

The logo for sipeges, featuring a red square icon with a white horizontal line and a small white square to its left, followed by the word "sipeges" in a bold, lowercase, red sans-serif font.

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023 - Rivista semestrale

Esercizi di ridescrizione e ricontestualizzazione pedagogica

**DIRETTORE
EDITOR-IN-CHIEF**

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum Università di Bologna

**COMITATO DIRETTIVO
EDITORIAL MANAGEMENT**

Livia Cadei

Università Cattolica del Sacro Cuore

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

Giuseppina D'Addelfio

Università degli Studi di Palermo

Francesca Dello Preite

Università degli Studi di Firenze

Paola Dusi

Università degli Studi di Verona

Isabella Loiodice

Università degli Studi di Foggia

Maria-Chiara Michelini

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

Paola Milani

Università degli Studi di Padova

Stefano Oliverio

Università degli Studi di Napoli Federico II

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Maria Grazia Riva

Università degli Studi di Milano Bicocca

Antonia Rubini

Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Marcello Tempesta

Università del Salento

Paola Zini

Università Cattolica del Sacro Cuore

**COMITATO EDITORIALE
EDITORIAL MANAGEMENT**

Caporedattrice

Paola Dusi

Redattori / Redattrici

Michele Cagol

Pietro Corazza

Francesca Dello Preite

Chiara Carla Montà

Simona Pizzimenti

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

Annamaria Ventura

Paola Zini

Per l'invio delle proposte

For management and submission of proposals

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/about/submissions>

Consultazione numeri rivista

To read the issues

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges/issue/current>

Codice ISSN 2975-0113

OPEN ACCESS

Copyright: © 2023 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. SIPeGeS the official Journal of Italian Society of General and Social Pedagogy (www.sipeges.it).


Pensa
MULTIMEDIA

Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 73100 Lecce
tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

Editing e stampa Pensa MultiMedia
Progetto grafico di copertina Enzo De Giorgi



COMITATO SCIENTIFICO • EDITORIAL BOARD

- Luca Agostinetti • *Università degli Studi di Padova*
Monica Amadini • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Giuseppe Annacontini • *Università degli Studi di Foggia*
Massimo Baldacci • *Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*
Antonio Bellingeri • *Università degli Studi di Palermo*
Elisabetta Biffi • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigino Binanti • *Università del Salento*
Vanna Boffo • *Università degli Studi di Firenze*
Chiara Bove • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Amelia Broccoli • *Università degli Studi di Roma Tre*
Franco Cambi • *Università degli Studi di Firenze*
Marco Catarci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Enrico Maria Corbi • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Daniela Dato • *Università degli Studi di Foggia*
Claudio De Luca • *Università degli Studi della Basilicata*
Antonietta De Vita • *Università degli Studi di Verona*
Liliana Dozza • *Libera Università di Bolzano*
Giuseppe Elia • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Massimiliano Fiorucci • *Università degli Studi di Roma Tre*
Laura Formenti • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Franco Frabboni • *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*
Anna Grazia Lopez • *Università degli Studi di Foggia*
Pierluigi Malavasi • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Susanna Mantovani • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Elena Marescotti • *Università degli Studi di Ferrara*
Luigina Mortari • *Università degli Studi di Verona*
Sara Nosari • *Università degli Studi di Torino*
Diega Orlando Cian • *Università degli Studi di Padova*
Cristina Palmieri • *Università degli Studi di Milano Bicocca*
Luigi Pati • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Franca Pinto Minerva • *Università degli Studi di Foggia*
Andrea Porcarelli • *Università degli Studi di Padova*
Andrea Potestio • *Università degli Studi di Bergamo*
Valeria Rossini • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Luisa Santelli Beccegato • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Adriana Schiedi • *Università degli Studi di Bari Aldo Moro*
Domenico Simeone • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Fabrizio Manuel Sirignano • *Università degli Studi di Napoli Suor Orsola Benincasa*
Massimiliano Stramaglia • *Università degli Studi di Macerata*
Maria Tomarchio • *Università degli Studi di Catania*
Pierpaolo Triani • *Università Cattolica del Sacro Cuore*
Simonetta Ulivieri • *Università degli Studi di Firenze*
Maria Vinciguerra • *Università degli Studi di Palermo*
- Roberto Baelo Álvarez • *Universidad de León (España)*
Maria Angels Balsells Bailon • *Università di Lleida (España)*
Ivan Fortunato • *Instituto Federal de Educação • Ciência e Tecnologia (IFSP) de São Paulo (Brasil)*
Mariane Frenay • *Université Catholique de Louvain la Neuve (Belgique)*
Pascal Guibert • *Université de Nantes (France)*
Joanne Hughes • *Università di Belfast (Ireland)*
María Mercedes López Aguado • *Universidad de León (España)*
Stephen McKinney • *Università di Glasgow (Great Britain)*
Aliyah Morgenstern • *Université Sorbonne Nouvelle (France)*
Angelika Paseka • *Universität Hamburg (Deutschland)*



Indice

Sezione I

Generazioni, memorie e futuri

- 8 **Monica Amadini** | Apprendere dalla vita: ricerca e formazione per costruire memorie e futuri | *Learning from life: research and training to build memories and futures*
- 14 **Elena Luciano** | Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili | *Images of childhood in the relationship between educators and family members. Groundings, subjectivations and possible transformations*
- 20 **Massimiliano Stramaglia** | Pedagogia popolare e memoria collettiva. Una ricerca di base per "costruire delle basi" | *Pop Pedagogy and Collective Memory. A Theoretical Framework*
- 26 **Alessia Tabacchi** | La pedagogia in dialogo con le illusioni dell'effimero | *Pedagogy dialogues with the illusions of the ephemera*
- 31 **Simona Pizzimenti** | Dispercezione temporale e co-costruzione identitaria. Da un'analisi fenomenologica sui vissuti giovanili | *Time perceptions and identity co-construction. From a phenomenological analysis of youth lived experiences*
- 35 **Chiara Sirignano** | Giovani generazioni tra idee, parole e immagini di future famiglie | *Young generations between ideas, words and images of future families*
- 41 **Maria Vinciguerra** | Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività | *Intergenerational bond and educational alliances. Reflections on generativity*
- 46 **Grazia Romanazzi** | La tradizione pedagogica nella società digitale | *The pedagogical tradition in the digital society*
- 51 **Manuela Ladogana** | La vecchiaia. Un'età da ridefinire in senso umano | *Old age. An age to be defined in a human sense*

Sezione II

Democrazia, tecnica e forme di soggettivazione

- 56 **Emiliana Mannese** | Epistemologia tra *Generatività* e *Confine*: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione | *Epistemology between Generativity and Border: democracy, technique and forms of subjectivation*
- 62 **Elena Madrussan** | Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee | *Pedagogical responsibility and technological rationality. Limits of the human, knowledge of the real, pluralism of ideas*
- 69 **Viviana La Rosa** | R-esistere nel tempo presente. Riflessioni pedagogiche intorno al nesso democrazia, tecnica, soggettivazione | *R-Existing in the present time. Pedagogical reflections around the nexus among democracy, technology, subjectivation*
- 74 **Rossana Adele Rossi** | Una riflessione pedagogica per il soggetto nel tempo della tecnica | *A pedagogical reflection for the subject in the time of technique*
- 79 **Francesco Bossio** | Alcune note sulla persona nell'epoca della tecnica tra educazione, cura e utopia | *Some notes on the person in the age of technology between education, care and utopia*
- 84 **Tommaso Farina** | Ripensare pedagogicamente l'"epoca della prestazione" | *Pedagogically rethinking the "age of performance"*



-
- 88 **Giuseppe Liverano** | Valorizzare il non cognitivo per il buon governo della tecnica | *Valuing the non-cognitive for the good governance of technology*
- 92 **Farnaz Farahi** | Verso la co-costruzione di una cultura pedagogica condivisa: la clinica della formazione all'interno dei servizi educativi | *Towards the co-construction of a shared pedagogical culture: the training clinic within educational services*
- 96 **Giorgio Crescenza** | Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio | *Understanding violence: a need to foster educational prevention of violent behaviour and hate culture*
-

Sezione III

Contesti, competenze e lavoro

- 101 **Fabrizio d'Aniello** | Neoliberalismo e pedagogia del lavoro: dall'imprenditore di sé al noi auto-educante | *Neoliberalism and pedagogy of work: from the self-entrepreneur to the self-educating us*
- 107 **Andrea Potestio** | Linee per una pedagogia del lavoro: riflessioni, spunti e proposte | *Perspectives for a pedagogy of work: reflections, ideas and proposals*
- 112 **Chiara D'Alessio** | Educazione terapeutica e medicina narrativa verso nuovi paradigmi pedagogici | *Therapeutic education and narrative medicine. Towards new pedagogical paradigms*
- 117 **Francesca De Vitis** | Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura | *Pedagogical-anthropological perspective and prison teacher education. A key to interpretation*
- 121 **Chiara Bellotti** | Ambienti di lavoro per la crescita della persona. Verso una concezione pedagogica della sicurezza sul lavoro | *Work environments for people growth. Towards a pedagogical conception of safety at work*
- 126 **Fabio Alba** | La Green Economy nell'orientamento formativo delle future generazioni di studenti | *The Green Economy in training guidance of future generations of students*
- 131 **Clara Maria Silva, Luciane Pandini Simiano** | Inclusività e qualità dei servizi ECEC. La pratica della documentazione nell'ottica dell'internazionalizzazione | *Inclusiveness and quality of ECEC services. The practice of documentation in view of internationalisation*
- 136 **Cinzia Zadra** | Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere | *Young Women redefining formative and professional Journeys: Challenging Gender Stereotypes and Career Trajectories*
- 141 **Alessandro D'Antone, Lavinia Bianchi** | Contesti gruppali di lavoro e riflessività in un'esperienza di educativa territoriale | *Group work contexts and reflexivity in a territorial education experience*
-

Sezione IV

Intenzionalità, progetto e crisi

- 146 **Anna Maria Passaseo** | Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa | *Crisis, intentionality and project planning: the stages of practical rationality in educational theorising*



- 151 **Teodora Pezzano** | L'intenzionalità e il progetto per orientare pedagogicamente la crisi culturale del nostro tempo | *The Intentionality and the Project to Pedagogically Orient the Cultural Crisis of our Time*
- 157 **Adriana Schiedi** | Crisi dell'umano e bisogno di formazione. Educare i giovani al volontariato, tra intenzionalità e progetto | *Human Crisis and the Need for Education. Training Young People to Volunteer between Intentionality and Project*
- 163 **Agnese Rosati** | Intenzionalità e cura pedagogica per il bene comune | *Intentionality and pedagogical care for the common good*
- 167 **Antonia Chiara Scardicchio** | Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills* | *About the evolutionary links between chaos and creativity and pedagogical necessity of Death Skills*
- 172 **Angelica Disalvo** | Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola | *The transformative power of crisis. How to activate resilience processes with adolescents at school*
- 177 **Annalisa Quinto** | Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze "non-cognitive" | *Countering the spectre of youth defuturisation and existential malaise: the path of active citizenship and the role of "non-cognitive" skills*
-

Sezione V

Emancipazione, leadership e legami

- 182 **Sara Nosari** | Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio "emancipazione, leadership, legami" | *Stairs, banisters, landings. A possible version of the trinomial "emancipation, leadership, bonds"*
- 187 **Margherita Cestaro** | Emancipazione, Leadership, Legami: risonanze pedagogiche | *Emancipation, Leadership, Ties: pedagogical resonances*
- 193 **Luca Agostinetti** | Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi "opposti" | *Education and Empowerment. A founding paradigm and two "opposite" examples*
- 198 **Marcella Milana** | Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed empowerment | *The social role of education between emancipation and empowerment*
- 204 **Marco Catarci** | Educazione, coscientizzazione ed emancipazione | *Education, conscientization and emancipation*
- 210 **Anna Grazia Lopez** | Il carattere generativo della vulnerabilità | *Generative nature of vulnerability*
- 215 **Rosita Deluigi** | Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza | *Lingering in the shadows of the margins. Being agents of change through experience*
- 221 **Sara Damiola** | Appartenenze al plurale: identità e biografie interculturali tra radici, scelta e riconoscimento | *Plural belonging: intercultural identities and biographies between roots, self-determination and recognition*
- 226 **Gianbattista Bufalino** | Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa | *Reconsidering values, ends and means in educational leadership*
-



Sezione VI Valutazione, misura e valore

- 231 **Mino Conte** | Il valore come un fatto. La valutazione formale e i suoi problemi | *The Value as a Fact. The formal assessment and its problems*
- 237 **Vasco d'Agnese** | Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa? | *Success, Money, Evidence and Competition. What Else?*
- 244 **Emanuela Guarcello** | Il giudizio come misura di valore | *Judgment as a measure of value*
- 249 **Tiziana Iaquinta** | Homo existimatus, adverse time and sense of measure | *Homo existimatus, tempo avverso e senso della misura*
- 254 **Laura Formenti** | Promuovere la valutazione nei servizi socioeducativi. Una pratica evolutiva | *Promoting evaluation in socioeducational programs. An evolutionary practice*
-

Sezione VII Progresso, Antropocene e vulnerabilità

- 263 **Daniele Bruzzone** | Il disagio del progresso. Note sul *sentiment* della crisi | *Progress and its discontents. Notes on the sentiment of the crisis*
- 269 **Alessandra Vischi** | Progresso come impegno per la sostenibilità | *Progress as care for sustainability*
- 275 **Gabriella Calvano** | Da Epimeteo a Prometeo. L'Antropocene tra cambiamento, sostenibilità, cittadinanza, educazione | *From Epimeteus to Prometheus. The Anthropocene among change, sustainability, citizenship, and education*
- 281 **Ines Giunta** | Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso | *From the flood to the emergency. For a pedagogically founded idea of progress*
- 286 **Alessandro Tolomelli** | Antropocene vs tautologia. Quale ruolo per la pedagogia? | *Anthropocene vs Tautology. What is the role of Pedagogy?*
- 291 **Cristiana Simonetti** | Progresso e futuro: una questione pedagogica e una sfida educativa | *Progress and future: a pedagogical question and an educational challenge*
- 296 **Emanuele Balduzzi** | La rigenerazione della fraternità e la sfida educativa della comunità di destino | *The Regeneration of Fraternity and the Educational Challenge of the Community of Destiny*
- 301 **Giuseppe Annacontini** | Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica | *Emergency pedagogy between prevention and reconstruction. Reflections for a pedagogical modeling*
- 306 **Elena Zizioli** | Storie in emergenza. Percorsi di rigenerazione individuale e collettiva | *Stories in emergencies. Pathways to individual and collective regeneration*
- 311 **Monica Parricchi** | Cultura della sostenibilità e cittadinanza economica. Un excursus tematico | *Culture of sustainability and economic citizenship. A thematic excursus*
- 315 **Natascia Bobbo** | Progresso e vulnerabilità: la scienza che cura e che affligge | *Progress and vulnerability: the science that cures and afflicts*
-



Apprendere dalla vita: ricerca e formazione per costruire memorie e futuri

Learning from life: research and training to build memories and futures

Monica Amadini

Università Cattolica del Sacro Cuore | monica.amadini@unicatt

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Nel presente contributo verranno presentate alcune riflessioni scaturite da un percorso di ricerca trasformativa, che ha coinvolto studenti delle scuole secondarie nella rilettura di esperienze personali e collettive, attraverso un lavoro di memoria, da cui far scaturire la conoscenza della vita umana apprendendo dalla vita stessa. La scelta dei dispositivi metodologici è stata orientata ad una prospettiva di apprendimento trasformativo, toccando le prospettive di significato e i modi di agire, in una logica non solo individuale bensì anche collettiva.

This paper presents some reflections resulting from a transformative research path. This path has involved secondary school students in re-reading personal and collective experiences, through a work of memory, from which the knowledge of human life arises by learning from life itself. The choice of methodological devices is oriented towards a transformative learning perspective, probing the meaning and ways of acting, in a logic not only individual but also collective.

KEYWORDS

Memoria | Ricerca trasformativa | Fragilità | Apprendimento
Memory | Transformative research | Fragility | Learning

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Amadini, M. (2023). Apprendere dalla vita: ricerca e formazione per costruire memorie e futuri. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 8-13. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-01>.

Corresponding Author: Monica Amadini | monica.amadini@unicatt

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

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

Premessa

Tanto la pandemia da Covid-19 quanto le conseguenti misure di contenimento hanno avuto un impatto molto forte sugli equilibri di adolescenti e preadolescenti, colpendo non solo la salute fisica ma anche quella mentale e il più ampio stato di benessere (Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Gruppo Emergenza Covid-19, 2021; Unicef Italia, 2020; United Nations Policy Brief, 2020). Ciò che più di tutto appare logorato è il senso della vita, in un momento del proprio percorso di crescita in cui proprio il confronto con la vita si fa particolarmente intenso.

Le numerose fragilità che i ragazzi e le ragazze stanno manifestando rappresentano importanti segnali educativi. Forse quello che ci stanno chiedendo è di avere il coraggio di mettere a fuoco il tema della fragilità: fragilità che spesso trova le proprie radici in condizioni precedenti la pandemia, ma in un tempo sospeso e di isolamento obbligato si è vista ampliata e più visibile (Save the Children, 2021).

I vissuti che il mondo della scuola, soprattutto della scuola secondaria di secondo grado, sta intercettando lasciano certamente sopresi e preoccupati (Amadini, 2021). In prospettiva educativa, tuttavia, vogliamo vedere anche l'apertura di una duplice sfida: da un lato, quella di permettere alla scuola di dare senso e orientamento alla vita comunitaria, a partire proprio dalle fragilità; dall'altro, quella di elaborare traiettorie ed alleanze entro un'ottica di responsabilità educativa condivisa e di comunità educante.

1. La strada trasformativa della ricerca-formazione

In questa prospettiva, nel presente contributo verranno presentate alcune riflessioni emerse da un percorso di ricerca trasformativa, che ha coinvolto studenti delle scuole secondarie nella rilettura di esperienze personali e collettive, attraverso un lavoro di memoria, da cui far scaturire la conoscenza della vita umana apprendendo dalla vita stessa¹. Si tratta di un percorso di ricerca all'interno del quale le ragazze e i ragazzi coinvolti hanno vissuto un'esperienza importante ed impattante anche per la loro formazione (Bove, 2009; Bove & Sità, 2016).

Il piano della ricerca e quello della formazione, già sapientemente riconosciuti nel loro intreccio generativo da Dewey (2014), ma anche nell'ampio dibattito intorno alla ricerca-azione, hanno spinto ad aver cura del processo euristico, per favorire il coinvolgimento e la partecipazione degli studenti. Una particolare attenzione è stata conferita al fatto che gli strumenti proposti fossero efficaci non solo nel sollecitare processi di interrogazione critica degli eventi ma anche nella costruzione di discorsi, pensieri e azioni trasformativi (Mortari, 2007); capaci di generare riflessività, interpretazioni a più voci e apprendimenti, provando a muoversi nella complessità, nell'indecifrabilità e nella densità relazionale che contraddistinguono i vissuti in tempo di pandemia (Watkins & Marsick, 2020).

La scelta dei dispositivi metodologici attraverso i quali sollecitare gli studenti e le studentesse a generare cambiamenti profondi a partire da un'esperienza comune, è stata effettuata in connessione con il *framework* teorico, che ha preso a riferimento la Teoria dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003) e l'approccio critico-emancipativo (Freire, 1970; Dewey, 1971). "La logica *bottom up* della ricerca trasformativa è straordinariamente vicina a quel 'fare ricerca' situato, ancorato ai contesti e agli attori di riferimento, intenzionalmente strutturato come insieme di pratiche *inquiry* collaborative" (Romano, 2021, p. 56).

Assumendo tale *framework* teorico, le domande di ricerca sono state le seguenti:

1 Il progetto *Parole di cittadinanza: apprendere dalla vita per rigenerare la convivenza sociale*, ha permesso di incontrare nell'anno scolastico 2021/2022 quattro classi di scuole secondarie di secondo grado di Bergamo e di Brescia, due città drammaticamente colpite dalla prima ondata. Il progetto è stato realizzato da un'equipe multidisciplinare dell'Università Cattolica e ha visto coinvolto il Centro Studi di Pedagogia della Famiglia e dell'Infanzia (CeSPeFI) in collaborazione con Genius Vitae.



1. Il lavoro di memoria individuale, ma anche collettiva, può permettere di trasformare gli schemi di significato, i codici di comprensione e interpretazione, acquisiti durante l'arco della vita in ragione del complesso intrecciarsi delle esperienze e delle narrazioni reciproche?
2. Quali possono essere le condizioni, gli strumenti e i metodi che consentono di supportare i ragazzi e le ragazze
 - nel mettere in discussione e/o validare le prospettive di significato precedentemente acquisite?
 - nel provare e sperimentare nuovi corsi di azione?
 - nell'integrare nuovi schemi di significato e azione nei propri modi di pensare, fare e agire?

La ricerca si è pertanto articolata in processi di “teorizzazione collaborativa” (*collaborative theorizing*) in cui i ragazzi e le ragazze si sono avventurati nell'interrogare la vita, impegnandosi a dare senso all'esperienza e imparando a decentrarsi, per generare un tipo di apprendimento che sia utile tanto per se stessi come singoli quanto per la comunità cui appartengono.

L'articolazione delle fasi di ricerca può essere così sintetizzata:



Fig. 1 Fasi del progetto di ricerca-formazione

2. Esercizi di memoria collettiva

La prospettiva critico-emancipativa della ricerca, promuovendo la centralità del processo di coscientizzazione nello sviluppo delle persone (in questo caso degli studenti e delle studentesse), ha portato a creare un collegamento molto stretto con i nuovi orizzonti pedagogici dell'educazione civica². Lavorare in modo formativo e trasformativo sui vissuti e sulle esperienze, sui significati e sulle paure legati alla pandemia ha offerto un terreno fertile per “partecipare pienamente e consapevolmente alla vita civica, culturale e sociale della comunità”, come recita l'articolo 1, comma 1 della Legge. In accordo con il costrutto di coscientizzazione, il percorso di ricerca-formazione qui presentato, inserito nell'ambito dell'educazione civica, può concorrere alla promozione di una più profonda consapevolezza sia della realtà socioculturale, che impatta sulle vite delle giovani generazioni, sia della loro capacità di trasformare questa stessa realtà, agendo concretamente su di essa.

In che modo? Sperimentando la possibilità del confronto e della condivisione, cogliendo la complessità dei problemi esistenziali e sociali, dando vita a forme di solidarietà nella fragilità. La scelta dei dispositivi metodologici è stata pertanto orientata ad una prospettiva di apprendimento trasformativo intrinseco al percorso di ricerca, toccando le prospettive di significato e i modi di agire all'interno della propria sfera di vita, in una logica non solo individuale bensì anche collettiva (Hoggan, 2016).

Attraverso strumenti di narrazione condivisa, agli studenti è stata proposta una rilettura e una valorizzazione

- 2 Il percorso ha inteso infatti collocarsi nello spirito delle indicazioni Ministeriali in merito all'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione (legge 20 agosto 2019, n. 92 “Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica”).



dell'esperienza vissuta dentro questo tempo (soprattutto delle loro fatiche e dei vuoti). La condivisione delle storie ha fatto crescere nei ragazzi una consapevolezza importante: non è ciò che accade a determinare il nostro percorso di vita, bensì, per usare una loro espressione, “ciò che ci facciamo” con quanto accade.

Rendere comunicabili le esperienze è stato un passo importante sia per elaborarle personalmente, sia per generare importanti processi di condivisione e di costruzione del senso del noi, a partire dalla storia e dalle storie:

È proprio perché l'individuo interpreta e non subisce deterministicamente gesti, parole ed eventi che egli può reinterpretare, sottrarre i significati dal loro carattere di scontatezza, mettere nuovamente in gioco – attraverso l'esperienza – il senso attribuito alla realtà, accedere a nuove comprensioni, appropriarsi e trasformare – attraverso l'interazione con altri soggetti – conoscenze, strumenti (Caronia, 2011, p. 114).

Attraverso una pluralità di momenti di confronto e di ricerca (Fink, 2003), agli studenti è stato offerto uno spazio di riflessione e rielaborazione condivisa dei vissuti personali e collettivi legati all'emergenza sanitaria e sociale, valorizzando la funzione e il valore della memoria collettiva. La costruzione di *storytelling* collettivi, attraverso processi di narrazione condivisa in piccoli gruppi, ha toccato anche il tema del trauma – individuale e collettivo – generando una rilettura delle esperienze dolorose sia mentre le si vive sia a distanza di tempo, lavorando sulla memoria.

L'elaborazione condivisa della memoria ha rappresentato uno snodo cruciale del percorso di ricerca, che ha consentito agli studenti e alle studentesse di sperimentare una forma attiva e collaborativa di apprendimento dalla vita e nella vita, rafforzando la consapevolezza di una inestricabile interdipendenza delle storie e delle persone.

3. Parole che parlano

Il percorso di ricerca, in particolare, ha portato alla luce alcune parole assunte dai ragazzi e dalle ragazze sia per descrivere il tempo lasciato alle spalle sia per tracciare nuove vie percorribili e per contribuire a rigenerare la convivenza:

- Fatica, dolore
- Ascolto, incontro
- Amore, desiderio

Intorno a queste parole sono stati sperimentati esercizi di ridescrizione e ricontestualizzazione, per mezzo dei quali i ragazzi e le ragazze hanno potuto in qualche modo “mettersi alla prova”, elaborando le sfide del presente e permettendo alla memoria di dischiudersi al nuovo.

Attraverso tali parole sono stati riconosciuti nuovi legami ed equilibri per intrecciare il passato con il domani, seguendo sottili fili di continuità nella discontinuità. Si è innescato un processo che ha permesso di comprendere non solo i mutamenti in atto ma anche le premesse dei cambiamenti possibili, tracciando risposte nuove alle domande che accompagnano la ricerca di senso e che l'esposizione alla fragilità ha riaperto, insieme a sensibilità che sembravano sopite.

Le parole emerse non hanno offerto una facile soluzione, in grado di sciogliere le contraddizioni; piuttosto si sono prefigurate come vie da intraprendere per affrontare in modo vitale e non solo difensivo il nostro tempo. In altri termini, hanno supportato un processo trasformativo ed è proprio la trasformazione delle prospettive che, come ci insegna Mezirow, produce “un senso rafforzato del Sé”, “una comprensione più critica del modo in cui le relazioni sociali e la cultura hanno condizionato le proprie convinzioni e i propri sentimenti” (Mezirow, 2003, p. 159).

Sempre secondo il *framework* dell'apprendimento trasformativo, il percorso di ricerca-formazione si è orientato anche verso la ricerca “delle strategie e delle risorse più funzionali per l'azione” (Mezirow, 2003, p. 159).



Ricordiamo infatti che intraprendere l'azione è una dimensione irrinunciabile dell'apprendimento trasformativo.

Accogliendo questi stimoli, attorno alle parole sono stati creati brani musicali, testi di canzoni, trame di cortometraggi, attraverso cui gli studenti e le studentesse che hanno partecipato alla ricerca hanno voluto ulteriormente tradurre in azione e far circolare il proprio percorso di memoria, rimettendo in moto energie e creatività a favore delle proprie comunità scolastiche ma anche di comunità più estese. Lo sguardo al passato, sofferto ma condiviso, difficile ma messo in comune, ha permesso di ristabilire relazioni di fiducia e ha dato la forza di sporgersi in avanti e prendere l'iniziativa in modo individuale e collettivo, attraverso uno sforzo comune accompagnato anche istituzionalmente.

Dal punto di vista pedagogico, un aspetto davvero promettente è stato proprio il processo di ricerca realizzato non esclusivamente sui ricordi soggettivi, specialmente al cospetto di un dramma collettivo: è stato fondamentale sorreggere il lavoro della memoria poggiandolo su cornici sociali, rendendo comunicabili le esperienze condivise. Pur se la memoria è radicalmente singolare, attraverso processi narrativi si è scoperto che non si ricorda da soli ma con l'aiuto dei ricordi altrui. In una logica di interdipendenza, come quella che la pandemia ha rivelato (anche se dolorosamente), tutto è interconnesso, anche le storie e i loro snodi di senso. Ogni atto di elaborazione del passato non è un mero atto personale, bensì sistemico. E così ogni memoria individuale diviene un punto di vista sulla memoria collettiva. Questa prospettiva collettiva costituisce una condizione davvero necessaria per rinnovare il significato dal nostro appartenere alla vita umana.

Tale prospettiva ha preso ulteriormente corpo nella fase conclusiva della ricerca, nel corso della quale è stata offerta la possibilità di uno scambio diretto e molto intenso tra gli studenti delle diverse scuole, attraverso una giornata di condivisione, che ha offerto ai ragazzi la possibilità di entrare in contatto con studenti frequentanti scuole di diverso indirizzo e area geografica. L'incontro di territori (provincia di Bergamo e provincia di Brescia) e percorsi di studi eterogenei (istituti professionali, istituti tecnici e licei), che attingono anche a contesti socio-economici differenti (scuole pubbliche e istituti paritari), pur avendo messo in luce le specificità di ciascun *background* ha al tempo stesso amplificato le assonanze e i significati comuni, creando un più ampio senso del noi.

Per i ragazzi e le ragazze che hanno partecipato al percorso di ricerca-formazione è stato particolarmente formativo e incoraggiante scoprire che la propria storia, anche nelle fatiche e nei momenti di smarrimento, può essere comunicabile e ospitata in una narrazione condivisa. La concatenazione degli snodi esistenziali e dei vissuti che ne scaturiscono, ha restituito una sensazione di interdipendenza e una forza non illusoria, bensì realisticamente fondata su un senso di responsabilità ma anche di solidarietà.

4. Riflessioni conclusive

La curvatura "collettiva" del processo di ricerca-formazione ha consentito di tenere vivo il senso del noi e di restituire la necessaria fiducia per tornare a credere che l'incontro con la realtà vale la pena di essere affrontato, prendendo iniziativa, proiettandosi insieme in avanti, anticipando ciò che ancora non c'è e che può diventare.

In qualche modo, sono state costruite delle cornici sociali che hanno reso comunicabili le esperienze, provando ad allestire tempi e spazi orientati alla elaborazione condivisa della memoria come una forma attiva di esperienze di vita, rafforzando la consapevolezza di una interdipendenza delle storie e delle persone.

Particolarmente emblematico è il fatto che le 'parole' scaturite dalla ricerca sono parole che rimandano a relazioni e legami. Il lavoro della memoria ha restituito un desiderio profondo di non cedere al deterioramento della vita sociale prodotto dalla pandemia. Il lavoro sulle parole, con le parole e grazie alle parole ha quindi permesso di restituire nuovo senso alle relazioni.

D'altro canto, trattandosi di un percorso di ricerca-formazione ispirato alla Teoria dell'apprendimento trasformativo e all'approccio critico-emanipativo, le relazioni costituiscono non solo la condizione stessa della ricerca ma anche la condizione della realtà sociale in cui viviamo. La vita che i ragazzi e le ragazze hanno indagato è intrisa di significati che affondano le radici nelle loro storie e in quelle delle comunità cui appartengono. Il sapere che è scaturito da tale percorso è a tutti gli effetti un sapere situato, costruito attraverso processi di negoziazione e di condivisione dei significati. Un apprendimento trasformativo, che ha saputo generare pro-



spettive di significato nuove e alternative, affrontando, attraverso l'elaborazione di una memoria collettiva, i meccanismi e i vissuti che ostacolano il cambiamento.

Tale processo non è, infine, rimasto avulso da un coinvolgimento dei ricercatori stessi. Quanto è scaturito da questo lavoro ha permesso, al di là della mera raccolta di informazioni, di far scaturire in noi nuove consapevolezze, all'interno di un contesto fortemente dialogico e trasformativo (West, Formenti, 2018). Un contesto profondamente stimolante per chi si occupa di educazione e indaga i processi di cambiamento, scostandosi da una visione riproduttiva della conoscenza, per provare piuttosto ad allineare conoscenza, azione e trasformazione.

Bibliografia

- Amadini, M. (2021). La scuola senza banchi. In D. Simeone, A. Bianchetti & R. Rozzini (Eds.), *Le cento giornate di Brescia. Il Covid-19 e la città* (pp. 223-235). Scholé.
- Bove, C. (2009). *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. FrancoAngeli.
- Bove, C., Sità, C. (2016). Col-legare le voci nella ricerca. Sostenere esperienze di inquiry collaborativa tra ricercatori e professionisti. *Encyclopaideia*, XX (44), 57-72.
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione. Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1971). *Comunità e potere*. La Nuova Italia. (Original work published 1927).
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia. (Original work published 1929).
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina. (Original work published 1938).
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrated approach to designing college courses*. Jossey-Bass.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Original work published 1968).
- Hoggan, C. D. (2016). Transformative learning as a metatheory: Definition, criteria, and typology. *Adult Education Quarterly*, 66 (1), 57-75.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina Editore. (Original work published 2003).
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza. Gruppo Emergenza Covid-19 (2021). *Covid-19 e adolescenza*. Istituto degli Innocenti.
- Romano, A. (2021). Il potenziale emancipativo della ricerca trasformativa. *Formazione, lavoro, persona*, 34, 51-66.
- Save the Children (2021). *L'impatto del Coronavirus sulla povertà educativa*. Save the Children.
- Unicef Italia (2020). *The Future We Want, Essere adolescenti ai tempi del COVID-19. Idee e proposte per un futuro migliore*. Unicef.
- United Nations Policy Brief (2020). *The Impact of COVID-19 on Children*. UN-New York.
- Watkins, F., & Marsick, V. J. (2020). Informal and Incidental Learning in the time of COVID-19. *Advances in Developing Human Resources*, 1 (9), 1-9.
- West, L., & Formenti, L. (2018). *Transforming Perspectives in Lifelong Learning and Adult Education*. Palgrave Macmillan.



Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili

Images of childhood in the relationship between educators and family members. Groundings, subjectivations and possible transformations

Elena Luciano

Università di Parma | elena.luciano@unipr.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Il costrutto di immagine d'infanzia viene qui analizzato nella prospettiva che più ne può esprimere la valenza educativa e formativa, ovvero nell'intreccio tra la sua dimensione teorica e nella sua dimensione metodologico-applicativa. Tale analisi intende illustrare, in particolare, come, a partire dalla documentazione pedagogica circa le esperienze dei bambini nei contesti educativi per l'infanzia, il dialogo tra figure familiari e professionisti dell'educazione possa aprire spazi di esplicitazione e disvelamento delle proprie e altrui immagini d'infanzia e consentire così nuove acquisizioni, conoscenze, consapevolezze e spostamenti di visione circa l'infanzia e l'educazione dei bambini e delle bambine.

The construct of the image of childhood is analyzed from its educational and formative perspective, in the intertwining of its theoretical and methodological-applicative dimensions. This analysis aims at illustrating how, starting with the pedagogical documentation of children's experiences, within educational contexts, the dialogue between family figures and educational professionals can open spaces for the explication and unveiling of one's own and others' images of childhood and thus enable new acquisitions, knowledge, awareness and changes of vision regarding early childhood and education.

KEYWORDS

Immagini d'infanzia | Coeducazione | Contesti Educativi 0-6 |
Documentazione pedagogica | Apprendimento trasformativo
Images of childhood | Coeducation | Early childhood educational contexts |
Pedagogical documentation | Formative learning

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Luciano, E. (2023). Immagini d'infanzia nella relazione tra educatori e figure familiari. Radicamenti, soggettivazioni e trasformazioni possibili. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 14-19. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-02>.

Corresponding Author: Elena Luciano | elena.luciano@unipr.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-02

Premessa

L'analisi del costrutto di immagine d'infanzia pare oggi prestarsi particolarmente a quel necessario esercizio di ridefinizione e ricontestualizzazione di parole e idee chiave della pedagogia che possono mostrarsi capaci di fornire sia spunti di riflessione teorico-epistemologica sia spunti di lavoro nel presente educativo. Infatti, nonostante le immagini d'infanzia - e in particolare le immagini di bambino inteso come soggetto attivo e competente, attore sociale, soggetto di diritto - siano da molti anni dichiarate e assunte come principi ampiamente condivisi e imprescindibili nelle politiche educative dell'infanzia e nei documenti di indirizzo nazionali e internazionali (Commissione Europea, 2016; Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022), nonché nell'ambito di molte delle progettualità e delle prassi educative nei servizi educativi dalla nascita ai sei anni, la ricerca non pare dedicare sufficiente spazio all'analisi stessa del costrutto e alla sua articolazione nella prassi educativa.

Le immagini d'infanzia dominanti solo di rado vengono tradotte coerentemente nelle scelte e nelle pratiche di cura, educazione e istruzione rivolte ai più piccoli. Eppure, oltre ogni mera dichiarazione, esse hanno effetti rilevanti sul piano educativo e didattico. Esse attivano infatti processi di soggettivazione che strutturano pensieri, sentimenti e azioni, che indicano a ogni bambino e a ogni bambina, esplicitamente e implicitamente, chi può essere e diventare e quale sia il suo posto nel mondo (Giacomantonio & Luciano, 2018) ma anche chi è in relazione alla differenza con l'adulto, il che attiva sua volta una "immagine di adulto".

Si tratta di un costrutto centrale se consideriamo che l'educazione stessa inizia con un'immagine di bambino, che trae forza dalla potenziale indeterminatezza dell'essere umano e rivela l'intreccio generativo tra principi, valori, strategie e azioni educative: le immagini d'infanzia esistono e agiscono ovunque i bambini siano presenti o pensati, studiati, valutati o rappresentati. Esse si radicano nelle memorie (individuali e collettive), si imprimono nei vissuti e nelle storie di vita di ciascuno (adulto o bambino) e si esercitano - per lo più in modo tacito, implicito, irriflesso - nel presente delle relazioni educative e nelle sue implicazioni future, in un'infanzia che è necessariamente ovunque e di tutti, perché è una dimensione che ciascuno attraversa o ha dovuto attraversare (Luciano, 2017).

1. Conoscere le immagini d'infanzia per aprire varchi di liberazione

Pur nella necessaria sintesi che il presente contributo impone, tale costrutto verrà qui analizzato nella prospettiva che più ne può esprimere la valenza educativa e formativa, ovvero nell'intreccio tra la sua dimensione teorica e quella pratica. Tale analisi consente di comprendere su quali riferimenti concettuali, culturali e teorico-epistemologici il costrutto di immagine d'infanzia si fonda e quale rapporto esso instauri con i fini e i mezzi dell'educazione, quale impatto abbia dal punto di vista educativo e didattico e quale spazio possa trovare nelle pratiche educative nei servizi per l'infanzia e nella scuola e, in particolare, nella relazione tra famiglie e educatori.

Dal punto di vista teorico, ogni immagine d'infanzia è un coacervo (Giacomantonio & Luciano, 2018). Essa è innanzitutto una dimensione analizzabile nella prospettiva bioecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986), in quanto presente sia nelle interrelazioni tra soggetto, ambiente sociale, storico, politico, culturale e familiare sia nei singoli sistemi che, reciprocamente connessi, costituiscono l'ecosistema nel quale ciascun bambino vive e cresce; è inoltre culturalmente situata perché costituisce una dimensione intrinsecamente connessa allo sviluppo dei bambini e delle bambine, che è sempre orientato da finalità particolari, diverse in ogni cultura, orientate dalle competenze in essa promosse e comprese solo alla luce delle pratiche in uso all'interno di una comunità e delle condizioni che la caratterizzano (Rogoff, 2004). Peraltro lo sviluppo umano implica una partecipazione sempre mutevole alle attività socioculturali delle comunità in cui viviamo, anch'esse in continua evoluzione, il che attribuisce alle immagini d'infanzia carattere di dinamicità e volubilità. Ogni immagine d'infanzia costituisce altresì una cornice mentale e culturale che - come l'*habitus* (Bourdieu, 2019, 2021) - produce schemi sociali e automatismi che strutturano la percezione del soggetto circa il mondo e i suoi oggetti e fenomeni, si radicano profondamente e in modo persistente, determinando azioni inconsapevoli e difficilmente modificabili.



L'immagine d'infanzia corrisponde poi a una rappresentazione sociale (Moscovici, 2005), ovvero a un oggetto sociale elaborato da una comunità per consentire ai suoi membri di comportarsi e comunicare in modo condiviso; in tal senso, ogni immagine d'infanzia, in quanto rappresentazione sociale, costituisce un modo attraverso cui i membri di una comunità possono esprimere la propria conoscenza sui bambini e sull'infanzia e organizzare le proprie interazioni attorno a questi temi. Come ogni rappresentazione sociale, l'immagine d'infanzia ha due caratteristiche distintive. In primo luogo, convenzionalizza oggetti, persone, eventi e vi attribuisce forma; in secondo luogo, prescrive con forza *cosa* dobbiamo pensare, influenzando la mente di ciascuno (Moscovici, 2005), in merito all'infanzia. Le immagini d'infanzia divengono così ambiente reale, meno ci pensiamo e ne siamo consapevoli, tanto più grande è la loro influenza (Moscovici, 2005).

Oltre a ciò, le immagini d'infanzia sono costituite sia da elementi espliciti e dichiarati sia da elementi di tipo implicito e irriflesso; in tal senso, esse rientrano nelle pedagogie popolari degli adulti (Bruner, 1997) e si ritrovano nella "pedagogia latente" problematizzata da Becchi (2005) e Bondioli (2002).

A fronte di ciò, innescare processi riflessivi e di disvelamento delle proprie immagini d'infanzia, nonché di consapevolezza circa il proprio potere e le proprie responsabilità nella relazione educativa con i bambini e le bambine, appare una sfida necessaria per gli adulti-educatori (Luciano, 2023). Lavorare riflessivamente sulle proprie e altrui immagini d'infanzia significa infatti comprendere le radici della memoria di cui esse sono intrise e gli assunti di fondo che le determinano, tentando di ri-orientare obiettivi educativi e destini formativi verso mete consapevoli, capaci di aprire, nell'educazione dei bambini, varchi di liberazione (Freire, 1971).

2. Disvelare immagini d'infanzia nella relazione tra professionisti dell'educazione e figure familiari

Tale processo può in particolare trovare spazio nell'ambito della relazione tra gli adulti che, pur con ruoli diversi, si occupano dell'educazione e della cura dei bambini e delle bambine nei primi anni di vita, ovvero educatori e insegnanti, da un lato, e figure familiari, dall'altro.

Una buona relazione con le famiglie, fondata sull'ascolto reciproco e sul dialogo accogliente e aperto alla diversità, è oggi ampiamente riconosciuta dalla letteratura scientifica come un elemento di qualità dei servizi educativi e delle scuole per l'infanzia.

La partecipazione delle famiglie nei servizi facilita infatti l'ambientamento, le conquiste e gli apprendimenti dei bambini (Harris & Goodall, 2006; Bove, 2020); ma il valore della partecipazione dei genitori all'interno dei servizi e delle scuole è stato riconosciuto nel tempo non più come mezzo meramente strumentale al successo scolastico dei bambini bensì come opportunità di apprendimento e di crescita ad ampio raggio (Brougère, 2009), per i bambini, per gli adulti e per le istituzioni coinvolte. In tal senso, il contributo della teoria dell'ecologia dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986) è particolarmente rilevante nel mostrare l'impatto delle relazioni tra famiglie e servizi/scuole sullo sviluppo complessivo dei bambini, fino a diffondere a livello internazionale la consapevolezza della necessità di accogliere, insieme al bambino, anche le sue figure familiari, in una logica di inclusione, giustizia sociale e partecipazione democratica (Commissione Europea, 2016; Consiglio dell'Unione Europea, 2019; Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022). Del resto, la relazione con le famiglie si costruisce in un'ampia sinergia tra i servizi e le scuole per l'infanzia, le famiglie, il vicinato e tutti gli attori della società civile, offrendo così risposte più aderenti ai bisogni e alle potenzialità dei bambini e di tutte le famiglie, comprese quelle in situazioni di svantaggio sociale (Consiglio dell'Unione Europea, 2019).

In particolare, attraverso la prospettiva della coeducazione, della partnership e dell'alleanza educativa (Milani, 2008, 2018; Rayna, Rubio & Scheu, 2010; Guerra & Luciano, 2014; Pourtois & Desmet, 2015), il dialogo tra adulti attorno a saperi, pratiche, significati, vissuti e stili educativi sulla cura e l'educazione infantile diviene terreno fertile di individuazione, disvelamento e analisi delle immagini d'infanzia che orientano, spesso inconsapevolmente, il fare di adulti e bambini.

In tale direzione, alcuni studi sulla relazione scuola-famiglia a partire da un dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nelle scuole dell'infanzia italiane hanno evidenziato che laddove vi sono stimoli (come video o documentazioni di altro tipo) offerti al dialogo di gruppo sul tema dei bambini e del loro sviluppo, vengono fa-



vorite la condivisione dei sentimenti e delle interpretazioni ed emergono nuovi significati che inducono il cambiamento, spesso a partire da domande che normalmente restano implicite (Bove & Mantovani, 2015; Bove, 2020).

È proprio nell'ambito di quella "conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri" (Lightfoot-Lawrence, 2012) e nel dialogo interculturale con le famiglie (Bove, 2020), che l'esercizio di esplicitazione dei significati (di bambino, di bambina, di apprendimento, di gioco, di educazione, di scuola) trova nel confronto tra adulti diversamente impegnati nell'educazione dei bambini una occasione di analisi dialogata e di riconoscimento dei propri vissuti, dei propri desideri, delle proprie precomprensioni e azioni in merito all'infanzia.

Se adeguatamente progettato nell'equipe di lavoro e supportato dal coordinamento pedagogico, lo scambio e il confronto approfondito con le figure familiari su comportamenti, azioni, apprendimenti, conflitti e regressioni di un bambino o di una bambina aprono infatti per gli adulti che se ne prendono cura, a casa e a scuola, occasioni di apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016): per gli adulti coinvolti, l'analisi delle proprie cornici di riferimento circa l'infanzia e l'educazione dei bambini e delle bambine prende avvio dalla riflessione su casi e aneddoti ma, nel dialogo in gruppo, può interrogare i propri assunti di fondo relativamente al proprio ruolo (di madre, di padre, di insegnante, di educatore), offrendo opportunità di esplicitazione dei propri valori e di significazione del proprio pensare (i bambini, l'educazione, l'infanzia) e agire nei contesti familiari e in quelli educativi. Ciò può essere favorito, in particolare, laddove la relazione tra soggetti diversi o la documentazione pedagogica stessa fornisce situazioni percepite come un "dilemma disorientante" (Mezirow, 2016), ovvero una situazione critica o problematica di fronte alla quale le esperienze, le conoscenze e le convinzioni pregresse sono in discussione e non forniscono soluzioni.

In tal senso, nelle pratiche di incontro con le figure familiari che, più di altre, consentono momenti di ascolto e di confronto distesi e approfonditi, come per esempio i colloqui individuali con singole famiglie e gli incontri con gruppi di famiglie (Guerra & Luciano, 2009), la documentazione pedagogica raccolta al nido o a scuola relativamente alle esperienze, alle esplorazioni e agli apprendimenti dei bambini e delle bambine, può offrire occasioni rilevanti di riflessione critica e di dialogo razionale (Mezirow, 2016).

Per esempio, un breve protocollo osservativo raccolto grazie allo sguardo attento e interessato di un'educatrice – e al suo impegno quotidiano nella scrittura professionale – su alcuni bambini del nido durante la loro esplorazione di due piume nel giardino (Guerra, 2020) può offrire l'occasione di comprendere innanzitutto elementi di una quotidianità delle piccole cose che ai genitori per lo più e inevitabilmente sfugge: la capacità di una bambina, anche molto piccola, di interessarsi spontaneamente a qualcosa incontrato per caso, nel giardino del nido, la sua capacità di coinvolgersi per tempi prolungati e ripetuti nell'osservazione e nello studio degli oggetti di suo interesse e delle relazioni tra essi, la rilevanza dei materiali e dei contesti predisposti dall'adulto per promuovere curiosità e scoperte, la sua capacità di scegliere, selezionare, dare significato, fare ipotesi e verifiche, risolvere problemi, usare diversi linguaggi, riconoscere e attribuire funzioni e possibilità a tali materiali e contesti, nonché la capacità di condividere le proprie intuizioni e ipotesi di lavoro con i pari e quella di questi ultimi di lasciarsi coinvolgere nella sperimentazione diretta di materiali e concetti, di idee e oggetti, per prove ed errori. Senza un supporto documentativo, in cui leggere o ascoltare o vedere aneddoti raccolti dagli educatori nella quotidianità attraverso strumenti cartacei audio o video sarebbe difficile per un genitore comprendere la disponibilità ad esplorare e ad apprendere della propria figlia o di altri bambini nel contesto educativo, la loro sensibilità a cogliere occasioni di apprendimento fornite dal contesto e la loro competenza nel costruire strategie di partecipazione (Carr, 2012).

L'analisi di un protocollo osservativo o di un breve video, purchè significativo e adeguatamente raccolto e contestualizzato da parte del professionista dell'educazione, consente a educatori e genitori insieme di cogliere e analizzare il ruolo imprescindibile dell'adulto nel predisporre contesti più o meno orientati alla promozione di esperienze educative, ma anche di rilevare e discutere come gli interessi e le potenzialità di esplorazione dei bambini e delle bambine emergano laddove vi siano condizioni adeguate e incoraggianti per conoscere, imparare e fare ricerca (Guerra, 2019).

Analizzare un protocollo osservativo durante un colloquio con le figure familiari di un bambino consente di esplicitare sia i motivi della propria tendenza a cogliere in lui solo o prioritariamente gli elementi di fragilità, di problematicità, lacune e carenze sia la disponibilità e la scelta di coglierne, al contrario, gli elementi di miglioramento, di sviluppo, i traguardi e le disposizioni ad apprendere, come la capacità di persistere di fronte a



situazioni di fragilità o di errore, quella di comunicare con gli altri e con l'ambiente o di assumersi la responsabilità in vari modi, adottando punti di vista diversi dal proprio e riconoscendo la giustizia e l'ingiustizia (Carr, 2012).

3. Verso possibili trasformazioni nelle visioni dell'infanzia

Nel confronto con le famiglie, finanche nei casi in cui la distanza emotiva, progettuale e culturale circa l'infanzia appare tanto lontana da generare contrasti e conflitti con il personale educativo, gli adulti impegnati, con ruoli diversi, nell'educazione e cura dei bambini e delle bambine possono condividere un'esperienza altamente e reciprocamente formativa. La riflessione critica consente infatti agli adulti coinvolti nel dialogo – proprio a partire dall'osservazione e dall'analisi di osservazioni adeguatamente documentate – l'esplicitazione e il riconoscimento dei propri schemi, delle proprie abitudini mentali e delle proprie prospettive di significato (Mezirow, 2016), la chiarificazione dei propri valori e assunti circa l'infanzia, nonché l'argomentazione circa i propri posizionamenti valoriali su essa.

Tale esercizio riflessivo e critico va nella direzione indicata dal Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019), che invita a promuovere nel sistema di *early childhood education and care* europeo “una forte cultura del dialogo e della riflessione, che promuova un processo continuo di sviluppo e apprendimento tra gli attori a tutti i livelli”.

Tuttavia, se questa è la direzione indicata a livello europeo, resistere al paradigma neoliberale oggi diffuso nella scuola (Baldacci, 2019) è possibile anche favorendo la conoscenza di genitori e educatori/insegnanti in merito alle proprie e altrui immagini d'infanzia e agli effetti di potere che esse progressivamente strutturano nelle relazioni educative.

Ciò significa promuovere dialoghi critici sull'infanzia orientati ad accompagnare i suoi attori verso spostamenti di visione dell'infanzia e di disegni e azioni nei confronti dei bambini e delle bambine, nell'ambito di comunità di pratiche e di apprendimento disponibili ad interrogarsi sulle condizioni alle quali sia possibile smascherare il rischio che la promozione delle potenzialità di sviluppo dei bambini legittimi i medesimi meccanismi di potere dell'attuale forma governamentale biopolitica (Luciano & Giacomantonio, 2018).

In tal senso, la pedagogia, e in particolare la pedagogia dell'infanzia, oggi non può rinunciare all'analisi critica del costrutto di immagine d'infanzia, lasciando che la mera e acritica propagazione dell'immagine d'infanzia attiva e competente si traduca in slogan vuoti, piegati alle logiche di mercato e disconnessi da intenzionalità educative. Resta aperto, tra gli altri, l'interrogativo su chi siano i bambini e le bambine competenti, se lo siano perché capaci - ad alcune condizioni contestuali - di dirigere se stessi nelle relazioni con gli altri e di partecipare al loro presente o perché capaci di divenire abili produttori e consumatori, futuri attori delle società più competitive al mondo.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Becchi, E. (2005). Pedagogie latenti: una nota. *Quaderni di didattica della scrittura*, 3, 105-113.
- Bondioli, A. (2002). L'osservazione del contesto educativo: una prospettiva di ricerca sui tempi della quotidianità. In A. Bondioli (Ed.), *Il tempo nella quotidianità infantile*. Junior.
- Bourdieu, P. (2019). *La logica della ricerca sociale. Sociologia generale vol. 1*. Mimesis. (Original work published 2015).
- Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale vol. 2*. Mimesis. (Original work published 2016).
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Bove, C., & Mantovani, S. (2015). Pedagogie implicite e aspettative reciproche nel dialogo tra genitori immigrati e insegnanti nella scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 9-31.



- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Il Mulino. (Original work published 1979).
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée: l'apprentissage comme participation. In G. Brougère, A.L. Ulmann (Eds), *Apprendre de la vie quotidienne*. PUF.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli. (Original work published 1996).
- Carr, M. (2012). *Le storie di apprendimento. Documentare e valutare nei servizi per l'infanzia*. Junior-Spaggiari. (Original work published 2001).
- Commissione Europea (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. ZeroseiUp (Original work published 2014). DOI: 10.7346/PO-022018-10
- Consiglio dell'Unione Europea, Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia (2019/C 189/02). Retrieved February 20, 2023, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)
- Freire, P. (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Original work published 1970).
- Giacomantonio, A., & Luciano, E., (2018). Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane. *Ricerche pedagogiche*, 206, 2611-2213.
- Guerra, M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Guerra, M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. FrancoAngeli.
- Guerra, M., & Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi educativi e nelle scuole per l'infanzia*. Junior.
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.) (2015). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior-Spaggiari.
- Harris, A., & Goodall, J. (2006). *Parental Involvement in Education: An overview of the Literature*. University of Warwick. <https://doi.org/10.13128/RIEF-16381>
- Lightfoot Lawrence, S. (2012). *Il Dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Junior Spaggiari. (Original work published 2003).
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Luciano, E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6*. FrancoAngeli.
- Luciano, E., & Giacomantonio, A. (2018). Building imperfect democracies. Conjectures on images of childhood, biopolitic dispositifs and pedagogical-didactic knowledge. *Pedagogia Oggi*, XVI, 2, 153-170.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Milani, P. (Ed.). (2008). *Co-educare i bambini*. Pensa MultiMedia.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei*. Retrieved February 20, 2023, from <https://www.istruzione.it/sistema-integrato-06/allegati/decreto%20ministeriale%202022%20novembre%202021,%20n.%20334.pdf>
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*. Retrieved February 20, 2023, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/6735034/Decreto+Ministeriale+n.+43+del+24+febbraio+2021.pdf/33a0ba6d-6f99-b116-6ef7-f6a417e0dabe?t=1648550954343>
- Moscovici, S. (2005). *Le rappresentazioni sociali*. Il Mulino. (Original work published 1984).
- Pourtois, J. P., & Desmet, H. (Eds.) (2015). *L'education emancipatrice. De la co-education ecole-famille a la Cite de l'education*. Education et Formation. PUF.
- Rayna, S., Rubio, M. N., & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels: la coeducation en questions*. Erès.
- Rogoff, B. (2004). *La natura culturale dello sviluppo*. Raffaello Cortina. (Original work published 2003).



Pedagogia popolare e memoria collettiva. Una ricerca di base per “costruire delle basi”

Pop Pedagogy and Collective Memory. A Theoretical Framework

Massimiliano Stramaglia

Università di Macerata | m1.stramaglia@unimc.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Questo articolo intende riproporre in forma attuale il concetto di “pedagogia popolare” suggerito vent’anni addietro da Michele Corsi. L’obiettivo è quello di spiegare alcuni passaggi chiave che sono seguiti allo studio in questione, come la nascita della *Pop pedagogia*, l’intreccio epistemologico fra la cultura popolare e le memorie familiari, la rivalutazione dell’idea di “parentela mediatica” e come tutti questi fattori si riverberino sull’educazione. Infine, viene proposto un brevissimo studio di caso su un brano musicale di Elodie Di Patrizi e si avanzano suggerimenti in ordine all’emergenza di una pedagogia del discernimento non giudicante.

This paper aims to actualize the concept of “popular pedagogy” suggested twenty years ago by Michele Corsi. The main purpose is to explain some important key steps following the formulation of the initial concept, such as the birth of *Pop pedagogia*, the epistemological intertwining of popular culture and family memories, the revaluation of the idea of “media kinship”, and how all these factors are reflected in education. Finally, a brief case study of a song by Elodie Di Patrizi is offered, and suggestions are made on the development of a pedagogy free from judgmental criteria.

KEYWORDS

Famiglia Educazione | Memoria collettiva | Cultura popolare | Mass media
Family | Education | Collective memory | Popular culture | Mass media

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Stramaglia, M. (2023). Pedagogia popolare e memoria collettiva. Una ricerca di base per “costruire delle basi”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 20-25. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-03>.

Corresponding Author: Massimiliano Stramaglia | m1.stramaglia@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-03

Premessa

Cosa si intende per «pedagogia popolare»? Una pedagogia che dialoghi semplicemente con gli studi culturali o, piuttosto, una pedagogia che non smarrisca i propri confini accademici, per incontrare *nei fatti* i saperi altri e i protagonisti stessi dell'evento educativo? Mutuo la definizione di «pedagogia popolare» da un volume di Michele Corsi, il quale, nel 2003, avverte:

[...] la necessità di inaugurare, nella [sua] produzione, una fase di *pedagogia popolare*, non volendo negare con questo il valore della letteratura accademica per gli addetti ai lavori. Anche di questa c'è bisogno, e molto, per creare, a monte della “pedagogia popolare”, uno schema di riferimento robusto e adeguato che sostenga la correttezza della traduzione del sapere pedagogico in itinerari di confronto e di riflessione educativi per i tanti. Diversamente, è sempre più evidente il rischio di una pedagogia che si chiuda all'interno di un ristretto circuito per iniziati, con una *società*, di contro, che si affida all'improvvisazione educativa, alle *ricette* spesso rigide di pedagogisti e di educatori altrettanto inesperti che professano un mestiere che non gli appartiene e che si pratici un'educazione implicita e inconsapevole, che non aiuta i cosiddetti educandi a diventare persone mature e responsabili (p. 9).

Attraverso un itinerario euristico che verte, per l'appunto, sull'analisi della cultura popolare, ho scelto di soffermarmi sull'educazione implicita e inconsapevole veicolata non solo e non tanto dalle teorie di senso comune, ma, in specie, dai messaggi trasmessi dai media. In effetti, gran parte della *(dis)educazione* passa attraverso i canali mediatici, che gli utenti tutti, in qualche modo e malgrado loro, *apprendono*. Un esempio concreto è quello dei programmi televisivi, dei personaggi del web o degli idoli giovanili, che vengono progettati per piacere *esplicitamente* agli adolescenti e *implicitamente* ai bambini, come il *talent show Amici* di Maria De Filippi (Vereni, 2008), Chiara Ferragni (Ercoli, 2020) o Elodie, per restare nell'ambito italiano.

1. La “trilogia del pop”: sperimentazioni collettive

L'interesse per la cultura popolare è confluito in una serie di pubblicazioni e, nella fattispecie, in quella che amo definire una trilogia del pop, ossia una sperimentazione che ha coinvolto più Colleghi, italiani e stranieri, nella (ri)definizione di una novella «pedagogia popolare». Creativi e originali sono stati gli spunti di riflessione emersi.

Nel primo volume, dal titolo: *Pop pedagogia* (Stramaglia, 2012), si sono aperti spiragli sul «ritorno del “brutto” e [la] chirurgia estetica nel tempo della “povertà”» (Maurizio Fabbri), «Expo Milano 2015» (Pierluigi Malavasi), l'«amore ai tempi delle *chat*» (Maria Grazia Riva), una rilettura del pensiero di Pier Paolo Pasolini (Michele Corsi), il «*Green marketing*» (Sara Bornatici), il «tele-vedere e [gli] adolescenti» (Mino Conte), la «pedagogia e il *queer*» (Giuseppe Burgio), «*S.O.S. Tata*» (Andrea Potestio), la democrazia e il *web* (Fernando Sarracino), i «consumi, [le] identità e [gli] affetti» (Maria D'Ambrosio), la «formazione, [la] quotidianità e [la] cultura popolare» (Fabrizio Chello e Daniela Manno), il cinema di Pedro Almodóvar (Simona Perfetti), il cartone animato *The Simpsons* (Teodora Pezzano), le *fiction televisive* (Alessandra Augelli), i *flash mob* (Fabrizio d'Aniello), il *cartoon* di *Winnie Puh* (Rosita Deluigi), il collezionismo adulto di Barbie e *celebrity dolls* (Stramaglia).

Nel secondo volume: *Pop education* (Stramaglia, 2016), si è ragionato del «cinema d'animazione di Hayao Miyazaki» (Monica Amadini), delle «culture dei pari e [della] *popular culture*» (Davide Zoletto), dell'«Opera Rock *Quadrophenia* degli Who» (Fabio Bocci), di *Stromae* (Stefania Ulivieri Stiozzi) e della cantante Madonna «alla luce» di Bachofen (Stramaglia), dell'«adulterizzazione dei bambini» (Valeria Rossini), della «comunicazione politica tra *Facebook* e *Twitter*» (Antonia Rubini), di *Harry Potter* (Michele Caputo) e di *Star Trek* (Alessio Anino), dell'orientamento fra «cultura popolare [e] formazione integrata» (Viviana La Rosa), della fiaba di Pinocchio (Corrado Muscarà) e delle principesse della *Walt Disney* (Vittoria Chiarenza).

Nell'ultimo volume: *Pop cultures* (Stramaglia, 2019), la pedagogia ha esplorato confini *alterdisciplinari* con



«la moda come cultura popolare» (Patrizia Calefato), «the power of symbols in pop music» (Adrian-Mario Gellel), «celebrity activism since Lady Gaga» (Mathieu Deflem), «la filosofia dinanzi alle serie televisive» (Tommaso Ariemma), «il divenire mondo dell'immagine» (Vincenzo Susca), la «pop-agogia» (Mauro Labellarte), la «musica *pop, rock, mainstream e indie*» (Gianni Sibilla), la cantante Madonna «alla luce» di Propp e Bauman (Stramaglia).

La prima curatela ha inteso sondare, dal punto di vista teoretico e speculativo, i simboli, le merci e i consumi postmoderni; la seconda curatela è andata alla ricerca dell'*invisibile* nel *visibile*, dei chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa; il terzo libro, come accennato, ha inteso dialogare con scienze e competenze tradizionalmente considerate *altre* dalla pedagogia scientifica (sociologia, filosofia, animazione socio-culturale). Se è vero che la parola “successo” indica un participio passato, è possibile affermare che quanto mi sia “successo” abbia avuto un *ché* di straordinario (nel senso di “extra-ordinario”): non già perché ne sia stato l'ideatore, ma perché, di volta in volta, la «marginalità» è stata messa «al centro»¹, il discorso sull'“inutile” è diventato utile e le discipline si sono “sporcate le mani” come la più bella delle scene teatrali, che infrange la quarta parete e apre uno squarcio di luce sul velo che separa *finzione e realtà*.

2. Memorie generazionali, cultura popolare e famiglia

Uno degli assunti imprescindibili per arrivare a toccare l'*anima* della cultura popolare è che *Hollywood ha fatto scuola*. Tutto ciò che l'industria hollywoodiana ha progettato, in modo peculiare, negli anni Cinquanta del Novecento ha finito per assumere, per i nuovi media, la funzione di modello, o *ricetta*, del “successo”. Il padre e la madre di questo movimento animico sono stati gli attori James Dean e Marilyn Monroe. In un contesto post-bellico di *boom* economico (la ripresa lenta che è esplosa e ha portato gli Stati Uniti d'America nel mondo), assieme al modello della famiglia simmetrica di parsonsiana memoria (ruolo strumentale del padre e ruolo affettivo della madre) nascevano i primi modelli ispirati alla realtà giovanile. A James Dean, e alla cultura popolare che il suo mito reca tutt'oggi con sé, si debbono la nascita storica dell'adolescenza (la quale diveniva un fenomeno sociale) e l'immaginario collettivo che vedeva la famiglia riunita intorno alla tavola (o al televisore) – e che vede, attualmente, gli individui “separati” da più schermi.

[...] in una scena del film *Gioventù bruciata* (1955) spiccava, dietro all'attore James Dean, un televisore acceso il cui schermo era riempito solamente di puntini luminosi. Tale schermo vuoto sembrava indicare simbolicamente quell'intenso flusso di programmi che aveva radicalmente cambiato il ruolo dei divi e dello stesso Dean. Questi, infatti, può essere considerato probabilmente sia l'ultimo dei grandi divi dell'epoca hollywoodiana, che il primo dei divi della nuova era televisiva (Codeluppi, 2017, p. 24).

In questo senso, sì, James Dean ha aperto la strada, senza affatto rendersene conto [...]. Dal suo disadattamento è partito quel processo di rivendicazione della propria novità sociologica da parte di una gioventù che ha potuto fare del suo idealismo una molla per una liberazione collettiva. [...] l'immagine di Dean ha attraversato, come quella di un inconscio padre senza età, perennemente coetaneo, i sogni di tanti, ma ormai come un'immagine cara e da rifiutare, quando nuove (e anch'esse provvisorie) certezze sostituivano le sue incertezze (Fofi, 2020, p. 88).

L'immagine patinata e, al contempo, dannata che ha reso James Dean un simbolo generazionale è la medesima, al femminile, di Marilyn Monroe. La diva, secondo Edgar Morin, incarnava:

[...] la vanità di ogni successo; sotto il guscio della superstar, l'innocenza disarmata della sartina; la tragedia dell'infanzia e dell'adolescenza che i successi, le amicizie, gli amori non hanno potuto superare; dietro la gloria, la solitudine; il personaggio di una donna amata male anche se molto amata; il diver-

1 Mutuo la bella espressione dal titolo del volume di V. Rossini, *Marginalità al centro*, Roma, Carocci, 2001.



timento diventato nemico della felicità; il vuoto sotto l'intensità; il disagio dell'esistenza falsa; le aspirazioni irrealizzate; dietro il più straordinario sorriso, la morte (Morin, 1995, p. 189).

I personaggi prototipici e iconici di Dean e Monroe eternamente ritornano nei personaggi mediatici dei decenni successivi (attori, cantanti, sportivi ecc.), compresi quelli odierni – caratterizzati da una *parentela mediatica* con il *pubblico attore e spettatore* che ha sfondato ancora una volta la quarta parete. Per comprendere il senso di quest'ultima affermazione, si provi a tracciare i confini odierni dell'essere maschio o femmina, uomo o donna, padre o madre, adulto o bambino: nessuno, allo stato attuale, sarà in grado di tratteggiarli con chiarezza, perché il dogma è *l'esibire e l'esibirsi*, il venire-alla-luce in assenza di ombra – o lasciandosi l'ombra alle spalle, proprio come Jimmy e Norma.

Nulla di definitivo e definitorio ha più senso, come illumina, o lumeggia, il personaggio di Elodie.

3. Elodie “letta” attraverso le categorie di Adorno

Al momento, contenuti che paiono creati per preadolescenti e adolescenti catturano l'attenzione delle bambine e dei bambini in età scolare, così da *poterne influenzare*, in qualche modo, i pensieri e le condotte. Il *nude look* di Elodie², che ripropone lo stereotipo della cubista (ruolo che Elodie e sua madre hanno realmente avuto in passato), comunica uno stile *trendy* che può piacere alle adolescenti ma che, al contempo, compiace pure le bambine, fornendo un modello non propriamente adeguato alla fascia d'età scolare (considerato, nondimeno, il fenomeno del precocismo generazionale, ovvero la comparsa del menarca pure a nove anni e delle polluzioni notturne anche a dieci-undici anni d'età). Personaggi come quelli di Elodie (che, nondimeno, amo e ammiro) sono l'incarnazione del consumismo postmoderno.

Sin dalle origini, il consumismo ha appiattito il consumatore su una figura che non avrebbe dovuto avere sesso, età, religione, ceto d'appartenenza (Bauman, 2011)³. Il motivo è semplice: se il consumatore è da ritenersi “medio”, le caratteristiche specifiche dell'essere adulto o bambino, uomo o donna, credente o miscredente, ricco o povero non hanno più valore (non sono merce di scambio). Non avendo, tali intenti definatori, “valore”, si ha la possibilità, economicamente fruttuosa, di ampliare massimamente il *target* – il numero – dei consumatori per ogni singolo prodotto messo in commercio, moltiplicando esponenzialmente gli introiti. Così, Elodie è truccata e presentata come *senza età* (la sua bellezza è talmente radiosa che non è possibile – e sempre meno lo sarà in futuro – attribuirle in maniera scientifica un'età anagrafica), è molto femminile ma contemporaneamente è aggressiva come un «maschio» (perché, in quanto “ragazza di quartiere”, ha dovuto imparare subito a difendersi dagli altri), si è sempre schierata a favore della libertà sessuale (della «materia») ed è transitata da un ceto sociale all'altro (*crossover*), così come dal ruolo di cantante a quello di attrice, senza battere ciglio. La “pedagogia del pop”, attraverso gli strumenti ermeneutici della pedagogia stessa e delle scienze a essa affini (dalla sociologia all'economia, dalla filosofia alla psicologia, dalla psichiatria alla psicanalisi), interpreta i prodotti massmediatici come parte integrante della memoria collettiva (Leone, 2001)⁴ e prova a tradurne i significati, in modo tale da sviluppare *spirito critico* da parte degli utenti, particolarmente nei bambini e negli adolescenti.

Proviamo ad adoperare le categorie ermeneutiche introdotte da Adorno nel 1941 per analizzare il testo di una canzone di Elodie: *Bagno a mezzanotte*, tormentone del 2022. Secondo il sociologo, la canzone pop ha successo perché ricorda le «prime esperienze musicali, le filastrocche infantili, gli inni cantati al doposcuola, i

2 Al di là di ogni possibile fraintendimento, il personaggio di Elodie mi piace eccezionalmente: nessuna riserva in ordine al suo talento, alla sua bellezza e al suo carisma. Per conoscere meglio la sua storia personale, cfr. Noisy Meets, *In quartiere con Elodie, dalle case popolari a Sanremo*, <https://www.youtube.com/watch?v=JqSWOk1WDjA>.

3 Zygmunt Bauman affermava che la stessa cultura, nell'età dei consumi, è per tutti i gusti. Cfr. Z. Bauman, *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*, trad. it., Roma-Bari, Laterza, 2011.

4 Come spiega Giovanna Leone, la memoria autobiografica include tre piani temporali: quello della persona, quello della famiglia, quello della società [Cfr. G. Leone (2001), *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenze sociali*, Roma, Carocci, (ristampa 2002), pp. 63-64]. La memoria collettiva, all'interno di questa cornice, è interpretabile sia come memoria familiare che come memoria sociale.



motivetti fischiati tornando a casa da scuola» (Adorno, 2006, p. 79); perché utilizza il «*baby talk*» (Ivi, pp. 91-92); perché evoca «l'immagine della madre che dice: “vieni qui a piangere, bambino mio”» (Ivi, p. 114). Delle tre categorie, si considerino le parole-chiave: «filastrocca infantile», «*baby talk*» e «madre che consola». Se applichiamo questo filtro al ritornello di *Bagno a mezzanotte*, non solo scopriamo che esso è ancora valido – sono trascorsi più di 80 anni! –, ma che la «festa» cui si allude può essere interpretata sia come un invito alla coccola (reinfetazione), che come esortazione all'atto sessuale. Si tratta di un contenuto che, a seconda dell'ascoltatore, può avere una valenza infantile, preadolescenziale o adolescenziale.

*Uno, due, tre, alza
Il volume nella testa
È qui dentro la mia festa, baby*

*Uno, due, tre, alza
Il volume nella testa
È qui dentro la mia festa, baby
(Elisa Toffoli, Zef e Marz)*

La struttura è proprio quella di una filastrocca, il *baby talk* è più che esplicito («*baby*») e «qui dentro» significa, al contempo, in utero o in vagina. Dal punto di vista comunicativo, ci sono tutti gli ingredienti per trasformare il brano in una *hit* di “successo”. E così è avvenuto.

Il personaggio di Elodie è sia un simbolo generazionale *a valle* (*animicamente*) che un “progetto discografico” (o un prodotto commerciale) *a monte*. Un approccio pedagogico che consideri sia la struttura del prodotto-progetto-processo che la funzione sociale dello stesso può introdurre a un intervento educativo completo, che si situi fra le pieghe dei significati reconditi di ciò che ci circonda e dei flussi comunicativi che avvolgono l'umano, perché a una maggiore *consapevolezza* corrisponda una scelta fruitiva avvertita da parte dell'educando.

4. Conclusioni

Siamo confusi da quanto viene propinato dai media: il politico diventa presto un uomo di spettacolo, e viceversa; il programma per bambini contiene messaggi *gender fluid* (che, invero, nulla hanno a che fare con l'aver un orientamento sessuale “altro” da quello socialmente maggioritario), propriamente inadatti all'età scolare; mentre i contenuti destinati agli adolescenti sono sempre più prosceni di morte, di assenza di morale e di disadattamento sociale. Gli adulti di oggi – perché, a dire il vero, essi stessi non sono immuni dalla dimensione tele-audio-visiva dell'esserci (Stramaglia, 2021) – si concentrano, ad esempio, su disvalori competitivi (il figlio come “trofeo” da esibire) piuttosto che su valori cooperativi (il figlio come bambino da crescere assieme): l'individualismo e il consumismo, in fondo, sono due facce della stessa medaglia.

Credo sia possibile intervenire, dinanzi agli scenari dischiusi, con strumenti educativi di coscientizzazione, o di risveglio delle coscienze individuali, al fine di pervenire a una vera e propria forma di *autoeducazione* circa i contenuti massmediatici, sia nelle famiglie che nelle scuole, sia nei centri di aggregazione formali che informali (dall'oratorio alla strada).

Lo spettacolo è una realtà ormai diffusa e integrata (Debord, 2008): persino la DAD (Didattica a Distanza), se valutata all'interno di siffatto paradigma, chiama profondamente in causa l'acquisizione di competenze comunicativo-spettacolari da parte dei docenti, che sono, al contempo, insegnanti, educatori e comunicatori.

Se la mia generazione ricorda in maniera nitida la serie TV *I segreti di Twin Peaks* e quella di mia madre la spaventosa serie televisiva *Belfagor. Il fantasma del Louvre*; se su alcuni testi accademici leggo ancora il rimando a «la famiglia del Mulino Bianco» e se quasi tutti crediamo che Babbo Natale sia di rosso vestito (mentre è stato il marchio Coca Cola a proporre questa versione natalizia), forse vale la pena “parlarne”, *aprire bene occhi e orecchie*, perché la memoria collettiva, attraverso una disamina *critico-pedagogica*, può divenire davvero un “ponte fra le generazioni” e educare al *discernimento*.



Bibliografia

- Adorno, T.W. (2006). *Sulla popular music* (M. Santoro, Trans.). Armando. (Original work published 1941)
- Bauman, Z. (2011). *Per tutti i gusti. La cultura nell'età dei consumi*. Laterza.
- Codeluppi, V. (2017). *Il divismo. Cinema, televisione, web*. Carocci.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero.
- Debord, G. (1988). Commentari sulla società dello spettacolo. In G. Debord (Ed.) (1967), *La società dello spettacolo* (P. Stanziale, Trans.). Baldini Castoldi Dalai. (Original work published 1967)
- Ercoli, L. (2020). *Chiara Ferragni. Filosofia di una influencer*. Il Nuovo Melangolo.
- Fofi, G. (2020). *Il secolo dei giovani e il mito di James Dean*. La nave di Teseo.
- Leone, G. (2002). *La memoria autobiografica. Conoscenza di sé e appartenenze sociali*. Carocci.
- Morin, E. (1995). *Le Star. Con un saggio di Enrico Ghezzi* (T. Guiducci, Trans.). Olivares. (Original work published 1972)
- Noisey Meets (2020). *In quartiere con Elodie, dalle case popolari a Sanremo*. Noisey Italia. Retrieved 11 January 2023 from <https://www.youtube.com/watch?v=JqSWOk1WDjA>
- Rossini, V. (2001). *Marginalità al centro*. Carocci.
- Stramaglia, M. (Ed.). (2012). *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*. Pensa MultiMedia.
- Stramaglia, M. (Ed.). (2016). *Pop education. Chiaroscuri pedagogici nella cultura di massa*. Pensa MultiMedia.
- Stramaglia, M. (Ed.). (2019). *Pop cultures. Sconfinamenti alterdisciplinari*. Pensa MultiMedia.
- Stramaglia, M. (2021). *Compendio di pedagogia dello spettacolo. Educare nell'epoca del neo-divismo*. Anicia.
- Vereni, P. (2008). *Identità catodiche. Rappresentazioni mediatiche di appartenenze collettive*. Meltemi.



La pedagogia in dialogo con le illusioni dell'effimero

Pedagogy dialogues with the illusions of the ephemera

Alessia Tabacchi

Università Cattolica del Sacro Cuore | alessia.tabacchi@unicatt.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Il contributo mira ad indagare in chiave educativa l'intreccio fra il dialogo intergenerazionale, la memoria e i possibili scenari futuri, a partire da uno sguardo situato sulla società contemporanea. La riflessione pedagogica è sollecitata a vigilare su tali tematiche e ad offrire un quadro concettuale di riferimento che possa orientare la prassi educativa in prospettiva progettuale. Si tratta di tracciare itinerari di accompagnamento educativo volti alla ricerca di significati e valori autentici per la vita, contro la tentazione di percorrere facili scorciatoie o di abbracciare l'inazione del presentismo. Si staglia all'orizzonte il compito della pedagogia, chiamata a dialogare con il contesto odierno e ad offrire alternative alle illusioni e alle derive educative ad oggi largamente diffuse.

The paper aims to investigate in an educational key the interweaving between intergenerational dialogue, memory, and possible future scenarios, starting from a look on contemporary society. Pedagogical reflection is urged to monitor these issues and to offer a conceptual framework that can guide educational practice in the planning perspective. It is a matter of tracing paths of educational support aimed at the search for authentic meanings and values for life, against the temptation to take easy shortcuts or to embrace the inaction of presentism. The task of popular pedagogy stands out on the horizon, called to dialogue with today's context and to offer alternatives to the widespread illusions and educational drifts.

KEYWORDS

Educazione; Pedagogia | Presentismo | Identità narrativa | Progettazione esistenziale
Education | Pedagogy | Presentism | Narrative identity | Existential design

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Tabacchi, A. (2023). La pedagogia in dialogo con le illusioni dell'effimero. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 26-30. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-04>.

Corresponding Author: Alessia Tabacchi | alessia.tabacchi@unicatt.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-04

Introduzione

La realtà contemporanea è contraddistinta da complessità e indeterminazione, che minano la capacità del soggetto di pensarsi come un sé unito e unitario. L'individualismo e la chiusura nell'orizzonte del presentismo fanno smarrire il senso della persona come essere relazionale, che diviene nel tempo. L'accentuazione di letture dicotomiche della realtà e l'assunzione di logiche privatistiche e di modelli di iperspecializzazione dell'educazione insidiano la possibilità di promuovere azioni improntate alla solidarietà, all'equità e alla giustizia sociale (Cadei, 2021a). In questa sede si intende indugiare su alcune aporie, che emergono da siffatto scenario, allo scopo di delineare itinerari progettuali di sviluppo umano nell'orizzonte del bene comune.

1. Generazioni, memoria e futuri nell'attuale scenario societario

Bauman (2017) ritiene che l'odierna società sia segnata da una *retrotopia*, in cui le dimensioni del passato e del presente non sembrano più avere alcun legame con il futuro e la trasmissione intergenerazionale si interrompe tragicamente. Pare di poter rilevare come passi in secondo piano quanto le generazioni future ereditano dalle quelle precedenti e quanto sono in grado di concepire di inedito (Vinciguerra, 2022). Ne deriva un orizzonte nel quale è trascurato il valore del passato, con la perdita di un prezioso bagaglio formativo ed esperienziale per l'oggi. Al contempo, l'incertezza e la complessità che contraddistinguono il quotidiano rendono difficilmente immaginabile il futuro e disincentivano il pensiero e l'azione prospettica.

Emerge così una società immobilizzata sul presente, disancorata da alcuna eredità o prigioniera della nostalgia, e sguarnita di progettualità futura. Il rischio è quello di navigare a vista, trascinati dalle emozioni del momento e condotti dal fascino delle mode passeggero e dell'effimero.

In ambito educativo, ciò si traduce nella difficoltà degli adulti di porsi come modelli di riferimento autorevoli (Pati, 2008, p. 21). Si assiste ad una "incapacità diffusa di interrogarsi sulle proprie responsabilità educative" e ad una "indifferenza rassegnata rispetto al compito di educare" (Bellingreri, 2015, p. 121). Ne consegue, che gli educatori si muovono spesso "sotto il segno del generale disordine interno ed esterno" (Pati, 2016, p. 165), in uno smarrimento esistenziale che non permette di superare il narcisismo e il ristagnamento su di sé per volgersi alla generatività (Erikson, 1993).

Coltivare la dimensione della generatività diventa allora la strada da percorrere per maturare un'autorità orientativa, sospingere un dialogo intergenerazionale e ricomporre in unità passato, presente e futuro. Educare esige una capacità riflessiva, frutto di un'educazione sistematica del pensiero (Dewey, 2019), comporta ricerca, capacità critica e di giudizio e chiede di decentrarsi in vista del divenire personale dell'educando. Nella misura in cui gli adulti saranno capaci di assumersi la propria funzione educativa potranno riconsegnare ai giovani pieno protagonismo nelle scelte di vita e contribuire al perfezionamento delle generazioni a venire.

2. Costruire l'identità personale: un processo in progress

Il gap che si crea tra generazioni, memoria e futuri ha ripercussioni dirette nel processo di sviluppo dell'identità personale. La costruzione dell'identità avviene in una costante ricerca di continuità nella discontinuità delle esperienze di vita (Pati, 2016). Ricoeur (1993), al riguardo, parla di identità narrativa, frutto di un continuo processo dialettico di "coesione e dispersione", che nasce dall'intreccio del sé con l'alterità e all'interno di uno spazio e di un tempo in cui si dipana.

Le esperienze relazionali ed educative fondano la possibilità per la persona di avviare processi intenzionali e di pensarsi nel futuro compiendo scelte che si rifacciano a valori prescelti. Un ambiente supportivo e lo sguardo incoraggiante dell'altro, che invita a guardarsi in profondità e a percepirsi come essere unico e irripetibile, avviano un cammino progressivo verso una concezione unitaria della persona, guadagno di una tensione dialettica fra *distentio* e *intentio*. "Mentre la *distentio* diviene sinonimo della dispersione del molteplice e dell'errare del vecchio uomo, l'*intentio* tende a identificarsi con il raccogliersi dell'uomo interiore" (Ricoeur, 1993,



p. 51). È nell'intimo di sé e nella relazione con l'alterità che il soggetto può pervenire ad un pieno riconoscimento. L'intenzionalità permette di fare ordine e di ritrovarsi, contro il rischio di una *distentio* che dissipa forze ed energie.

La dialettica fra *distentio* e *intentio* è, altresì, segnata dall'esperienza della *extensio*, che dilata il desiderio nella direzione dell'attesa. La persona si vive come realtà in divenire, chiamata a raggiungere livelli di perfettibilità e di crescita umana, all'interno di un orizzonte temporale. Nel solco del personalismo pedagogico, avere memoria, prestare attenzione e attendere costituiscono gli ingredienti irrinunciabili per la costruzione della propria identità, in un intreccio che considera la relazione con l'alterità come essenziale per il dispiegarsi della vita umana. Emerge l'immagine di una spirale ascendente, nella quale il desiderio apre a nuovi orizzonti, nella logica non della soddisfazione di un bisogno, ma dell'accoglienza dell'inedito e delle potenzialità che la vita porta con sé (Simeone, 2021).

Come allora conseguire una visione unitaria se la persona non è accompagnata ad uno sguardo riflessivo su di sé? In che modo percepirsi come soggetto unico e irripetibile senza il confronto con l'alterità? Come guardare alla propria esistenza in prospettiva evolutiva, laddove lo sguardo indugia nel qui ed ora, senza alcun riferimento all'eredità ricevuta e agli orizzonti futuri?

La pedagogia, configurandosi “come disciplina di vigilanza al senso, al servizio dell'educazione, in un mondo problematico” (Cadei, 2021a, p. 20), è chiamata a mettere in parola il sapere pedagogico e a sospingere la co-costruzione di linguaggi condivisi (Cadei, 2021b).

3. L'esigenza di una pedagogia che susciti il desiderio di perfezionamento personale

Il discorso educativo è pertanto interrelato con la complessità che contraddistingue la contemporaneità; da essa trae elementi di riflessività e, al contempo, ad essa offre prospettive di senso. A questo punto della trattazione, preme indugiare su alcune dimensioni che, a nostro avviso, vanno presidiate per individuare proposte alternative attraenti che accrescano il desiderio di costruirsi come una “identità esistenziale” (Erikson, 1993, p. 70).

Educazione fra spontaneismo e tecnicismo. Una prima questione rispetto alla quale la pedagogia è chiamata a posizionarsi risulta essere l'antinomia fra educazione intesa come spontaneismo o come tecnicismo. Da un lato, si ritiene di poter fare a meno del sapere pedagogico, affidandosi all'improvvisazione. L'educazione è recepita come un processo spontaneo, fondato sul buon senso e sull'esperienza, che esula da qualsiasi formazione o direzione progettuale. Dall'altro lato, invece ci si affida ad una iperspecializzazione. Si assiste al dilagare di esperti che propongono interventi efficaci in ambito educativo, inseguendo le mode del momento e prospettando facili soluzioni. L'obiettivo diventa quello di raggiungere gli interlocutori con soluzioni precostituite e standardizzate, che possano ovviare all'incertezza propria dell'educare. L'attenzione si sposta così sulla dimensione della tecnica e sul risultato, piuttosto che sui significati dell'educazione.

Educazione tra riduzionismo e relativismo. La pedagogia è costantemente pungolata dalla necessità di sostare nella complessità (Morin, 2000). Ciò comporta l'assunzione dell'indeterminatezza come elemento dal quale avviare un'analisi precipua della realtà, affrontando “temi non disciplinati e accomodanti, con obiettivi multipli e dalla definizione incerta” (Cadei, 2021a, p. 18). Anche in questo caso, è possibile incorrere in alcune derive. Da una parte, il riduzionismo e la semplificazione invitano a fare propria una visione binaria o, addirittura, unilaterale della realtà. Tale procedere, tuttavia, non permette di cogliere il guadagno conoscitivo che proviene dalla capacità di lasciarsi interrogare dalla molteplicità. Dall'altra parte, il diffondersi del relativismo porta ad alimentare una concezione educativa che pone sullo stesso piano qualsiasi opzione valoriale. Divengono così ideali da perseguire, con ogni mezzo e ad ogni costo, il successo personale, il guadagno e i privilegi che ne derivano. Quanto appena asserito, a discapito della costruzione di una società sorretta da una prospettiva assiologica e improntata alla ricerca del bene comune.

Educazione fra messa in questione del quotidiano e ristagnamento nell'effimero. de Certeau (2001) afferma come “per leggere e scrivere la cultura quotidiana, bisogna riapprendere operazioni comuni e fare dell'analisi una variante del suo oggetto” (p. 3). Individuare nella realtà i sistemi di “microfisica del potere” (Foucault, 1976) permette di riconoscere le trappole diffuse ma anche di svelare in che modo evitare di farsi assoggettare



da esse. L'individualismo, l'edonismo e la privatizzazione, nell'oggi, costituiscono degli impliciti che portano a ristagnare nell'effimero. Paradossalmente, tali derive non si traducono necessariamente in una chiusura verso l'esterno. Nell'epoca della realtà virtuale, si ostenta il quotidiano e si mette in vendita la vita privata. Lo si fa per apparire, per guadagnare, per condividere in un'accezione che meriterebbe approfondimenti critici sui significati sottesi.

L'esistenza è immobilizzata sul qui ed ora, sull'effimero, su quanto diverte, nel senso di *volgere altrove*, offre mete allettanti e si impone alla desiderabilità sociale. Tuttavia, quando il sé si volge altrove è incapace di rientrare in sé stesso (Agostino, 2016, 39.72) e di riscoprire la verità sulla propria persona.

Con Pati (1984) possiamo sostenere che il processo di autocompimento personale chiama in causa la tendenza attualizzante, ossia "la spinta personale, interiore, direttiva e costruttiva, volta a dare esecuzione ai fattori potenziali" (p. 135), all'interno di un orizzonte relazionale e progettuale. In un tempo segnato da indifferenza e solipsismo, in prospettiva personalista, preme incoraggiare percorsi di perfezionamento ispirati a valori comunitari e a orizzonti etici. Solo in questo modo la persona può alimentare la propria umanità e sviluppare uno spirito critico per accrescere la capacità di compiere scelte libere e consapevoli.

La sfida diventa la costruzione di una relazione educativa improntata "ai bisogni soggettivi, contro ogni forma di standardizzazione degli interventi e dei risultati attesi" (Pati, 2016, p. 175), allo scopo di accompagnare le nuove generazioni nella ricerca di significati e valori autentici per la vita, contro la tentazione di facili scorciatoie. L'obiettivo non è imporsi, sedurre o raggirare, ma educare alla libertà nella libertà.

La via è quella dell'incontro intergenerazionale, nella prospettiva della realizzazione del compito generazionale (Erikson, 1993, p. 64), dove all'adulto compete il superamento della preoccupazione esclusiva per sé, per volgersi alla cura autentica. Una cura che mira alla crescita dell'altro; che si nutre di comunicazione educativa, orientata all'ascolto e alla comprensione empatica (Pati, 1984); che trae forza dal tessere alleanze e patti educativi. In questo modo è possibile delineare itinerari di umanizzazione nell'orizzonte di una comunità capace di farsi educante.

Conclusioni

Alla luce di quanto fino ad ora asserito, pare di poter cogliere come l'odierna società abbia bisogno di sollecitazioni per recuperare le dimensioni del senso e del significato nel processo di costruzione dell'identità personale e comunitaria. Si tratta di un compito profondamente educativo che implica la riscoperta della generatività come aspetto fondante la vita adulta, assumendo la responsabilità educativa, in vista della crescita e del perfezionamento personale e altrui.

La riflessione pedagogica mentre esorta "le varie generazioni ad opporsi, ciascuna con le proprie competenze e in sintonia con le altre, al deleterio ed oscuro procedere dell'attuale società", al contempo, è chiamata ad offrire "gli strumenti concettuali per la progettazione di alternative di vita diverse" (Pati, 1984, p. 12). Si auspica la riscoperta del valore di una pedagogia che, ancorata alla ricerca scientifica, possa dialogare con altre discipline e con i protagonisti dell'educazione per tradurre il sapere pedagogico in patrimonio condiviso. Alla pedagogia spetta, quindi, il difficile ruolo di continuare ad accompagnare le persone a so-stare nella complessità, a problematizzare l'esistente, a comprendere le molteplici dimensioni in gioco nella realtà educativa e a vagliare direzioni di senso e di significato.

Bibliografia

- Agostino D'Ippona (1939). *De vera religione* (D. Bassi, Trans.). La Nuova Italia.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* (M. Cupellaro, Trans.). Laterza.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Cadei, L. (2021a). Pedagogia, nuovo umanesimo e democrazia: le ricerche educative verso il bene comune. *Pedagogia e Vita*, 2, 18-27.



- Cadei, L. (2021b). Linguaggi pedagogici per produrre significati condivisi. In M. Stramaglia (Ed.), *Per una pedagogia del futuro. Studi in onore di Michele Corsi* (pp. 157-164). Pensa MultiMedia.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero.
- de Certeau, M. (2001). *L'invenzione del quotidiano* (M. Baccianini, Trans.). Edizioni Lavoro. (Original work published 1990)
- Dewey, J. (2019). *Come pensiamo* (A. Guccione Monroy, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1986)
- Erikson, E.H. (1993). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* (S. Chiari, Trans.). Armando. (Original work published 1982)
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. La nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trans.). Mondadori. (Original work published 1975)
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta: Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1921)
- Pati, L. (2008). L'autorità educativa tra crisi e nuove domande. In L. Pati & L. Prenna (Eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative* (pp. 15-32). Guerini.
- Pati, L. (2016). *Livelli di crescita. Per una pedagogia dello sviluppo umano*. La Scuola.
- Ricoeur, P. (1993). *Sé come un altro. Vol. I* (D. Iannotta, Trans.). Jaca Book.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Scholè.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholè.



Dispercezione temporale e co-costruzione identitaria. Da un'analisi fenomenologica sui vissuti giovanili

Time perceptions and identity co-construction. From a phenomenological analysis of youth lived experiences

Simona Pizzimenti

Università degli Studi di Palermo | simona.pizzimenti@unipa.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Il presente contributo presenta alcune questioni, riflessive e interrogative, su alcune sfide educative dell'età contemporanea, che sembrano coinvolgere in misura considerevole le nuove generazioni. A partire da una ricerca in corso di svolgimento presso l'Università degli Studi di Palermo sui vissuti giovanili durante il tempo pandemico, si tenterà di riflettere su alcuni aspetti dei processi di costruzione identitaria, nella consapevolezza pedagogica che può dirsi e divenir *persona* soltanto nella positiva interdipendenza fra autonomia e relazione, quindi anche fra le tre dimensioni temporali del passato, del presente e del futuro. Si interrogheranno a tal proposito soprattutto le categorie del *tempo* e dell'*autonomia*, per poter scorgere inedite modificazioni e correlazioni, quindi cogliere direzioni di senso ulteriori per l'educazione contemporanea.

This paper will present some reflective and questioning issues on some educational challenges of the contemporary age, which seem to involve new generations in a significant way. Starting from a research in progress at the University of Palermo on youth experiences during the pandemic time, an attempt will be made to reflect on some aspects of the processes of identity construction, in the pedagogical awareness that one can say and become a *person* only in the positive interdependence between autonomy and relationship, thus also between the three temporal dimensions of past, present and future. The categories of *time* and *autonomy* will be questioned in this regard above all, in order to glimpse unprecedented modifications and correlations, thus discerning further directions of meaning for contemporary education.

KEYWORDS

Pedagogia fenomenologica | Giovani; Autonomia | Pandemia | Tempo
Phenomenological Pedagogy | Youth; Autonomy | Pandemic | Time

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Pizzimenti, S. (2023). Dispercezione temporale e co-costruzione identitaria. Da un'analisi fenomenologica sui vissuti giovanili. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 31-34. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-05>.

Corresponding Author: Simona Pizzimenti | simona.pizzimenti@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-05

1. Una prima questione: la persona, fra attesa autonomia e inattuale relazione

Il presente contributo si propone come una riflessione di senso, nella prospettiva della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2015, 2017), sulla costruzione identitaria dei giovani del nostro tempo, alla luce della vissuta esperienza pandemica. Saranno a tal fine messe in dialogo alcune evidenze emerse nelle più recenti ricerche sulla condizione dei giovani italiani (Istituto Giuseppe Toniolo 2020, 2021, 2022) con un percorso di ricerca, condotto internamente al corso di Pedagogia Generale e Sociale dell'Università degli Studi di Palermo.

Tale percorso di ricerca sul campo è stato condotto con gli studenti e le studentesse secondo il metodo fenomenologico (Bellingreri, 2017; D'Addelfio, 2022; Sità, 2012), il quale intende, fra le altre finalità, promuovere e valorizzare una prospettiva di prima persona, vale a dire una prospettiva di cui la persona possa essere, o meglio imparare a *divenire*, attrice e protagonista. Si tratta di una specifica postura nei confronti della realtà, capace di rispecchiare una vita autenticamente vissuta, quindi vissuta – come pure direbbe Heidegger (D'Addelfio, 2022) – lontana dal *si impersonale*. Esiste, ovvero, una non casuale correlazione fra le modalità della persona di *vivere* ed *esprimersi*: esprimersi nei termini di un *si impersonale* (“si dice, si pensa, si fa”) è frequentemente manifestazione di una vita vissuta delegando all'altrui il proprio; così come l'esprimersi alla prima persona (“io dico, io penso, io faccio”) è conquista definita o in via di definizione di una vita di cui si son prese in mano le redini, esperita e appunto vissuta nei termini di un *io* cosciente a se stesso e, in tal senso, autonomo.

La necessità pedagogica di promuovere una formazione all'autonomia, come prospettiva di prima persona è ancor meglio comprensibile alla luce di alcune delle *emergenze* educative¹ del nostro tempo (Bellingreri, 2017, pp. 50-74), le quali sempre più costringono la persona nei tempi e negli spazi di un angusto e frenetico riempimento, che si manifesta ora come tentativo di cumulare impegni oggetti e soggetti, ora come difficoltà di integrare le diverse dimensioni dell'esistenza (studio, lavoro, famiglia, tempo libero, ecc.), ora come incapacità di so-stare nel presente e in esso progettare la propria personale e professionale esistenza. Ne emergono una società *schizocronica* e una generazione giovanile disorientata, spesso impaurita sino ad essere paralizzata nel suo sguardo progettuale: ci si ancora all'originale nucleo familiare, si procrastina il momento in cui personalizzare la propria esistenza, si costruisce a fatica quella dai giovani tanto auspicata autonomia che è condizione imprescindibile per condurre a pieno compimento il proprio sé personale (Vinciguerra, 2022). Particolarmente segnate da tali urgenze, le nuove generazioni infatti, accusate di *presentismo*, cercano non senza sforzo di districarsi fra un passato andato (Bellingreri, 2019) e un futuro lontano, quest'ultimo percepito non nei termini moderni di un'attesa speranzosa ma in quelli tardo-moderni di una minaccia (Istituto Giuseppe Toniolo 2020, 2021, 2022; Vinciguerra, 2015).

Se volessimo citare H. Arendt (2017; D'Addelfio, 2022), potremmo esprimerci nei termini di una società che, avendo perso l'autorità e con essa l'istruzione, ha perduto i suoi *padri*, vale a dire tutte quelle *personalità morali* capaci di lasciare in consegna alle future generazioni un ideale etico di umanità (Bellingreri, 2015; 2019), in grado d'essere riferimento e orientamento cui poter guardare per muoversi nel mondo. Da una parte allora, una generazione incapace di farsi consegnante, dall'altra una generazione incapace di accogliere la consegna.

Ad esito di quanto sopra, sembra imporsi una vera e propria *crisi* della categoria pedagogica della relazione, presumibilmente causata da un misconoscimento o da un momentaneo smarrimento del significato più proprio della *relazione*, e ovvero quello di contribuire alla costruzione identitaria di ogni essere personale, di più alla sua umana *fioritura*: il “diventar persona della persona” (Bellingreri, 2015; 2020) che può accadere soltanto mediante un incontro autentico con l'alterità. Esiste dunque una povertà relazionale, che assume molteplici sfumature, predicata come difficoltà o incapacità di “entrare in relazione”, con l'io e con l'altro, così come con il passato – si pensi alla *rottura del patto intergenerazionale* con le generazioni precedenti – (Bellingreri, 2015, pp. 117-133), e con il futuro, e che quindi ha non poche ricadute sulla capacità generativa dell'essere (Vinciguerra, 2022).

Pongo allora finalmente una prima questione, ibridata di pedagogia fondamentale e filosofia dell'educazione,

1 Il termine *emergenza* ha, nel lessico pedagogico di stampo fenomenologico, una duplice accezione, significando “ciò che viene in superficie” e ciò che, come comune accezione, pare particolarmente “urgente” affrontare.



che mi pare di particolare interesse per la gioventù contemporanea, vale a dire: in quale misura sta la persona fra autonomia e relazione?

2. Una seconda questione: quale tempo, quale io?

Pare imporsi sempre più all'evidenza infatti, una ingente sfasatura fra quanto accade e quanto è auspicato dalla cultura pedagogica. La persona, per poter diventare pienamente se stessa ha bisogno di entrare in relazione con l'alterità, perché da questo incontro – a patto che sia autentico –, possa venirne fuori più accresciuta, un poco più realizzata. La difficoltà relazionale della persona contemporanea, da ora esclusivamente osservata nella sua forma giovanile, è stata non di rado fraintesa come negligente opposizione nei confronti dell'eredità, nonché letta talvolta come causa, talvolta come effetto di un inesaudibile desiderio di autodeterminarsi, quindi esistere in assoluta *autonomia* e, lieve differenza pedagogica, in autonomia *assoluta*.

Tra le dimensioni che il percorso fenomenologico di ricerca sui vissuti giovanili di cui sopra ha inteso indagare, la relazione che i giovani hanno nei confronti del passato, del presente e del futuro, nonché alcune *narrazioni*² sui vissuti durante il tempo pandemico, attenzionate a motivo di una constatata accentuazione delle fragilità educative più significative del nostro tempo (Istituto Giuseppe Toniolo, 2021).

Non potendo qui soffermarci sulla ricchezza di quanto raccolto, porto a parola condivisa poche ma preziose direzioni di senso indicateci dai nostri giovani, tenendo a conferma sullo sfondo i numerosi studi condotti durante la pandemia.

Nel farlo, scelgo di attingere alla categoria pedagogica della generatività, e, fondendola al problema del patto inter-generazionale, di coniare il termine *inter-generativo*, per introdurre e cominciare ad argomentare di una generatività che, prima di porsi come dialogo fra più generazioni, sia generatività che scorre all'interno di una medesima generazione.

Mi pare infatti di poter condividere alcuni fattori che scelgo di restituire come componenti essenziali di una evidente ricchezza generazionale – ricchezza cioè di cui mi sembra godere la generazione giovanile contemporanea: a partire da un diffuso senso di *stupore*, stupore della somigliante affinità dei propri dolori, delle proprie reazioni emotive, dei propri strumenti di resilienza adottati per fronteggiare gli eventi pandemici. Ai giovani non sembra mancare un certo significativo senso di appartenenza, tanto che viene loro più semplice, vale a dire più immediatamente spontaneo, quasi fisiologico, esprimersi nei termini di una *prima persona* plurale (“noi”, che sta per “noi giovani”) piuttosto che nei termini di una prima persona singolare – ma si noti fenomenologicamente: pur sempre di prima persona si tratta. Per dirla più semplicemente, nei termini della pedagogia fondamentale: la narrazione pandemica è diventata *in loro memoria* e contribuisce a coltivare un senso di memoria *tra loro*.

Alle narrazioni poi, non mancano dei vuoti, che sono vuoti di “trama” in quanto vuoti esistenziali. C'è chi a tal proposito scrive “è come se il passato si fosse fermato al 2019 e l'oggi fosse il 2022”, portando ad espressione una inedita relazione con il tempo, che nomino qui una *dispercezione temporale* d'altro genere: qualcuno parla di un tempo vissuto durante la pandemia come dilatato, qualcuno di un tempo costretto, qualcuno parla di una paralisi, qualcun altro di una corsa contro il tempo impossibile da gestire.

Recuperando allora l'interrogativo cui siamo giunti a conclusione del paragrafo precedente, mi pare di poter notare un legame fra la categoria pedagogica “autonomia-relazione” e la categoria “tempo”. Il dialogo inter-generazionale è di fatti riducibile ai minimi termini come una *relazione* fra le tre dimensioni temporali del passato del presente e del futuro – funzionali tutte alla costruzione identitaria – che presuppone sempre perlomeno una capacità della persona di apertura ad una alterità: lo si vede con evidenza nel caso del passato, in cui la persona si apre ad una alterità che si fa consegnante di una eredità.

2 La narrazione costituisce un'altra categoria-chiave della pedagogia fondamentale, in cui la scrivente si inserisce. Essa è infatti oltremodo declinabile come pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingeri, 2017). Tratto caratteristico dell'ermeneutica il valore attribuito alla parola, sempre esplicitiva di paragrafi dell'esistenza, quindi strumento e linguaggio fondamentale per comprendersi e comprendere.



Portando a sintesi quanto sinora argomentato, pongo a conclusione un'ultima, ulteriore questione, che mi pare suggestione interessante per le prossime riflessioni pedagogiche. Ora, se la trama delle storie personali comincia ad essere costellata da alcuni *vuoti di memoria*, come verrà percepito il presente dai nostri giovani? E ancora, come una simile dispercezione temporale inciderà sul rapporto fra il sé e l'altro, fra autonomia e relazione?

Bibliografia

- Arendt, H. (2017). *Tra passato e futuro* (T. Gargiulo, Trans.). Garzanti. (Original work published 1954).
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Mondadori.
- Bellingreri, A. (Ed.) (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. La Scuola.
- Bellingreri, A. (2019). *La Consegna*. Scholé.
- Bellingreri, A. (2020). *Persona*. Scholé.
- D'Addelfio, G. (2022). *Filosofie dell'educazione per il nostro tempo. Cammini fenomenologici*. Mondadori.
- D'Addelfio, G. (2021). Tempo pandemico e cura dei legami educativi: note su alcuni fenomeni emergenti. *Giornale di Metafisica*, XLIII, 2, 349-362.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2020). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2020*. Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2021). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2021*. Il Mulino.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2022). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2022*. Il Mulino.
- Sità, C. (2012). *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Carocci.
- Vinciguerra, M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. La Scuola.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.



Giovani generazioni tra idee, parole e immagini di future famiglie

Young generations between ideas, words and images of future families

Chiara Sirignano

Università degli Studi di Macerata | chiara.sirignano@unimc.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Nella certezza delle diffuse incertezze che stanno accompagnando la nostra società in questi ultimi anni, pure amplificate dalla pandemia, l'intenzione di formare una famiglia sembra, in ogni modo, rientrare nei progetti di vita per la maggior parte dei giovani. In tale cornice, il contributo rielabora le riflessioni svolte da studenti universitari, ai quali è stato chiesto di provare a definire il loro concetto di famiglia, per poi procedere con un esercizio di immaginazione di quella che loro stessi intendevano costituire, anche alla luce della passata situazione pandemica. Partire, dunque, dalle parole dei giovani, intercettarne e decodificarne i significati e le direzioni di senso, può divenire una preziosa occasione di riflessione pedagogica, finalizzata all'avviamento di percorsi progettuali nei quali generare spazi di mediazione tra persone, famiglie e società.

In the certainty of the widespread uncertainties that have been accompanying our society in recent years, also amplified by the pandemic, the intention to form a family seems, in every way, to be part of life plans for most young people. In this framework, the paper revises the reflections carried out by university students, who have been asked to try to define their concept of family and then proceed with an exercise of imagination of what they themselves will intend to constitute, also in the light of the past pandemic situation. Therefore, starting from the words of young people, intercepting and decoding their meanings and directions of meaning, can become a precious opportunity for pedagogical reflection, aimed at the start-up of design paths in which to generate spaces for mediation between people, families and society.

KEYWORDS

Giovani; Famiglia | Società | Progettualità familiare | Dialogo intergenerazionale
Young; family | Society | Family planning | Intergenerational dialogue

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Sirignano, C. (2023). Giovani generazioni tra idee, parole e immagini di future famiglie. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 35-40. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-06>.

Corresponding Author: Chiara Sirignano | chiara.sirignano@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-06

1. Giovani, famiglia e società

I recenti rapporti sulla condizione giovanile in Italia (Cisf, 2021; Istituto Giuseppe Toniolo, 2022) hanno mostrato orientamenti diversi da parte dei giovani rispetto alla costruzione nel tempo della loro progettualità esistenziale (Pati, 2004). Emerge, dunque, un panorama nel quale è come se vi fosse una sorta di appiattimento sul presente, ma anche una determinazione a impegnarsi e a perseguire obiettivi diversificati in base ai bisogni prevalenti (famiglia, relazioni sociali, lavoro). Tra questi due scenari, vi sono anche giovani che provano a mettersi in gioco, facendo riferimento alla sicurezza che le famiglie d'origine possono offrire loro. Nonostante ciò, il volere una famiglia rimane un punto fermo nei propri progetti di vita, ma allo stesso tempo la società attuale “pare diventare sempre più post-familiare; in altri termini, mettere su famiglia è sempre di più una delle tante opzioni possibili, fortemente privatizzata e destrutturata, al punto che ogni giovane deve reinventarsi (e personalizzare) persino l'idea stessa di famiglia” (Belletti, 2021, p. 21). Da una ricerca condotta da C. Regalia e E. Marta sulla progettualità dei giovani in merito al loro desiderio di costituire un nucleo familiare, inoltre, emerge una rappresentazione dello stesso come una risorsa per l'individuo e la società, ma non strettamente collegato al matrimonio: gli ultimi dati statistici, d'altronde, non fanno altro che continuare a segnalare la diminuzione dei matrimoni e l'aumento delle convivenze (ISTAT, 2022), mentre un risultato interessante è quello che conferma il forte legame tra benessere e visione positiva verso il futuro rispetto alla progettualità familiare intesa, in tale indagine, come intenzione di sposarsi, di avere dei figli, riconoscendo un forte valore all'istituzione familiare (Regalia & Marta, 2021).

Nella certezza delle diffuse incertezze che stanno accompagnando la nostra società in questi ultimi anni, pure amplificate dalla pandemia (Morin, 2020), l'intenzione di formare una famiglia sembra, in ogni modo, rientrare nei progetti di vita per la maggior parte dei giovani, anche se vi è la consapevolezza del presente momento storico segnato dalla prosecuzione e dall'aggravamento delle problematiche sociali ed economiche, legate pure alla ricerca di una stabilità lavorativa. Tuttavia, il periodo pandemico ha aumentato, nonostante tutto, la consapevolezza e, talvolta, la riscoperta del ben-essere e del supporto che relazioni familiari funzionali possono generare. Secondo l'approccio ecosistemico, gli ambienti di vita condizionano direttamente o indirettamente la sfera individuale delle persone che li abitano (Bronfenbrenner, 1986), per cui forte è il richiamo di Aldo Agazzi quando si riferisce alla pedagogia sociale come alla “coscienza e l'opera di una società consapevole delle proprie responsabilità educative nei riguardi delle nuove generazioni, tali da fare di essa un soggetto educatore, una società educante” (Agazzi, 2000, pp. 44-45). Una società che si esplicita attraverso forme istituzionali e associative molteplici, ossia i corpi intermedi (Agazzi, 1968) tra i quali vi è l'istituto primario della famiglia. Ora, se la pedagogia sociale si occupa e pre-occupa degli ambienti educativi, evidenziandone le criticità e le risorse per il soggetto che vi è inserito sin dalla sua nascita, è necessario chiedersi come e in che modo la società e dunque le famiglie stiano accompagnando le nuove generazioni nel pensare il loro percorso di crescita che comprende la sfera personale, familiare e sociale. Secondo tale prospettiva, mai come oggi, è necessario tenere in considerazione il rapporto tra società e famiglia, al fine di comprenderne gli orientamenti che guideranno in futuro i giovani e che incideranno sulla costruzione della loro identità personale e sulle loro scelte di vita.

In tale cornice, tra i compiti della riflessione pedagogica vi è quello di contribuire alla determinazione di percorsi di formazione che favoriscano il senso e il significato del progettare una famiglia – di fatto, luogo preposto naturalmente alla formazione delle giovani generazioni – dando consistenza all'importanza della costruzione di relazioni autentiche. Pertanto, contribuire in tale direzione significa “aiutare i giovani a predisporre itinerari di progettazione all'incontro dell'Io con il Tu, quindi a scegliere e a coltivare le coordinate valoriali entro le quali costruire quotidianamente la vita della coppia e del gruppo domestico” (Pati, 2007, p. 62).

2. La parola ai giovani

All'interno degli insegnamenti di Pedagogia sociale e di Pedagogia delle relazioni familiari, offerti dal Dipartimento di Scienze della formazione, dell'educazione e dei beni culturali dell'Università di Macerata, prima di iniziare a trattare i temi connessi alla nascita, al crescere e al divenire dei sistemi familiari, si è somministrato



alle studentesse e agli studenti un questionario semi-strutturato, costituito da domande chiuse con l'obiettivo di rilevare alcune informazioni anagrafiche e da tre domande aperte, tese a creare un'occasione di riflessione, libera da condizionamenti, su quale concetto di famiglia essi avessero, quali nuovi aspetti delle famiglie di appartenenza fossero venuti alla luce durante la pandemia, per concludere provando a immaginare e a descrivere la loro futura famiglia.

Le motivazioni che hanno fatto sentire la necessità di approfondire tali tematiche sono partite dalle seguenti istanze: posto che il concetto di famiglia e le sue declinazioni hanno subito modificazioni nel corso del tempo, quali significati emergono attualmente nelle opinioni di giovani che ancora dipendono o vivono con i loro genitori, in ragione del loro percorso formativo? I lockdown e le soluzioni restrittive, scaturite dalla diffusione del Covid-19, hanno contribuito a far scoprire o rivalutare alcuni aspetti delle dinamiche relazionali familiari? Infine, alla luce delle prime due questioni, come tali giovani si figurano in un loro eventuale contesto domestico?

Ovviamente, la rilettura delle risposte che i medesimi hanno offerto non vuole assolutamente avere una pretesa di esaustività, ma potrebbe essere un'occasione di riflessione per la pedagogia sociale, al fine di favorire quei processi attraverso i quali le varie istituzioni sociali possano garantire il percorso di crescita delle persone inserite in esse, sollecitando politiche educative che "avvalorino il nucleo domestico nel suo partecipare con originalità al processo di perfezionamento delle persone in esso agenti e del complesso societario di cui fa parte" (Pati, 2007, p. 53).

Hanno risposto al questionario 135 studentesse e 1 studente di età compresa tra i 22-23 anni per il 68%; tra i 20-21 anni per il 16%; tra i 24-25 anni per l'8% e, sempre per un 8%, dai 25 anni in su, dei quali tre conviventi con un figlio molto piccolo. L'84% degli studenti appartiene a famiglie nucleari, il 3% e il 4% a famiglie separate e divorziate, mentre il 9% a famiglie ricostituite dopo un divorzio: tali dati ci confermano quanto prospettato a livello nazionale da un punto di vista statistico (ISTAT, 2022), mostrando la presenza di una percentuale significativa (16%) di modelli familiari che sono il risultato di separazioni coniugali.

Le risposte dei giovani hanno consentito di individuare gli assi tematici sui quali si fonda il loro concetto di famiglia, mostrando come essa sia un'idea in movimento, nutrita da valori che la caratterizzano nella sua struttura:

penso che il concetto di famiglia sia molto relativo e difficilmente definibile. Quando penso alla famiglia, infatti, non penso a una categoria definita, o classificabile in modo netto. La famiglia è, più che altro, un insieme di persone che si vogliono bene e condividono la propria quotidianità, nel bene e nel male, sostenendosi a vicenda. L'aspetto che contraddistingue la famiglia è, secondo me, la possibilità di esserci sempre l'uno per l'altro (risposta a.81).

Al contempo, si evince una visione di famiglia, fondata sull'amore, sull'unità, sulla fiducia, sull'ascolto, sulla cura reciproca e sulla protezione, ma esigui sono i riferimenti all'istituto del matrimonio (solo le tre giovani, che hanno già un loro nucleo familiare, ne parlano esplicitamente come una tappa fondamentale) e al ruolo che la medesima riveste nella società.

Tornando ai valori esplicitati come imprescindibili per poter riconoscere una famiglia sono stati citati la presenza del sentimento dell'amore (52%), collegato all'unione di due partner (44%). Il sentirsi protetti (31%) fa pensare alla famiglia come un rifugio nel quale confidare e, probabilmente, pure il periodo della pandemia ha contribuito a riconoscerla in tal modo: "Secondo me la famiglia rappresenta il nucleo protettivo di una persona, luogo di affetto e vicinanza che ti accompagna per tutta la vita" (risposta a.38). Il 25% menziona il rispetto: "Per me la famiglia si basa sull'amore e il rispetto, se mancano uno di questi due punti, per me non può essere considerata una famiglia" (risposta a. 40), mentre la fiducia (17%), la condivisione (17%) e la capacità di sostegno (15%) sono individuati come aspetti dei quali è necessario prendersi cura, poiché attivano la possibilità di poter dialogare ed essere ascoltati (20%): "Famiglia è cura e interesse reciproci, ascolto e dialogo, educazione e crescita, sostegno e stimolazione" (risposta a. 18).

Non mancano definizioni che fanno riferimento agli esempi positivi forniti, nel tempo, dalle proprie famiglie d'origine:



la famiglia per me e per come l'ho vissuta fin da piccola è qualcosa di molto importante. Da sempre è stata luogo di dialogo, ascolto e condivisione. Ultimo ma non per importanza, luogo di amore, ricevuto e donato. I miei genitori mi hanno insegnato a donare tanto amore e aiutare gli altri. I miei genitori si amano e vederli così è davvero bellissimo. Da loro ho preso molto, mi ci rivedo, ma allo stesso tempo prendo delle distanze su alcune cose, inizio a discostarmi (risposta a. 64).

Anche l'aver vissuto situazioni critiche, non sembra, in ogni caso, svilire il concetto stesso di famiglia:

il mio concetto di famiglia è molto "antico". Mi aspettavo di vivere in una famiglia normale e invece mi ritrovo con due genitori divorziati e nessuno con cui condividere questo dolore [...] la famiglia è amore, passare i weekend insieme, condividere, proteggersi, sostenersi nei momenti più difficili...io poche volte ho ricevuto il supporto che mi aspettavo (risposta a. 60).

Passando al secondo quesito, la pandemia ha fatto riscoprire l'importanza di alcuni aspetti e modi di essere in famiglia, quali la capacità di stare insieme, di sentirsi supportati, di sopportare e, soprattutto, di riuscire a dialogare, anche in presenza di situazioni conflittuali. Molti hanno menzionato i propri fratelli e sorelle, con i quali, per diversi motivi legati al vivere quotidiano, hanno nuovamente beneficiato del piacere dello stare insieme:

ho scoperto aspetti positivi e conflittuali: ad esempio ho migliorato il rapporto con mio fratello che è tornato a vivere con noi in quel periodo e quindi abbiamo passato molto tempo insieme; al contrario passare 24 ore su 24 con mia mamma, che ha un carattere un po' difficile, mi ha spesso messo a dura prova, infatti non sono mancati i momenti di crollo emotivo (risposta b.4).

Per quei giovani, che si trovavano nella delicata situazione di avere i genitori in fase di separazione, già separati o in seconda unione, la pandemia ha mostrato, in alcuni casi, aspetti di ritrovata quiete: "ho scoperto cosa significasse vivere solamente con un genitore. Ho scoperto quindi un clima meno teso, ma anche un nuovo modo di vivere la famiglia non più unita" (risposta b. 26) e, in altri, di forte costrizione:

i miei litigavano spesso, mia madre di nascosto parlava con l'amante e io li vedevo come "costretti" a vivere insieme, in casa, senza poter uscire. Anche per me era come vivere in una sorta di prigione [...] ma per fortuna (e dico per fortuna) c'erano il mio ragazzo e i miei nonni. Ora i miei genitori sono divorziati e a casa mia regna la pace. Mia madre vive con il compagno e io a volte la vado a trovare; io vivo con mio padre che piano piano anche lui sta ricostruendo la sua vita con un'altra donna (risposta b. 36).

L'ultima domanda – come immagini la tua futura famiglia – ha inteso provocare un'auto-riflessione di proiezione verso il futuro. Molti non hanno esitato a dichiarare l'iniziale difficoltà nel rispondere (83%). Tuttavia, hanno mostrato di essere eredi consapevoli di una propria cultura del familiare (Scabini & Cigoli, 2000), ricorrendosi coerentemente con quanto definito nelle prime due riflessioni:

la immagino come un porto sicuro, un luogo di amore, ma anche di rispetto e di reciproca comprensione. La immagino come uno spazio in cui ognuno dei suoi membri può essere sé stesso, un luogo dove ognuno sa di essere accettato così per come egli è, riuscendo così a realizzarsi. La immagino come uno spazio in cui si può contare sull'appoggio dei propri familiari, un luogo dove ci sia sintonia, empatia, amore e umanità (risposta c.52).

Interessanti sono state alcune considerazioni legate alle consistenti testimonianze dei nonni e, in un caso, anche dei bisnonni:



la mia famiglia futura me la immagino come la famiglia dei miei bisnonni. Oggi per me sono l'esempio di famiglia perfetta, anche se quella perfetta non esiste, ma per me la loro lo è [...] L'unica cosa che vorrei è non essere come i miei genitori, perché un dolore così grande non se lo merita nessun figlio (risposta b.51).

Infine, anche se la maggioranza delle ragazze con famiglie separate o ricostituite hanno pensato al loro futuro familiare senza menzionare la loro storia, degne di nota sono state alcune considerazioni, le quali pongono in evidenza la complessità relazionale di tali situazioni, nonché il desiderio di realizzare ciò che non hanno potuto avere:

la famiglia che aspirerei a formare è proprio quella di una famiglia unita, senza segreti, dove la verità è alla base delle relazioni [...] Per me è molto importante che i figli possano sentirsi liberi di parlare con i propri genitori senza aver paura di dire la propria opinione per evitare di ferire un genitore o per paura di non avere l'appoggio dal proprio genitore. Vorrei che i miei figli mi parlassero liberamente e si confrontassero con me per qualsiasi cosa. Un'altra cosa importante è il rapporto con il padre, mi auguro che, in qualsiasi situazione possa trovarmi in futuro con il mio partner, sarò in grado di gestirla pensando al bene dei miei figli (risposta c.66).

In conclusione, pensando alle famiglie che nasceranno negli anni a venire, i giovani hanno riflettuto sul ciò che ancora non è e di cui si nutre speranza che si avveri. Nelle loro riflessioni non hanno potuto fare a meno di ripensare alle loro famiglie, le quali hanno contribuito a rielaborare idee solide e ben chiare rispetto ai modi di intendere e fare famiglia. Ecco, dunque, che, partire dalle parole dei giovani, intercettarne e decodificarne i significati, ascoltare e dare voce alle loro opinioni, contribuisce ad arricchire la ricerca pedagogica, attivando spazi di mediazione sempre più autentici tra persone, famiglie e società. Ciò vuole significare che le nuove generazioni hanno bisogno di una società che investa in loro, non solo in termini economici, ma anche educativi, divenendo per i medesimi un progetto pedagogico-sociale di cui prendersi cura nel tempo, a tutto svantaggio dell'indifferenza e della frammentazione relazionale.

Nella speranza di una società più educante e meno giudicante, è necessario, allora, generare nuove forme di dialogo intergenerazionale (Pati, 2010), che aiutino tutti a riscoprire il senso e la direzione della progettualità esistenziale, familiare e sociale per aprirsi al nuovo che sosterrà e accompagnerà quel ciò che ancora non è.

Bibliografia

- Agazzi, A. (1968). *Problemi attuali della pedagogia e lineamenti di pedagogia sociale*. La Scuola.
- Agazzi, A. (2000). Una pedagogia al servizio dell'uomo. *Pedagogia e Vita*, 1, 44-45.
- Belletti, F. (2021). Progettare il proprio futuro in tempi di incertezza. In CISF, Istituto G. Toniolo (Eds.), *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia* (pp. 19-23). San Paolo.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. H. Stefani, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1979)
- CISF (Ed.). (2020). *La famiglia nella società post-familiare. Nuovo rapporto CISF 2020*. San Paolo.
- CISF, Istituto G. Toniolo (Ed.). (2021). *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia*. San Paolo.
- ISTAT. (2022). *Annuario statistico italiano 2022*. Popolazione e famiglie, Retrieved December 22, 2022, from <https://www.istat.it/storage/ASI/2022/capitoli/C03.pdf>
- ISTAT. (2022). *Matrimoni, unioni civili, separazioni e divorzi. Anno 2020*, Retrieved May 22, 2022, from https://www.istat.it/it/files//2022/02/Report_Matrimoni-unioni-separazioni-2020_21_02.pdf
- Morin, E., & Abouessalam S. (2020). *Cambiamo strada. Le quindici lezioni del Coronavirus* (R. Prezzo Trans). Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Pati, L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. La Scuola.
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. La Scuola.



- Pati, L. (2010). *La giovinezza. Un nuovo stadio per l'educazione*. La Scuola.
- Regalia, C., & Marta, E. (2021). L'inatteso come crisi e opportunità di rilancio: l'impatto del Covid-19 sulla progettualità familiare dei giovani italiani. In CISE, Istituto G. Toniolo (Eds.), *Giovani, famiglia e futuro attraverso la pandemia* (pp. 25-62). San Paolo.
- Scabini, E., & Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Raffaello Cortina.



Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività

Intergenerational bond and educational alliances. Reflections on generativity

Maria Vinciguerra

Università degli Studi di Palermo | maria.vinciguerra@unipa.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Il contributo presenta una riflessione sulla necessità di costruire nuove alleanze educative per curare in modo adeguato i legami intergenerazionali. Il tema del rapporto tra le generazioni è affrontato a partire da una riflessione di pedagogia fondamentale sulla generatività, che ci aiuta a chiarirne alcuni aspetti. La riflessione si conclude con alcune proposte di percorsi formativi per gli adulti educatori in grado di promuovere nuove alleanze educative che qualificano l'appartenenza alla propria comunità in cui ciascuno diventa risorsa educativa per gli altri.

The paper presents a reflection on the need to build new educational alliances in order to care for the intergenerational bond. A pedagogical reflection on generativity helps us to clarify some aspects of the relationship between generations. The paper concludes with some proposals of adult education training capable of promoting new educational alliances that qualify belonging to one's own community where everyone becomes an educational resource for the others.

KEYWORDS

Relazioni intergenerazionali | Crisi delle alleanze educative | Generatività | Educazione degli adulti
Intergenerational relationships | Crisis of educational alliances | Generativity | Adult education

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Vinciguerra, M. (2023). Legami intergenerazionali e alleanze educative. Prospettive sulla generatività. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 41-45. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-07>.

Corresponding Author: Maria Vinciguerra | maria.vinciguerra@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-07

Premessa

La nostra società ha saturato in molteplici modi la possibilità stessa dell'autenticamente nuovo, dell'attenzione all'inedito e all'imprevedibilità delle generazioni future, il passato sembra non interpellarci più e l'unica dimensione possibile è quella del presente. Assistiamo ad una condizione esistenziale definita puntuativa, un presentismo imperante che si traduce in un «navigare a vista»: si vive alla giornata e non si fanno progetti per il futuro che è percepito come una minaccia. Ne consegue una *disperanza*, cioè una *caduta della speranza* che si manifesta soprattutto nella difficoltà ad elaborare e perseguire progetti di vita, sino alla completa rinuncia a pensare un cambiamento possibile (Bauman, 2017; Magatti, 2019; Bellingeri, 2019).

Inoltre, si assiste, sempre più spesso, ad un'incertezza dei confini che dovrebbero separare e distinguere una generazione dall'altra e la trasmissione intergenerazionale si interrompe tragicamente, tanto da segnare quella che è stata definita una rottura del patto tra le generazioni (Stoppa, 2011; Rosina, 2018; Bellingeri, 2019; Simeone, 2021).

Generazioni di giovani definiti opachi, temporeggiatori, disillusi e non desideranti, in vario modo si sentono schiacciati dal peso di una generazione di adulti che non sa più distinguersi e differenziarsi. In altre parole, i giovani sembrano non percepire più in modo chiaro ciò da cui debbano emanciparsi e pertanto rimangono bloccati in un'attesa che si consuma in un eterno presente che non dà valore al passato e non riesce a far luce sul futuro.

A partire da queste brevi considerazioni e alla luce di una riflessione su una diffusa crisi della generatività (Magatti, 2014; Donati, 2017; Bellingeri 2017; Vinciguerra, 2022), mi pare si possa affermare che in linea di principio tutti concordino sulla necessità di investire sulla cura dei legami intergenerazionali. La sfida educativa che ne consegue è ripensare una specifica cura da parte delle generazioni degli adulti/educatori (genitori, nonni, insegnanti) nei confronti delle nuove generazioni (Pati, 2010). Un aspetto, invece, più implicito e non sempre tematizzato (perlomeno rispetto a come si possa valorizzarlo e concretizzarlo) è rappresentato dalla promozione di alleanze educative all'interno di una stessa generazione, come possibile risposta a tale sfida educativa.

Secondo la proposta del presente contributo, è necessario ripartire da nuovi percorsi per rigenerare alleanze tra gli adulti educatori: genitori, educatori/trici, insegnanti, coinvolgendo la comunità educante tutta. Come si cercherà di mettere in luce, la generatività in educazione si esprime in primo luogo nel riconoscere e valorizzare il ruolo educativo di tutti gli adulti educatori responsabili della crescita delle nuove generazioni. In tal senso, la generatività si esprime sia nella cura dei legami con le generazioni successive sia nell'impegno a costruire alleanze all'interno della propria generazione.

1. Rottura del patto tra le generazioni e crisi delle alleanze educative

La questione di una differenza poco visibile tra le generazioni e di una confusione rispetto al senso dell'esistenza negli adulti educatori del nostro tempo, ci restituisce l'immagine di un adulto stagnante e in forte difficoltà rispetto all'impresa educativa.

Le ricerche sull'educazione dei genitori svolte in questi anni ci portano a descrivere l'affettività come il luogo prevalente di crisi della relazione (D'Addelfio & Vinciguerra, 2021). Dalle parole di molti genitori prevalentemente "affettivi" emerge una difficoltà relazionale e comunicativa tra genitori e figli e una profonda crisi del dialogo intergenerazionale di cui i genitori stessi non riescono a vedere le ragioni. Non si tratta, come si potrebbe pensare, di una difficoltà a comunicare che ha sempre segnato in qualche modo i passaggi generazionali, perché in passato la crisi tra generazioni è stata sempre segnata da un elemento comune: il desiderio dei figli di emanciparsi dai padri per vivere autonomamente le loro esistenze.

La rottura del patto tra le generazioni è in buona parte dovuta alla particolare difficoltà della generazione adulta di pensare il proprio tramonto se non in termini di sconfitta. È altrettanto vero che ci troviamo davanti a un fenomeno inspiegabile senza fare riferimento alla rottura del patto tra famiglia e società più in generale e agli effetti indotti dalla graduale erosione dello spazio pubblico a opera di



logiche privatistiche, cosa che lascia piuttosto sole le famiglie nel loro compito civile ed educativo (Stoppa, 2014, p. 72).

In tal senso, la rottura del patto tra le generazioni ci parla anche di un'altra crisi, sottesa a quella tra le generazioni, si tratta della crisi delle alleanze tra gli adulti educatori.

Ma a che tipo di alleanze ci stiamo riferendo? La prima alleanza educativa che fonda le relazioni educative familiari è quella tra genitori, che dovrebbe estendersi poi ad una condivisione educativa con tutti gli altri adulti educatori che costellano il mondo del figlio/a. Tuttavia ciò che osserviamo nel nostro tempo è una scarsa consapevolezza dei genitori dei limiti di un agire educativo in solitudine e del bisogno di costruire alleanze educative che possano sostenere e arricchire l'esperienza e il vissuto genitoriale. La solitudine con cui è vissuta la genitorialità (intesa spesso come un fatto privato) può essere all'origine di un'incapacità di pensare i ruoli educativi come congiunti e quindi condivisibili.

Ora, la mancanza di alleanze educative, sembra giocare sul piano del riconoscimento, o meglio di un riconoscimento del ruolo dell'altro educatore come sostegno alla propria genitorialità. Nella difficoltà a rendere più flessibili e permeabili i propri confini, riconoscendo appunto il valore dell'altro, rintracciamo una crisi del discorso generativo. La questione dei confini di ciascun ruolo educativo si presenta dunque come cruciale e, quando rimane irrisolta, il rischio sempre presente è quello che ciascun interlocutore si sentirà minacciato dall'altro, dunque si imporrà una logica del conflitto e dell'antagonismo: l'altro educatore è più una minaccia che un alleato.

Cercherò di avanzare nella mia riflessione richiamando alcuni studi sulla generatività. Già Erikson (1964) aveva affermato che il ruolo dell'adulto generativo, e in generale la cura generativa, è tale solo se nel consentire lo sviluppo delle migliori potenzialità dell'altro (delle nuove generazioni), sarà in grado di sviluppare anche le potenzialità di chi si prende cura. Studi più recenti suggeriscono che la definizione di generatività come compito specifico dell'età adulta potrebbe non essere più sufficiente per spiegare un modello del ciclo di vita caratterizzato da diverse preoccupazioni, impegni e azioni generative (Kim, Chee, & Gerhart, 2017). In particolare, secondo questi studi, l'oggetto della generatività non è soltanto la generazione futura, ma anche quella a cui si appartiene, e la generatività non è un tentativo di rimediare "al sé che sta svanendo" (alla finitezza del sé), piuttosto si tratta di una caratteristica della crescita, della possibilità di uno sviluppo lungo l'intero corso della vita.

Secondo tale prospettiva, la generatività è capace di immettere nuove energie non solo nella biografia personale ma anche nel circuito sociale, rafforzando legami cooperativi e superando tratti intimisti. Questo nuovo modo di intendere la generatività sembra sottolineare che l'azione generativa può esprimersi a partire dalla cura della generazione cui si appartiene, che nel caso dell'educatore è rappresentata in primo luogo dagli altri adulti educatori.

Inoltre, tra le caratteristiche che qualificano la generatività è presente l'alleanza:

generare non è mai un atto solipsistico, è sempre in relazione alla vita propria e degli altri [...] Stabi-
lendo alleanze, l'iniziativa individuale diventa capace di creare fiducia, suscitare speranza e così mobi-
lizzare risorse e attivare un movimento condiviso in vista di un fine comune. [...] L'alleanza si produce
così ridefinendo la situazione, allestendo nuovi immaginari, producendo visioni di futuro, offrendo
significati inediti in cui riconoscersi. In questo modo, la generatività getta le basi per forme creative di
cooperazione, fiducia, senso condiviso in vista della produzione di "un di più di valore". A partire da
ciò che esiste, non iniziando ogni volta da zero: saper vedere le risorse, saperne intuire il potenziale,
saperle far lavorare insieme superando i particolarismi, immaginare un fine comune in grado di mo-
tivare e mobilitare alla partecipazione, sono tutte premesse di sostenibilità e durata (Magatti & Giac-
cardi, 2014, pp. 56-57).

Volendo richiamare le parole chiave di questa citazione, potremmo sintetizzarle come segue: creare fiducia, suscitare speranza e mobilitare risorse in vista di un fine comune. L'alleanza generativa dunque si basa su un riconoscimento e una fiducia reciproci motivati dal fine comune, nel nostro caso l'educazione.

Colombo (2017) si riferisce in modo specifico ad una "relazione fiduciale generativa". Nella riflessione dell'autore, la relazione generativa viene ulteriormente qualificata con il termine «fiduciale», a voler indicare come



tale relazione non possa avvenire al di fuori del mutuo affidamento dei soggetti in gioco, ossia al di fuori di uno 'stato di fede', dove il termine fede indica il legame, il vincolo che lega i soggetti e che rende possibile il riconoscimento reciproco.

Se questi sono i termini che possono definire un'alleanza educativa segnata dalla generatività, è necessario promuovere interventi formativi che aiutino gli adulti educatori a coltivare questi aspetti e a non perdere di vista il fine comune.

2. Ripartire da percorsi formativi di educazione degli adulti

Alla luce di quanto emerso nella breve riflessione presentata, si tratta di sperimentare percorsi formativi che coinvolgano gli adulti educatori, in primo luogo genitori e insegnanti, con la finalità di costruire legami in grado di produrre fiducia reciproca, realtà relazionali che qualifichino l'appartenenza alla propria comunità in cui ciascuno diventa risorsa educativa per tutti gli altri.

Alcuni percorsi formativi già da alcuni anni si muovono in questa direzione e possono rappresentare esempi ma anche ispirazione per nuove forme di educazione degli adulti. Tra questi ricordiamo i "Percorsi di Enrichment Familiare" (Bertoni & Cattaneo, 2017), le esperienze delle "Scuole per genitori" (Bellingreri, 2012), la proposta di Caffè filosofici per genitori o insegnanti e genitori insieme (D'Addelfio & Vinciguerra, 2021).

Si tratta, negli esempi riportati, di promuovere forme di *microcomunità empatiche e generative* nella formazione degli adulti. L'idea è di valorizzare assetti laboratoriali e comunitari, dove si apprende insieme, per riscoprire il valore delle relazioni tra famiglie e costruire alleanze educative tra genitori e tra genitori ed insegnanti, offrendo spazi (per esempio, nelle scuole) e tempi per interrogarsi e confrontarsi con altri adulti educatori sugli aspetti sia affettivi sia etici delle relazioni educative, e sulla necessità di fondare alleanze educative per il futuro delle nuove generazioni.

Per approdare all'idea di una promozione autentica della responsabilità educativa nei genitori e in altri adulti educatori, quali gli insegnanti, è necessario dunque ripensare, in modo più consapevole, la promozione di percorsi educativi, ma è necessario altresì rintracciare e sperimentare nuovi metodi che consentano la realizzazione di una pratica riflessiva comune (Amadini, 2014), rendendo i gruppi di educatori coinvolti attori, e non solo destinatari degli interventi proposti.

Inoltre, le scuole (di ogni ordine e grado) costituiscono luoghi privilegiati per promuovere percorsi che abbiano come finalità la costruzione di alleanze educative, prima fra tutte quella tra scuola e famiglia. La scuola è un contesto familiare in cui i genitori hanno già incontrato una cultura educativa diversa dalla propria (quella degli insegnanti, dei dirigenti e della scuola, appunto).

Si tratta dunque di promuovere, anche attraverso esperienze di ricerca form-azione (Balduzzi & Lazzari, 2018), spazi e tempi che siano realmente luoghi trasformativi e generativi, in cui sia possibile promuovere benessere, co-costruire nuovi saperi e riorientare lo sguardo verso una cura responsabile tra le generazioni, incrementando le risorse informali presenti nella comunità locale. In altre parole, l'educazione degli adulti deve promuovere relazioni tra genitori, tra genitori e nonni, tra genitori ed insegnanti, tra genitori e servizi territoriali, tra genitori e comunità. Attraverso la formazione possiamo sensibilizzare le famiglie a "fare rete" e favorire la partecipazione dei genitori nei contesti di vita dei figli, cercando di sostenere una "genitorialità positiva" (Milani, 2018) e di concretizzare una logica di alleanze tra adulti educatori a favore della crescita delle nuove generazioni.

Bibliografia

- Amadini, M. (2014). La memoria familiare nello scambio intergenerazionale. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 205-214). La Scuola.
- Balduzzi, L., & Lazzari, A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia* (tr. it. di M. Cupellaro). Laterza.



- Bellingreri, A. (Ed.). (2012). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Il pozzo di giacobbe.
- Bellingreri, A. (2017). Narrare la generatività familiare. *La Famiglia*, 51(261), 55-62.
- Bellingreri, A. (2019). *La consegna*. Scholé.
- Bertoni, A., & Cattaneo, F. (2017). Promuovere generatività: i Percorsi di Enrichment Familiare. In Centro di Ateneo Studi e Ricerche sulla Famiglia, *La generatività nei legami familiari e sociali. Scritti in onore di Eugenia Scabini* (pp.155-170). Vita e Pensiero.
- Colombo, G. (2017). Generazione e cultura. In P. Gomarasca, P. Monti & G. Samek Lodovici (Eds.), *Critica della ragione generativa* (pp. 19-29). Vita e Pensiero.
- D'Addelfio, G., & Vinciguerra, M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. FrancoAngeli.
- Donati, P. (2017). *Generare un figlio. Che cosa rende umana la generatività?* Cantagalli.
- Erikson, E.H. (1964). *Insight and Responsibility*. Norton.
- Kim, S., Chee, K.H., & Gerhart, O. (2017). Redefining Generativity: Through Life Course and Pragmatist Lenses. *Sociology Compass* 11, 1-12.
- Magatti, M. (2014). Dalla società dei consumi alla società generativa. In V. Paglia (ed.), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni* (pp. 3-19). Vita e Pensiero.
- Magatti, M. (2019). *Non avere paura di cadere. La libertà al tempo dell'insicurezza*. Mondadori.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi! Manifesto per la società dei liberi*. Feltrinelli.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Pati, L. (2010). Le relazioni intergenerazionali tra differenze e continuità. La nonnità come oggetto di riflessione pedagogica. In Id. (Ed.), *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni. Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti* (pp. 97-117). Effatà.
- Rosina, A. (2018). Introduzione. Generazione di valore. In Istituto Giuseppe Toniolo, *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2018* (pp. 7-16). il Mulino.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Scholé.
- Stoppa, F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni?* Feltrinelli.
- Stoppa, F. (2014). Il misterioso appuntamento tra le generazioni. Trasmettere il sentimento della vita. In V. Paglia (Ed.), *Ho ricevuto, ho trasmesso. La crisi dell'alleanza tra le generazioni* (pp. 59-80). Vita e Pensiero.
- Vinciguerra, M. (2022). *Generatività*. Scholé.



La tradizione pedagogica nella società digitale

The pedagogical tradition in the digital society

Grazia Romanazzi

Università degli Studi di Macerata | grazia.romanazzi@unimc.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

Negli ultimi decenni, dominati dalla virtualizzazione delle attività ludico-ricreative e della socialità, sembra esserci stata un'inversione – o involuzione? – tra adulti e bambini: i primi, parossisticamente attaccati al mito dell'eterna giovinezza; i secondi, catapultati in una realtà incomprensibile. Il presente contributo avalla una proposta educativa di riscoperta dei capisaldi dell'attivismo pedagogico: John Dewey e Maria Montessori. A partire dall'esperienza e da una spontanea evoluzione naturale, adulti e bambini si riappropriano dei ruoli peculiari, per vivere da protagonisti la realtà e da avveduti fruitori delle potenzialità aumentative del digitale.

In recent decades, dominated by the virtualization of recreational and social activities, it seems to have been an inversion – or an involution? – between adults and children. The former are spasmodically bound to the myth of eternal youth; the latter are thrown into an incomprehensible reality. The current report endorses an educational proposal in favor of rediscovering the cornerstones of the pedagogical activism: John Dewey and Maria Montessori. Starting from experience and a spontaneous natural evolution, both adults and children reclaim their peculiar roles in order to live reality as protagonists and as wise users of the increasing potency of the digital.

KEYWORDS

Precocismo | Adultizzazione | Sharenting | Apprendimento esperienziale
Precocism | Adulthood of children | Sharenting | Experiential learning

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Romanazzi, G. (2023). La tradizione pedagogica nella società digitale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 46-50. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-08>.

Corresponding Author: Grazia Romanazzi | grazia.romanazzi@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-08

Introduzione

Nel 1900 Ellen Key dava alla stampa un testo, *Il secolo dei fanciulli* (trad. it. 1906), che avrebbe rivoluzionato la concezione dell'infanzia, riconoscendo le peculiarità di una fase evolutiva fondativa delle successive tappe di sviluppo. I protagonisti “invisibili” e “dimenticati” della storia dell'infanzia cominciarono a divenire soggetti destinatari di attenzione e cura educativa.

Negli stessi anni, Maria Montessori avviava le osservazioni e le sperimentazioni scientifiche che avrebbero svelato *Il segreto dell'infanzia* (1950), ovvero l'esistenza di “due diverse umanità: quella dell'adulto e quella del bambino. [...] due mondi distinti: il mondo dell'adulto e quello del bambino” (Montessori, 1999a, p. XII).

Ferveva, in quegli anni, la coscienza collettiva femminile che rivendicava pari diritti e opportunità per gli uomini e le donne. Queste ultime, progressivamente, si riscattarono dalla fissità simbolica e sociale a cui erano inchiodate dall'immagine angelicata di *domina domus* e, anche nei casi in cui era necessario contribuire attivamente all'economia familiare, il lavoro extradomestico si riverberava sulla morfologia e l'organizzazione familiare (Corsi & Stramaglia, 2009).

Padri e madri, totalmente assorti nel lavoro, non avevano tempo da dedicare ai propri figli, ai quali nulla apparteneva.

All'inverso, il “secolo dell'infanzia” è foriero di un'inedita consapevolezza:

L'atmosfera limpida e calma in cui genitori e bambini vivono liberi e fidenti, sì che nessuno sia estraneo agli interessi degli altri, ma ognuno conservi la propria libertà, e nessuno usurpi i diritti altrui, ma tutti siano pronti ad aiutarsi a vicenda (Key, 1906, p. 105).

Eppure, aleggia, tutt'oggi, lo spettro di un'infanzia misconosciuta nella dignità della sua specificità e depauperata dei propri diritti universali. Un'infanzia nei confronti della quale gli adulti tornano ad agire una forma di “violenza sottile” (Demozzi, 2017) ogniqualvolta ne accelerano la crescita e le fasi di sviluppo o ne anticipano i tempi di apprendimento.

Di tal fatta, i bambini, la cui “ontologica umanità” (Freire, 2011) chiede di essere rispettata, sostenuta e accompagnata in una transizione graduale all'adulthood, si ritrovano, loro malgrado, catapultati in una fase evolutiva che li coglie impreparati: riscattati dall'invisibilità sociale del passato a prezzo di una parossistica ipervisibilità mediatica.

1. L'era delle infanzie precoci e delle adultità procrastinate

La natura infantile è di per sé lenta e altalenante tra una spontanea e vivace curiosità per il mondo e un intimo bisogno di accoglienza e contenimento, che restituiscano simbolicamente la protezione perduta del grembo materno.

John Bowlby (1982) ha lumeggiato gli schemi comportamentali che disvelano una sana relazione di attaccamento tra gli adulti accudenti e i bambini accuditi. Questi, crescendo, divengono progressivamente in grado di tollerare cognitivamente e gestire emotivamente dei lunghi periodi di separazione dalle proprie figure di riferimento, pur interiorizzando la certezza di un indissolubile legame affettivo con le stesse.

Tuttavia, accade di osservare dei bambini timorosi di allontanarsi dai genitori o dai loro sostituti, rivendicando un presunto diritto di esclusività relazionale con gli stessi, anche a costo di reprimere la propria curiosità di esplorazione ambientale e di socializzazione ludica.

Dunque, nella costruzione e interiorizzazione dei legami affettivi deve esserci stato un corto circuito, tale da sviluppare nei suddetti bambini un senso di insicurezza e abbandono.

In questi casi l'attaccamento sembra configurarsi come un legame di profondo amore e comprensione reciproca; invero, dissimula una “dipendenza autopoietica” tra adulti intrusivi e bambini remissivi.

In accordo con Maria Montessori (1999a), “si crea così il gran pericolo che è il decadimento nell'inerzia:



quell'inerzia che si chiama oziosità o accidia" (p. 224) e che, nella plasticità della psiche infantile, demarca "la depressione delle energie vitali e creative" (*ibidem*).

Come intuito dalla Nostra (1999a): "l'adulto ha spinto indietro l'anima del bambino, si è sostituito a lui, vi ha soffiato sopra i suoi aiuti inutili, le sue suggestioni e l'ha spenta: e non se ne è accorto" (p. 224).

Tra le problematiche adulte più comuni campeggia la procrastinazione dell'adulthood stessa: la paura di assumere le proprie responsabilità, l'ansia di separazione dai figli, l'orrore per i segni visibili dell'invecchiamento.

L'annosa questione degli adulti parrebbe essere un'inedita forma di "attaccamento autodiretto", ovvero la difficoltà a lasciare andare la giovinezza, aggrappandovisi grottescamente; la resistenza a cedere il passo alle generazioni successive, consegnando loro un'eredità transgenerazionale innervata da tradizione e innovazione.

L'imperativo odierno sembrerebbe quello di apparire giovani eternamente e ad ogni costo, anche adottando comportamenti propriamente adolescenziali e adattandosi a strumenti e modalità di comunicazione sociale che predispongono alla massificazione dei contenuti.

Un chiaro esempio di tale recente tendenza omologante è la cosiddetta "vetrinizzazione sociale", postulata da Vanni Codeluppi (2007), che induce a una generalizzata sovraesposizione mediatica, non soltanto dei momenti di socialità, bensì finanche degli aneddoti più intimi. Vanno sbiadendo le sfumature personali e dirompono le cromie accese di esistenze "urlate", "ostentate", "denudate" nelle piazze virtuali, eppure antropologicamente alla deriva (Salvatore et al., 2019): defraudate del senso di sicurezza e stabilità che la tradizione familiare ritualizzata era in grado di tramandare.

Con l'avvento della modernità e dei cambiamenti nella morfologia delle famiglie, irrompe un principio di libertà assoluta: qualunque scelta è reversibile; ma il dazio da pagare è un "sentire" e "sentirsi" provvisori, intercambiabili e realisticamente soli, al cospetto di una socialità virtuale e disumanizzata.

Lo *sharenting*, che consiste nella mediatizzazione della genitorialità, sintetizza lapalissianamente la fragilità identitaria dei generanti contemporanei, nonché la ricerca di conferme personali e consensi pubblici, attraverso la "virtualizzazione coatta" dell'immagine dei propri figli e dell'intimità domestica (Damkjaer, 2018).

I bambini si ritrovano precocemente "iniziati" alla tecnologia e ai social media e cedono facilmente alle lusinghe di un marketing più che avveduto delle carenze genitoriali e delle vulnerabilità educative; avvezzo alla strumentalizzazione dell'infanzia e alla persuasione al consumo. La pubblicità, l'industria ludica, le produzioni cinematografiche, televisive e musicali, i canali di comunicazione virtuale e persino la narrativa veicolano messaggi "confezionati" per un pubblico di adolescenti e, in verità, fruiti da bambini e bambine che si affacciano precocemente – e, talvolta, improvvidamente – a un universo del quale non comprendono appieno i contenuti, perché ancora non hanno maturato le opportune facoltà di lettura e interpretazione del reale. Tale accelerazione è l'*humus* delle "distorsioni ermeneutiche" che perpetrano la tipizzazione dei comportamenti infantili, rendendoli prevedibili, dunque oggettivandoli nel mercato dei consumi (Gianini Belotti, 1973; Lipperini, 2010).

Qualunque forma di precocismo e adultizzazione, ingenerata nell'infanzia, ne viola la peculiarità evolutiva e altera il ritmo di sviluppo naturale.

2. Nel solco della tradizione pedagogica

È stato rilevato e dimostrato come l'eccessiva e prolungata esposizione all'uso della tecnologia in età evolutiva comprometta non solo lo sviluppo cognitivo-comportamentale e socio-relazionale, ma anche quello fisico-motorio, con problematiche legate alla vista, alla postura e al peso ponderale (Dere, 2022).

Si registrano una diffusa difficoltà di concentrazione e un generalizzato calo degli apprendimenti. Raniero Regni (2014) intravede la causa nell'abuso delle "tecnologie della distrazione" (p. 4), che frammentano i contenuti, velocizzano la successione di immagini, pertanto disperdono l'attenzione. Nella stessa celebre espressione: "nativi digitali", lo studioso rinviene null'altro che l'assuefazione a un'abitudine disfunzionale, contestualizzata in un ambiente ipertecnologico e iperconnesso, piuttosto che una nuova specie umana, spontaneamente tesa all'uso mediatico e all'apprendimento mediato.

Proliferano le condotte oppositivo-provocatorie scaturite dai contenuti visionati dai bambini e dagli adolescenti e dall'isolamento prolungato conseguente alla virtualizzazione dell'attività ludica e della vita sociale. "L'esperienza diretta della relazione viene sostituita con attività cognitive e linguistiche mediate dal mezzo tec-



nologico, mettendo in discussione la soggettività corporea degli interlocutori, e modificando così la struttura stessa dell'esperienza relazionale" (Di Nuovo & Patti, 2020, p. 67).

Lungi dall'ingenua pretesa di escludere i media digitali dalla quotidianità giovanile, verosimilmente, si propende per una regolamentazione e un uso critico degli stessi.

In specie, agli adolescenti *media addicted* viene raccomandata una vera e propria dieta "digital detox", basata sul bilanciamento energetico tra mondo reale e realtà virtuale (Gupta et al., 2020).

In accordo con la metafora alimentare, Serge Tisseron (2013) accosta l'educazione infantile all'uso consapevole dei media alle fasi dello svezzamento. Con la formula "3 6 9 12", il Nostro suggerisce di preservare la prima infanzia dall'esposizione mediatica, in quanto fino ai 3 anni è fondamentale garantire alle nuove generazioni un "continuum sperimentale di qualità", ovvero "scegliere il tipo di esperienze presenti che vivranno fecondamente e creativamente nelle esperienze che seguiranno" (Dewey, 1973, p. 13).

Successivamente, quando il metabolismo infantile sarà in grado di "digerire le novità", i bambini potranno accedere ai primi contenuti mediatici (6 anni) e a internet (9 anni) per un tempo limitato e monitorati dagli adulti; fino ai 12 anni, quando dovrebbero essere pronti a guadagnare maggiori spazi e tempi di autonomia.

Nel solco dell'educazione esperienziale, il bambino si riappropria del personale processo di sviluppo e, autonomamente, edifica da sé le proprie conoscenze, poiché "l'uomo si costruisce lavorando" (Montessori, 1999a, p. 262).

L'immobilità dinanzi a uno schermo stride e reprime la natura infantile, di per sé in azione, curiosa e creativa. L'esortazione montessoriana a favorire il movimento, l'esplorazione e la manipolazione risuona quantomai attuale e necessaria.

Il movimento aiuta lo sviluppo psichico e questo sviluppo si esprime a sua volta con ulteriore movimento e azione. Si tratta così di un ciclo, perché psiche e movimento appartengono alla stessa unità. Vengono in aiuto anche i sensi, poiché il bambino che non ha occasione di esercitare un'attività sensoriale ha un minor sviluppo della mente (Montessori, 1999b, p. 144).

Riconoscendo a Michele Corsi (2003) la paternità magistrale di un'espressione divenuta cara alla pedagogia contemporanea, è possibile concludere che digitali non si nasce, ma si diventa: lentamente, progressivamente e ragionevolmente.

Bibliografia

- Bowlby, J. (1982). *Costruzione e rottura dei legami affettivi*. Raffaello Cortina. (Ed. or. 1979).
- Codeluppi, V. (2007.). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Bollati Boringhieri.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Vita e Pensiero.
- Corsi, M., & Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Armando.
- Damkjaer, M.S. (2018). Sharenting = Good Parenting? Four Parental Approaches to Sharenting on Facebook. In G. Mascheroni, C. Ponte & A. Jorge (Eds.), *Digital parenting. A challenge for Families in the Digital Age* (pp. 209-218). Yearbook.
- Demozzi, S. (2017). La "violenza sottile". *Infanzia adultizzata e sfide pedagogiche. Education Sciences & Society*, 1, 65-76.
- Dere, Z. (2022). Analyzing technology addiction and challenging behaviours of young children. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(1), 246-250.
- Dewey, J. (1973). *Esperienza e educazione*. La nuova Italia. (Ed. or. 1938).
- Di Nuovo, S., & Patti, C. (2020). Effetti psicologici dei social networks durante l'isolamento sociale. *Link*, 1, 67-23.
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Edizioni Gruppo Abele. (Ed. or. 1968).
- Gianini Belotti, E. (1973). *Dalla parte delle bambine*. Feltrinelli.



- Gupta, T., Swami, M.K., & Nebhinani, N. (2020). Risk of digital addiction among children and adolescent during COVID-19 pandemic: Concerns, caution, and way out. *Journal of Indian Association for Child and Adolescent Mental Health*, 16(3), 199-208.
- Key, E. (1906). *Il secolo dei fanciulli*. Bocca. (Original work published 1900).
- Lipperini, L. (2010). *Ancora dalla parte delle bambine*. Feltrinelli.
- Montessori, M. (1999a). *Il segreto dell'infanzia*. Garzanti. (Ed. or. 1950).
- Montessori, M. (1999b). *La mente del bambino*. Garzanti. (Ed. or. 1952).
- Regni, R. (2014). Polarizzazione dell'attenzione e armi di distrazione di massa. Montessori: una pedagogia dell'attenzione e della concentrazione. *Il quaderno Montessori*, 123, 18-28.
- Tisseron, S. (2013). Éditorial. Apprivoiser les écrans et grandir. *Enfances & Psy*, 61, 6-7.



La vecchiaia. Un'età da ridefinire in senso umano

Old age. An age to be defined
in a human sense

Manuela Ladogana

Università degli Studi di Foggia | manuela.ladogana@unifg.it

SEZIONE 1 – GENERAZIONI, MEMORIE E FUTURI

ABSTRACT

È possibile coltivare il senso umano della vecchiaia? Il contributo, in una prospettiva pedagogica, prova a rispondere a una domanda che ha tutte le caratteristiche di una emergenza sociale oltre che educativa. E che richiama il sapere pedagogico all'assunzione di una forte responsabilità. Qui si intende riflettere sull'idea che la pedagogia, nell'istanza dell'educazione permanente, accolga nel proprio orizzonte di senso e di azione la questione vecchiaia, nella complessità degli aspetti che concorrono a connotarla. Nello specifico, si individua nell'«intergenerazionalità» una possibilità per sostenere l'invecchiamento attivo e garantire buona vita a chi invecchia, nutrendola di dialoghi, scambi, reciprocità. Dunque, una possibilità per ripensare in senso umano la vecchiaia.

Is it possible to cultivate a human sense of old age? The contribution, from a pedagogical perspective, attempts to answer a question that has all the characteristics of a social as well as an educational emergency. And which calls pedagogical knowledge to assume a strong responsibility. Here we intend to reflect on the idea that pedagogy, in the instance of lifelong education, welcomes into its horizon of meaning and action the question of old age, in the complexity of aspects that contribute to connoting it. Specifically, «intergenerationality» is identified as a possibility for supporting active aging and ensuring a good life for the aging, nurturing it through dialogues, exchanges, reciprocity. So, a possibility to rethink the last age of life in a human sense.

KEYWORDS

Old age; Education | Intergenerationality | Pedagogy of the course of life
Vecchiaia | Educazione | Intergenerazionalità | Pedagogia del corso della vita

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Ladogana, M. (2023). La vecchiaia. Un'età da ridefinire in senso umano. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 51-55. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-09>.

Corresponding Author: Manuela Ladogana | manuela.ladogana@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-09

Premessa

Oggi, più di ieri, immaginare l'anziano come peso o come risorsa è un dilemma fondamentale per la nostra società e per il suo futuro. [...]. In gioco, nel rappresentarsi l'anziano come peso o risorsa, ci sono i "fondamentali" per l'umanizzazione della nostra società (Scortegagna, 2013).

Prefigurando, già negli anni Settanta del secolo scorso, "un'incombente era dei vecchi" (Pinto Minerva, 1974, p. 172), Franca Pinto Minerva introduce nel dibattito pedagogico il tema/problema della formazione alla vecchiaia, denunciando le contraddittorietà di una società che, proprio rispetto all'idea di vecchiaia, manifesta "una disfunzione insostenibile" (Oliverio, 1977, p. 12) per la sua stessa crescita. La studiosa avvia così un "progetto di umanizzazione teso a rilanciare, in prospettiva planetaria, le istanze di giustizia, equità, solidarietà per tutte le età della vita" (Pinto Minerva, 2015, p. 17). Progetto che si rivela, oggi, in tutta la sua significatività.

Le recenti proiezioni demografiche ci dicono che il processo di longevità sia oramai divenuto un fatto sociale di massa. Il nostro Paese, su scala comparata europea, registra la quota più elevata di anziani e "grandi" anziani, con più di 80 anni, assumendo le connotazioni di quell'incombente era dei vecchi su richiamata. La reazione più immediata alle prospettive di lunga vita è in termini di preoccupazione per le ripercussioni sui costi previdenziali e assistenziali, prima di ogni altra cosa. Una reazione che si limita a valutare il fenomeno dell'invecchiamento della popolazione come mero evento congiunturale – come accadimento da valutare esclusivamente in termini quantitativi – ma che non contribuisce a costruire una nuova cultura della vecchiaia, mettendo in luce una distonia tra vita "allungata" e vivibilità della lunga vita. Ne deriva che la dimensione umana della vecchiaia – la dimensione individuale di ogni storia di vecchiaia – si va via via perdendo.

La riflessione sui problemi dell'uomo e della donna che invecchiano apre spazi entro cui pensare "una intercultura nuova tra tutte le età della vita, lette e comprese in una logica unitaria" (Pinto Minerva, 1988, p. 15), possibile solo se ricompresa all'interno di una pedagogia del tempo della vita attenta alla permanente educabilità delle persone, come singolo e come collettività.

1. Le implicazioni pedagogiche del discorso

Consapevoli di come la qualità della vita in vecchiaia sia influenzata da modelli socio-culturali che possono ottimizzare il processo dell'invecchiare o mortificarlo, appare subito chiaro il mandato (etico, sociale, culturale) affidato all'educazione di prevenire semplificazioni e pregiudizi, mortificanti della realtà senile, che "mirano a impoverire e a mutilare lo sviluppo 'integrale', multidimensionale, del soggetto/persona" (Frabboni & Pinto Minerva, 2013, pp. 44-45), e di intervenire sul modo in cui la cultura "plasma" la vecchiaia.

Già Pinto Minerva (1974) scriveva "la prevenzione alla vecchiaia è essenzialmente un *problema educativo*. È oggi scontata l'esigenza della preparazione del bambino all'età adulta, non così quella della preparazione del giovane e dell'adulto alla senescenza e alla senilità (p. 178).

Il nodo di ricerca è quello di tracciare le modalità di una educazione alla vecchiaia che stia a garanzia di un mutamento qualitativo del vivere personale e della convivenza sociale, contribuendo a liberare l'ultima età della vita «dall'azione pervasiva di dispositivi di minorazione che propongono l'età anziana come età di esclusiva decadenza» (Pinto Minerva, 2021, p. 242) e a "vederla" come il portato più prezioso della longevità.

Il processo di longevità pone sotto i riflettori la questione vecchiaia purtroppo affrontata, si evidenziava, in termini di problema/minaccia, nella piena incapacità di vederla come "risorsa umana ed educativa (oltre che economica e sociale) alla quale nessun Paese può rinunciare" (Frabboni, 2012, p. 20). Ci si domanda allora: a quali condizioni gli anziani possono diventare una "risorsa per una crescita e uno sviluppo, non soltanto misurabili con parametri economici e di reddito (PIL), ma anche con parametri immateriali, riguardanti la felicità, la bellezza, la convivenza e la coesione sociale" (Scortegagna, 2016)?

Nello specifico del nostro discorso, lo sguardo è volto alla "costruttività del raccordo intergenerazionale" (Pinto Minerva, 2021, p. 227): al suo farsi possibilità per preservare la qualità della vita della persona anziana



e il senso della sua esistenza. È nello spazio del dialogo intergenerazionale che l'anziano può intravedere nuove direzioni esistenziali e cogliere l'idea di una crescita indefinita e imprevedibile per tutto il percorso di vita. La scelta di "coltivare" il patto intergenerazionale significa scegliere di riconoscere il valore intrinseco della vecchiaia. Un valore che è culturale, sociale, politico, educativo ma che, soprattutto è "comunitario", consapevoli che il sapere esperienziale degli anziani è progetto di vita e di cultura per la comunità (Pinto Minerva, 1974).

Un'ampiezza di sguardo rintracciabile anche negli studi più avanzati della gerontologia contemporanea: pensiamo, per esempio, al gerontologo statunitense Robert Butler (1985) che ha coniato il concetto di "*productive engagement*", fondandolo su un'idea umana di "produttività". Una produttività fatta di "esperienza di vita" che è peculiare all'anziano e che, proprio attraverso l'impegno degli anziani, può rivelarsi utile e preziosa alla crescita della società intera. Si tratta di valorizzare, anziché disperdere, il capitale umano di ogni vecchiaia, in modo che il tempo di vita restante si configuri come "spazio di produttività" – spazio di scambi e relazioni, di cura e sostegno intra e intergenerazionali – in grado di restituire "potere di vita" a chi è vecchio (XXX).

2. Coltivare il patto intergenerazionale

Condividendo Lizzola (2009), secondo cui ogni importante sfida educativa deve essere giocata soprattutto sul piano dello "scambio generazionale", qui si tenta di rintracciare nella tessitura di scambi (di affetti e di responsabilità) intergenerazionali una possibilità, fisica e mentale, entro cui sperimentare, apprezzare e comprendere la ricchezza delle diversità intergenerazionali e il valore della reciprocità e della condivisione.

Diventa allora importante costruire percorsi educativi, improntati alla *solidarietà intergenerazionale* – intesa come "sostegno reciproco e cooperazione tra le diverse fasce d'età volto a creare una società che permetta alle persone di ogni età di contribuire secondo le proprie esigenze e capacità allo sviluppo della comunità" (European Commission, 2021) – e all'*apprendimento intergenerazionale* – inteso "patto educativo basato sulla reciprocità e mutualità che coinvolge persone di età diverse, in cui le generazioni lavorano insieme sia per costruire relazioni di apprendimento reciproco, socializzando competenze, valori e conoscenze, sia per rafforzare il capitale sociale e creare coesione nelle nostre comunità" (EAEA, 2012).

2.1 Una emblematica linea progettuale in chiave intergenerazionale

Intorno a queste due categorie si articola il Progetto di Ricerca di Ateneo (PRA-HE 2021) *Costruire comunità solidali e dialogo intergenerazionale. Modelli e tools educativi*, ideato dal gruppo di area pedagogica del Dipartimento di Studi umanistici dell'Università di Foggia, qui sinteticamente descritto¹.

L'idea di fondo del Progetto è quella di considerare la solidarietà intergenerazionale tra anziani e bambini/ragazzi una delle più significative espressioni di innovazione sociale per rilanciare e sostenere senso di fiducia e capitale sociale (in tempi in cui la fiducia e il capitale sociale si stanno erodendo rapidamente), con la convinzione che le relazioni intergenerazionali attivino un atteggiamento reciproco di disponibilità e cura, assumano un compito (ri)generativo (di sogni, desideri, progetti) verso il futuro, contrastino gli stereotipi negativi e i processi di esclusione, materiale e simbolica, degli anziani dagli spazi della vita sociale, alimentino solidarietà, mutualità, senso di appartenenza.

Il riferimento va, in senso più ampio, ad alcuni tra i principali obiettivi proposti dai Documenti della Commissione Europea e dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in tema di *active-ageing* e solidarietà tra generazioni:

1 Il Progetto *Costruire comunità solidali e dialogo intergenerazionale. Modelli e tools educativi* è stato finanziato tramite il Bando finalizzato ad incentivare i progetti di ricerca di Ateneo propedeutici all'accesso ai finanziamenti dei Horizon Europe (PRA-HE anno 2021), emanato dall'Università di Foggia, di cui la scrivente è Responsabile scientifica. Si tratta di un progetto in corso di realizzazione, pertanto non è possibile restituirne i risultati.



- rafforzare la solidarietà e la cooperazione tra le generazioni al fine di promuovere una società equa e sostenibile (Commissione delle Comunità Europee, 1999);
- ricostruire legami sociali e intergenerazionali che possono ridare speranza al futuro per tutte le età, con nuove dinamiche sociali e permanenti esigenze di relazione (UE, 2012);
- creare relazioni tra età diverse, in termini di cooperazione, condivisione e arricchimento reciproco (OMS, 2020);
- sostenere il dialogo intergenerazionale per promuovere la condivisione delle conoscenze e l'impegno civico (European Commission, 2021).

In modo particolare, il Progetto accoglie la sollecitazione a una riflessione lungimirante sugli impatti e alternative della transizione demografica rilanciata, nel gennaio del 2021, dalla Commissione Europea attraverso il *Libro verde sull'invecchiamento demografico. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Il richiamo, forte, è alla responsabilità/impegno dell'educazione di contribuire a costruire e promuovere nuovi modelli di vita socialmente sostenibile fondati sulla coesione tra generazioni, individuando nella intergenerazionalità una possibilità per sostenere l'invecchiamento attivo e la creazione di una società per tutte le età della vita. Purtroppo il nostro modo di vivere quotidiano sembra tendere a separare anziché favorire gli scambi, a concepire i diversi momenti della giornata come spazi e tempi monogenerazionali, limitando (se non addirittura escludendo) l'incontro e il dialogo tra età diverse. Gli ambienti di vita stanno perdendo gradualmente la loro dimensione di comunità, di inclusione e di appartenenza.

Alla luce di ciò, il progetto intende specificamente:

- evidenziare il valore sociale, culturale ed educativo dei legami intergenerazionali e promuovere un processo di sensibilizzazione al valore della "intergenerazionalità" come risposta educativa a una società sempre più "anziana" e al rischio di una rottura irreversibile del patto di fiducia tra vecchie e giovani generazioni che potrebbe portare a un deterioramento della coesione sociale nelle nostre comunità. Anziani e giovani, con le loro storie, portano con sé un bagaglio di saperi e di esperienze che fa percepire loro la realtà in modi differenti. In tale prospettiva la ricaduta pedagogica dell'incontro e del confronto sta "nella trasmissione di conoscenze e di competenze, ma anche nella straordinaria scoperta della differenza, di come generazioni diverse hanno vissuto e vivono la Storia a partire dalle proprie vicende individuali e come sia possibile costruire un'altra storia comune di giustizia e di solidarietà tra persone" (Pinto Minerva, 2011, p. 7);
- delineare e proporre una linea d'intervento adeguata all'esigenza di recupero delle relazioni e della solidarietà intergenerazionale attraverso la costruzione di una Toolbox che si configuri come guida teorico-pratica – utile a docenti, personale scolastico, operatori del settore, professionisti dell'educazione ecc. – per la progettazione, sviluppo, monitoraggio di percorsi intergenerazionali in contesti formativi formali e non formali (scuole, Università, Università della Terza Età, Sezioni dell'User, CGIL Anziani, RSA ecc.). L'idea è che, facendo emergere il potere formativo del dialogo e del confronto, si possa consentire ad anziani e bambini/ragazzi di superare ragioni ed elementi di separazione e di confrontarsi, dialogare, conoscersi per ridefinire reciprocamente la propria identità sociale e culturale.

La cura del patto di alleanza tra generazioni è la posta in gioco su cui la pedagogia, nell'istanza dell'educazione permanente, deve puntare per far emergere la possibilità di ridare senso e valore alla dimensione anziana, che è poi un riconoscere senso e significato a tutte le generazioni (XXX). In sintesi, di significare la vecchiaia *o* in senso umano *o* nel suo opposto.



Bibliografia

- Baschiera, B., Deluigi, L. & Luppi, E. (Eds.) (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. FrancoAngeli.
- Butler, R. N., Gleason, H.P. (eds.) (1985). *Productive Aging, Enhancing Vitality in Later Life*. New York.
- EAEA (2012). *ENIL – European Network for Intergenerational Learning*. Retrieved February 18, 2023, from <https://eaea.org/our-work/projects3/enil-european-network-for-intergenerational-learning/>.
- European Commission (2021). *Libro verde sull'invecchiamento. Promuovere la solidarietà e la responsabilità fra le generazioni*. Retrieved December 19, 2022 from https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/com_2021_50_fl_-green_paper_it.pdf [31/03/2021].
- Frabboni, F. (2012). Un capitale da non disperdere: la terza età. In M. Baldacci, F. Frabboni & F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente* (pp. 15-38). FrancoAngeli.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Ladogana, M. (2021). *Il tempo "scelto". Riflessioni pedagogiche sulla vecchiaia*. FrancoAngeli.
- Lizzola, I. (2009). *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. FrancoAngeli.
- Oliviero, A. (1977). *Maturità e vecchiaia*. Feltrinelli.
- Pinto Minerva, F. (1974). *Educazione e senescenza. Introduzione alla questione della formazione alla terza età*. Bulzoni.
- Pinto Minerva, F. (Ed.) (1988). *Progetto Sapienza. Per una pedagogia del corso della vita*. Laterza.
- Pinto Minerva, F. (2011). Narrazioni tra memoria e futuro. In F. Pinto Minerva (ed.), *La memoria del Parco. Il Parco della memoria. Ambiente, ricerca, formazione* (pp. 3-9). Progedit.
- Pinto Minerva, F. (2015). L'indecifrabile vecchiaia tra destrutturazione e continuità evolutiva. In F. Pinto Minerva F. (ed.), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia* (pp. 17-45). Pensa MultiMedia.
- Pinto Minerva, F. (2021). Un'interpretazione ecologica della vecchiaia come età in permanente divenire. In A. Mariani (ed.), *La relazione educati-va. Prospettive contemporanee* (pp. 225-244). Carocci.
- Scortegagna R. (2016). *Invecchiare oggi*. Retrieved January 14, 2023 from <http://generativita.it/it/analisi/invecchiare-oggi/>.



Epistemologia tra *Generatività e Confine*: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione

Epistemology between Generativity and Border: democracy, technique and forms of subjectivation

Emiliana Mannese

Università degli Studi di Salerno | emannese@unisa.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il presente contributo intende inquadrare l'analisi pedagogica delle categorie di democrazia, tecnica e forme di soggettivazione, nell'intersezione tra Educazione e Politica, nel connubio Pedagogia-Politica quali anime interconnesse, nella prospettiva della costruzione di comunità pensanti. Dopo aver individuato le basi dell'epistemologia del *confine* e della *generatività* nelle categorie pedagogiche di pensiero, dinamicità e latenza, a partire dagli esiti delle ricerche sulla *generatività* orientativa, si riconosce nei percorsi di orientamento efficace la struttura fondativa dei processi di apprendimento e di autoformazione. La centralità della dimensione educativa della scelta qualifica democrazia e tecnica come occasioni di *generatività* educativa di forme di soggettivazione.

This article intends to frame the pedagogical analysis of the categories of democracy, technique, and forms of subjectivation, in the intersection between Education and Politics, in the union Pedagogy-Politics as interconnected souls, in the perspective of the construction of knowledge-sharing communities. After identifying the foundations of the epistemology of the border and of generativity in the pedagogical categories of thought, dynamism, and latency, starting from the results of research on guidance generativity, the founding structure of learning and self-training is possible to recognize thought-effective guidance paths. The centrality of the educational dimension of choice qualifies democracy and technology as opportunities for the educational generativity of forms of subjectivation.

KEYWORDS

Generatività pedagogica | Confine | Politica | Orientamento | Lavoro
Pedagogical Generativity | Border | Politics | Guidance | Work

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Mannese, E. (2023). Epistemologia tra *Generatività e Confine*: democrazia, tecnica e forme di soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 56-61. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-10>.

Corresponding Author: Emiliana Mannese | emannese@unisa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-10

Premessa

Il tema al centro del Convegno “Pedagogia si dice in molti modi: linguaggi e domande dell’educazione del nostro tempo” ha portato all’attenzione una serie di questioni riguardanti l’identità e lo statuto della pedagogia quale “scienza di scienze”. Il tema richiama fortemente le teorizzazioni relative ai paradigmi della pedagogia come scienza di *confine* e della *generatività* pedagogica.

La grande ricchezza della pedagogia generale e sociale del XXI secolo espone, dunque, a rischi di frammentazione. Questo scenario richiede una riflessione condivisa e partecipata sulle condizioni dell’attualità e della comprensibilità esterna del discorso pedagogico. Ciò vuol dire operare in termini di ridescrizione e ricontestualizzazione del discorso pedagogico.

Questo contributo si propone di inquadrare l’analisi pedagogica delle categorie di democrazia, tecnica e forme di soggettivazione, nell’intersezione tra Educazione e Politica, nel connubio Pedagogia-Politica quali anime interconnesse, nella prospettiva della costruzione di comunità pensanti. Il rinvio alle categorie fa riferimento a quelle determinazioni della realtà, alla forma attraverso le quali la realtà stessa viene pensata.

È nella epistemologia del *confine* e della *generatività* che intendo, quindi, declinare il legame tra pedagogia e politica, per evidenziare il rapporto che intercorre tra tecnica e forme di soggettivazione, cogliendone le intersezioni pedagogiche, in termini di questioni aperte e nodi contemporanei.

1. Il paradigma della *generatività* pedagogica

L’epistemologia del *confine* e della *generatività* si fonda sulle categorie pedagogiche del pensiero, della dinamicità, della latenza, nonché sugli esiti delle ricerche sulla *generatività* orientativa portate avanti dal mio gruppo di ricerca.

Nell’ambito dello studio di tali categorie si inserisce la realizzazione di numerosi e diversi progetti di ricerca pedagogica e di intervento educativo che, nel complesso, hanno dato forma ad un vero e proprio programma di ricerca-azione messo in campo e portato avanti dall’Osservatorio sui Processi Formativi e l’Analisi Territoriale dell’Università degli Studi di Salerno, di cui sono responsabile scientifico.

Tale strategia di azione prende le mosse entro una cornice epistemologica complessa che si presta all’analisi di temi trasversali ad una varietà di aree di sapere. Muove all’interno di un quadro teorico che trova i suoi principali riferimenti scientifici nei contributi di studiosi provenienti da una molteplicità di ambiti disciplinari ed esponenti di differenti filoni di studio.

All’origine di questa epistemologia complessa vi è indubbiamente l’analisi fenomenologica dell’esistenza umana dello psichiatra, psicologo e filosofo svizzero L. Binswanger (2011), massimo esponente dell’analisi esistenziale e della psichiatria fenomenologica. Il suo indirizzo, basato sulle correnti filosofiche della fenomenologia e dell’esistenzialismo, mette in luce come l’uomo sia essere-nel-mondo e l’esistenza rappresenti la condizione medesima dell’essere e della conoscenza.

La corrente filosofica della fenomenologia fondata da E. G. A. Husserl ha esercitato un profondo influsso sulla cultura del Novecento europeo, sull’esistenzialismo di M. Heidegger, nonché sulle attuali scienze cognitive, sulla filosofia della mente, sull’intelligenza artificiale.

L’epistemologia della pedagogia generativa si fonda su una serie di pilastri fondamentali.

Uno di questi è rappresentato dal filone di studi e ricerche volto, da un lato, a contrastare il riduzionismo imperante nelle teorie della mente, e, dall’altro, a contribuire al rinnovamento della Pedagogia clinica, offrendo una lettura pedagogica dinamica delle scoperte neuroscientifiche e affrontando il tema del pensiero e della conoscenza del sistema mente-cervello per intercettarne i possibili risvolti educativi. In questo filone si collocano i contributi di Merzernich, Doidge, Noë. Pionere nel campo delle neuroscienze e con riferimento alla scoperta della neuroplasticità cerebrale, il neuroscienziato statunitense M. Merzenich ha studiato le mappe sensoriali della corteccia cerebrale attraverso le tecniche di mappatura a micro-elettrodi densi (2013). Nella prospettiva del superamento della visione tradizionale di impostazione medica, dominante negli ultimi secoli, secondo la quale il cervello è un organo immutabile e incapace di guarire, lo psichiatra e psicanalista canadese N. Doidge



(2015, 2016) approfondisce il tema della guarigione neuroplastica, evidenziando come il cervello sia capace di modificare la propria struttura e il proprio funzionamento e, quindi, non solo di guarire, ma addirittura di curarsi da solo. La relazione mente, corpo e mondo al centro delle nuove e potenti teorie neuroscientifiche rivoluzionarie, dunque, il problema della coscienza. In proposito, il filosofo A. Noë (2004, 2009) avanza una teoria esternalista secondo la quale la coscienza dipende solo in parte dal sistema nervoso. Essendo qualcosa che noi facciamo, essa si definisce attraverso la nostra interazione con il mondo circostante.

Un notevole influsso sull'epistemologia della pedagogia generativa proviene dall'analisi pedagogica di tutti quegli studi che si concentrano sulle basi biologiche e culturali del comportamento umano. A riguardo, risultano particolarmente significative le osservazioni di R.I.M. Dunbar (1992) sulla funzione di mantenimento del contatto personale con gli altri membri del gruppo sociale di appartenenza assicurata dal *social grooming* tra i primati.

Nella lettura dinamica delle implicazioni educative dell'avvincente panorama prefigurato dalle rivoluzioni neuroscientifiche vi è un forte richiamo al fondamento della teoria pedagogica di J. Dewey (1933, 1949). Concependo l'esperienza come processo e interazione tra individui e ambiente, il grande filosofo americano si interroga su come stimolare la creatività, l'immaginazione e la passione per la conoscenza. Individua nel "pensare riflessivo" la chiave di accesso ad una formazione mentale intesa come finalità primaria dell'educazione, basata sulla coltivazione del dubbio e in grado di ridurre il rischio di accettazione inconsapevole di dogmi.

Un altro pilastro fondamentale dell'epistemologia della pedagogia generativa lo si può individuare nell'approccio transdisciplinare. Il filosofo e sociologo francese E. Morin (1997) lo applica anche all'epistemologia. Cogliendo in maniera profetica l'ampliamento ad una prospettiva globale dei fondamentali quesiti etici, E. Balducci (2005) indica alcune vie percorribili attraverso l'analisi dell'Uomo Planetario.

L'integrità dell'Io è al centro dell'attenzione di E.H. Erikson (1982). Lo psicologo e psicoanalista tedesco ha rielaborato i processi di sviluppo individuale, a partire da una matrice psicoanalitica classica, concettualizzando una serie di fasi, quali stadi di sviluppo caratterizzanti l'intero ciclo di vita. Il passaggio allo stadio successivo è segnato dal superamento di una "crisi evolutiva" che l'individuo affronta nell'interazione con la realtà esterna.

La ridefinizione continua di se stessi è alla base del concetto di autopoiesi. Nel 1980 H. Maturana e F. Varela parlano di sistema autopoietico, per indicare un sistema in grado di autodefinirsi, che si sostiene e si riproduce dal proprio interno. Esso può essere rappresentato come una rete di processi creativi, trasformativi e distruttivi di componenti che, nell'interazione reciproca, rigenerano costantemente il sistema medesimo.

Un ulteriore pilastro fondamentale dell'epistemologia della pedagogia generativa è dato dal *capability approach*. Nell'ambito dell'economia del benessere, esso focalizza l'attenzione sull'abilità delle persone di fare o essere ciò che desiderano fare o essere. L'approccio è teso a restituire dignità alla persona mediante il riconoscimento della centralità dell'essere umano. La *capacitazione* è uno dei concetti chiave attorno a cui si sviluppa il pensiero dell'economista e filosofo indiano A. Sen (2000). L'approccio di Sen è ripreso da M. Nussbaum (2012), la quale individua nelle capacità un possibile fondamento per la delineazione di principi costituzionali fondamentali, che sanciscano il minimo essenziale ai fini del rispetto della dignità umana.

2. La pedagogia come scienza di *confine*

Alla luce di tali premesse teoriche ed epistemologiche, si pongono degli interrogativi significativi rispetto al tema oggetto d'attenzione in questa sede:

- a) in che modo il paradigma della pedagogia generativa può consentire di interpretare democrazia, tecnica e forme di soggettivazione, nell'intreccio tra politica ed educazione?
- b) democrazia e tecnica possono essere occasioni di *generatività* educativa?

Tali interrogativi, contestualizzati nel paradigma della pedagogia generativa, richiamano la riflessione già condotta sull'orientamento efficace (Mannese, 2019). In che modo oggi i percorsi di orientamento efficace possono diventare la struttura fondativa dei processi di apprendimento e di autoformazione? Come la centralità



di questi percorsi riesce a delineare il paradigma della Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni? E quale ruolo può avere rispetto ad essa la Pedagogia intesa come scienza di *confine*?

Muovendo da questi interrogativi, ho analizzato il *confine* secondo una duplice declinazione: il *confine* come luogo teorico-pratico-multidisciplinare del sapere pedagogico, e il *confine* dell'umano inteso come non luogo del pensiero, come periferia del vivere, il cui superamento è nella possibilità del soggetto di progettare la propria esistenza e di realizzare le proprie aspirazioni attraverso l'attività lavorativa.

Nel primo caso si tratta di leggere la multidimensionalità della struttura epistemologica del sapere pedagogico; nel secondo, invece, di recuperare la cura come fondamento ontologico, quella cura che – heideggerianamente intesa – può definire un orizzonte esistenziale, metodo di costruzione per un percorso di senso, di rinascita, di dinamicità.

Nella prospettiva pedagogica del lavoro e delle organizzazioni, l'attenzione al tema del lavoro attraversa analisi di contesto, epistemologia e riflessioni pedagogiche. La Pedagogia del lavoro non può prescindere, infatti, da analisi di contesto che, sulla base della comparazione di dati provenienti da fonti diverse, consentano di osservare le tendenze in atto nella contemporaneità. Si tratta di leggere la complessità a partire dai territori, per intercettare e decifrare le configurazioni pedagogiche del lavoro tra orientamento e competenze. Le esperienze progettuali realizzate dall'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale muovono in tale direzione e sulla base della loro analisi è possibile ipotizzare un nuovo paradigma, che interpreta le intersezioni generative tra *confine*, genere e povertà educativa.

In questa prospettiva si rintraccia il senso paradigmatico della *Generatività* tra origini filosofiche e attualità pedagogiche. La produzione generativa come base delle nuove forme di lavoro costituisce una sfida educativa fondamentale che chiama in causa il rapporto tra *agency*, capacitazioni e innovazione sociale, nella ridefinizione di cittadinanza e identità, attraverso le funzioni della narrazione.

L'apprendimento generativo si pone, dunque, come fondamento del rinnovamento della visione dell'organizzazione. Considerando l'organizzazione come sistema generativo, si delinea il presupposto per la sua concettualizzazione in termini di categoria pedagogica. Il sistema lavoro-organizzazione può essere inquadrato nell'ottica della teoria e della pratica educativa. È da questo punto di vista che si può compiere il passaggio dall'organizzazione come proto-paradigma all'organizzazione "luogo dell'umano".

Nel *confine* tra persona, ermeneutica e lavoro si coglie l'ancoraggio per la definizione della pedagogia come "scienza di *confine*". Le sfide della pedagogia come "scienza di *confine*" si individuano proprio nell'intersezione generativa, da un lato, tra aree disciplinari, temi, metodi e strumenti, dall'altro, tra saperi, pratiche e *policies*. In questa prospettiva, la proposta del Training *OrientainTempo* presentato in "L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni" (Mannese, 2019) vuole restituire un'applicazione concreta ai processi di orientamento della logica generativa della fenomenologia del *confine*, nelle sue accezioni epistemologica ed ermeneutica.

A partire dalla ricostruzione dei processi di trasformazione che investono la società contemporanea, con una specifica riflessione sulla costruzione del pensiero generativo come chiave pedagogica per un ripensamento della flessibilità del lavoro/non-lavoro, si approda alla definizione del concetto di organizzazione come categoria pedagogica, nel tentativo di ridefinire il valore generativo e relazionale dell'agire lavorativo attraverso la capacità dell'azione pedagogica di ri-progettare un nuovo umanesimo per ri-costruire quelle comunità pensanti di cui parlo insieme a Violante e Buttafuoco (2021).

3. Democrazia, tecnica e forme di soggettivazione

La riflessione sull'orientamento efficace è esemplificativa del ruolo di cerniera che la pedagogia è chiamata ad interpretare nella contemporaneità, per fondare azioni educative ancorate ai contesti reali, coerenti con gli scenari socioeconomici e politici ed in grado di preparare ai nuovi orizzonti che si prefigurano. Chiamando in causa il mondo del lavoro e della formazione nello sviluppo di forme di soggettivazione, essa interseca, inoltre, le categorie pedagogiche di democrazia e tecnica.

Quello che emerge è la centralità della dimensione educativa della scelta. Intorno a tale dimensione è possibile definire pedagogicamente il rapporto intercorrente tra democrazia, tecnica e forme di soggettivazione.



Tale rapporto ribadisce come la riflessione sul significato del lavoro sia parte costitutiva di un discorso pedagogico di *confine*, che si interseca con il discorso di altre discipline. Occuparsi di formazione e lavoro vuol dire, infatti, ragionare di tempi e modi dell'apprendimento a fronte di mutamenti demografici, precarietà ed esclusione, transizione digitale ed ecologica, diffusione di robotica ed Intelligenza Artificiale, inedite formazioni politiche.

Ponendo la questione di come educare i giovani ad un *habitus* mentale in grado di consentire l'agire deliberato, Dewey valorizza la vocazione democratica dell'educazione e della scuola. L'organizzazione di tempi e modi dell'apprendimento incide in maniera profonda sul processo educativo, agendo mediante varie forme di latenza (Massa, 2004). Questa latenza è il luogo di funzionamento di meccanismi alla base di dinamiche di assoggettamento. Per contrastare tali dinamiche il soggetto può praticare la cura di sé, di ascendenza foucaultiana, quale formazione in grado di attivare una produzione soggettiva che genera il nuovo.

Le categorie pedagogiche del pensiero, della dinamicità, della latenza possono essere lette ed interpretate nell'intreccio tra politica e pedagogia attraverso quelle dinamiche di costruzione del pensiero generativo che ho definito come processo che si attiva nel non luogo della mente, indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del "fine in vista", attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo.

Il paradigma della pedagogia generativa, portato avanti dalle ricerche e dagli studi condotti dall'Osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale, fonda la sua struttura teorica sull'epistemologia e "l'antropoanalisi binswangeriana, che pone al centro della sua speculazione scientifica, l'uomo ed i processi formativi legati alla relazione interpersonale ed educativa, alla biografia personale di ciascuno, ai processi di costruzione identitaria" (Mannese, 2014, 143).

Come ho scritto in "Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger" (2014), è da Heidegger che si ricava la struttura fondamentale dell'"essere-nel-mondo". L'analisi dell'esser-ci esamina i modi in cui concretamente l'uomo si manifesta nel suo progetto di mondo. Ne deriva che centrale diventa dunque l'uomo nel suo rapporto inscindibile con il mondo in cui "è gettato". L'essere umano è già, sempre, in un modo preliminare di porsi (fondamento) nei confronti del mondo che non gli appartiene perché già dato: semplicemente vi si trova gettato. Il progetto di mondo è la risposta che l'individuo dà al fondamento in cui si trova gettato.

Per Binswanger l'uomo ha la possibilità di scegliere, anche se la sua libertà è sempre condizionata da quel fondamento preliminare in cui si trova gettato. La scelta è sempre "tra esistenza autentica e inautentica. La persona autentica è attiva ed incide sul mondo; nelle relazioni interpersonali sa stabilire l'intimità (modo duale), mentre la persona inautentica rimane su un piano formale e superficiale (modo plurale), quindi si allontana dalla sua più autentica dimensione esistenziale e perde l'occasione di sviluppare le proprie potenzialità, rimanendo statica ed immobile" (Mannese 2013, 144-145).

Nell'epistemologia pedagogica del *confine* e della *generatività* la persona deve essere messa nelle condizioni di attivare quel progetto di mondo duale, attivo, e la sua capacità di progettare e ri-progettarsi nel mondo avviene attraverso la capacità di scegliere. Quanto più sceglie rispettando la propria autenticità, tanto più può svilupparsi in modo creativo e attuare le proprie potenzialità.

La *generatività* è, infatti, una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformativo del soggetto-persona. In quest'ottica, diviene fondamentale intendere la *generatività* orientativa come un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento.

Ma è con il desiderio e nel desiderio che la generatività trasforma la dimensione di libertà e responsabilità del Vivente lavorando sull'intenzionalità di logos pedagogici intesi come processi di cambiamento della conoscenza autentica (Mannese, 2021, 2023).



Bibliografia

- Attualità Pedagogiche*, dal 2019 al 2023. Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno disponibile da: <http://www.attualitapedagogiche.it/>
- Balducci, E. (2005). *L'uomo planetario*. Giunti.
- Binswanger, L. (2011). *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*. (E. Filippini, Trans.). SE. (Original work published 1956).
- Dewey, J. (1933). *How We Think*. Heath.
- Dewey, J. (1949). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia.
- Doidge, N. (2015). *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità. Terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*. Ponte alle Grazie.
- Doidge, N. (2016). *The Brain's Way of Healing*. Penguin.
- Dunbar, R. I. M. (1992). Neocortex size as a constraint on group size in primates. *Journal of Human Evolution*, 22, 6, 469–493. [https://doi.org/10.1016/0047-2484\(92\)90081-J](https://doi.org/10.1016/0047-2484(92)90081-J)
- Erikson, E. H., Erikson, J. M. (1982). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando.
- Foucault, M. (2016). *Discours et verité. Precede de La parresia*. Vrin.
- Husserl, E. (2000). *Fenomenologia e teoria della conoscenza*. (P. Volonte, Trans.). Bompiani.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2014). Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 16(2), 149–153. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-14247
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche: Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno*, 5 (1), 2
- Massa, R. (Ed.). (2004). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *L'albero della conoscenza*. Garzanti.
- Merzenich, M. (2013). *Soft-Wired: How the New Science of Brain Plasticity Can Change Your Life*. Parnassus.
- Morin, E. (1997). Sur la transdisciplinarité. *Revue du MAUSS*, 0/2, 21–29.
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. MIT Press.
- Noë, A. (2009). *Out of the Head. Why you are not your brain*. MIT Press.
- Nussbaum M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Il Mulino.
- Sen, A. K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Steinbock, A. J. (2017). *Limit-Phenomena and Phenomenology in Husserl*. Rowman & Littlefield.
- Violante, L., Buttafuoco, & P., Mannese, E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Pensa MultiMedia.



Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee

Pedagogical responsibility and technological rationality. Limits of the human, knowledge of the real, pluralism of ideas

Elena Madrussan

Università di Torino – Dipartimento di LLSCM | elena.madrussan@unito.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Alla luce del lungo dibattito culturale sui controversi rapporti tra tecnica ed esistenza, la proposta s'interroga sulle forme di soggettivazione che abitano il nostro tempo, ma anche di quelle che dal nostro tempo sono anticipate. Di qui l'esigenza di interpretare le connessioni tra società dell'incertezza e razionalità tecnologica nel tentativo di comprenderne i possibili approdi. Convocando interpreti come Hans Blumenberg e Paul Virilio e letterati come Kazuo Ishiguro, saranno esplorate alcune significative forme di narrazione storico-culturale dei rapporti tra essere umano e tecnica. Si tratterà, quindi, di mettere in luce come l'irriducibilità del soggettivo possa emergere in quanto istanza di ri-significazione e di progettualità esistenziale attraverso una pedagogia etico-politicamente impegnata.

In light of the long-lasting cultural debate on the controversial relations between technology and existence, the paper explores the forms of subjectivation that inhabit our time, but also those that are anticipated by our time. Hence the need to interpret the connections between the society of uncertainty and technological rationality to understand the possible approaches. Summoning interpreters such as Hans Blumenberg and Paul Virilio, and literary authors such as Kazuo Ishiguro, some significant forms of cultural-historical narration of the relationship between human beings and technology will be explored. It will therefore be a question of highlighting how the irreducibility of the subjective can emerge as an instance of re-signification and existential planning through an ethical-politically committed pedagogy.

KEYWORDS

Responsabilità pedagogica | Soggettivazione | Razionalità tecnologica | Pluralismo
Pedagogical responsibility | Subjectivation | Technological rationality | Pluralism

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Madrussan, E. (2023). Responsabilità pedagogica e razionalità tecnologica. Limite dell'umano, conoscenza del reale, pluralismo delle idee. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 62-68. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-11>.

Corresponding Author: Elena Madrussan | elena.madrussan@unito.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-11

1. Una lunga storia

Chiamata costitutivamente alla responsabilità di pensare il futuro eticamente, la riflessione pedagogica è impegnata nella decifrazione delle condizioni che rendono possibile o impossibile tale istanza (Bertolini, 1996; Erbetta, 1999; Granese, 2008; Cambi, ed., 2009; Colicchi, 2021). Di qui l'esigenza di interpretare le connessioni tra società dell'incertezza e razionalità della tecnica nel tentativo di comprenderne i possibili approdi. Se la tecnica non è più concepibile – e da tempo – come strumento nelle mani dell'essere umano e se, anzi, l'esistenza è pervasa e definita dalla tecnica stessa (Galimberti, 1999), occorre chiedersi quali siano i margini residuali di soggettivazione e di (eventuale) progettualità di cui la pedagogia dispone.

La tecnica, infatti, non ha altri fini che non siano i suoi risultati e la logica che la governa non richiede ulteriore senso che non sia quello procedurale. Il fatto che la tecnica abbia cessato di essere strumento soprattutto quando, divenuta tecnologia, ha reso indisponibile al soggetto la responsabilità dell'azione, pone delle questioni di tutto rilievo alla riflessione pedagogica. Non è validabile, infatti, l'ipotesi che il suo uso possa essere eticamente orientato verso una direzione o un'altra, giacché è proprio il suo uso a non essere più in discussione, ed esso implica, necessariamente, una modalità del funzionamento che la mano, la mente o l'intenzione del soggetto non sono chiamati a scegliere o a giudicare. Così è, per fare solo un esempio già a suo tempo messo in luce da Galimberti, per la logica del *button pushing*: “chi preme il bottone lo preme all'interno di un apparato, dove le azioni sono a tal punto integrate e reciprocamente condizionate che è difficile stabilire se chi compie un gesto è *attivo* o viene a sua volta *azionato*. [...] Se a chi opera è richiesto solo di 'operare bene', dove 'bene' significa in modo funzionale all'apparato, l'etica si riduce al puro controllo e autocontrollo della funzionalità, senza sporgere sull'esito finale dell'attività” (*Ivi*, p. 609).

Analogamente, la tattilità dello smartphone trasforma la cosalità dell'oggetto nelle nostre mani in una “non cosa” (Byung-Chul-Han, 2022), elidendo la resistenza materiale dell'oggetto-cosa grazie a un touch-screen “levigatissimo”, dove tutto “diventa disponibile”, “docile e gradevole”, (Byung-Chul-Han, 2022, p. 31, *passim*). Ciò contribuisce a rendere la non-cosa un “informa” che “assottiglia la realtà riducendola a informazioni che noi *registriamo*” e rispetto alle quali “non avviene alcun *contatto fisico* con la realtà, derubata della sua presenza” (Byung-Chul-Han, 2022, p. 33, *passim*). Anche in questo esempio, dunque, la sottrazione della responsabilità soggettiva si compie – “lo smartphone non emancipa” (Byung-Chul-Han, 2022, p. 33) – nel modo per cui il suo presunto ‘uso’ implica, con trionfale paradossalità, l'assoggettamento alla sua logica, ossia che vi sia libertà d'uso: “ci sentiamo liberi, eppure siamo sfruttati, sorvegliati, influenzati” (*ivi*, p. 34).

Come afferma Mino Conte a proposito delle “figure dell'educazione offesa”, “se la forma è data, la libertà del contenuto è una mezza o falsa libertà” (Conte, 2019, p. 124).

Sicché la questione può collocarsi in due diverse posizioni: a monte, se tecnica o tecnologia non sono (ancora) così pervasive da essersi installate, con abitudini, proceduralità e linguaggio specifico, nel *modus cogitandi/sentiendi* dei soggetti; oppure può collocarsi – assai più frequentemente – nell'analessi argomentativa, distanziandosi dalla dotazione di segni, di significati e di pratiche/comportamenti che siano riconducibili all'oggetto interrogato. Infatti, se cambiare il rapporto tra funzione e funzionamento non è possibile, è possibile forse imparare a ‘vedere’ questa logica, a comprenderla e a decidere di conseguenza sul proprio (residuale) posizionamento. Si tratta, insomma, di capire, quali siano i margini di autodeterminazione etica del soggetto e a quali condizioni siano eventualmente possibili. Soprattutto, si tratta di riesaminare il ruolo della responsabilità progettuale, esistenziale, in quanto istanza pedagogica.

In questo contesto, la complessità della questione in gioco può solo essere avviata, tenendo a mente le premesse come cornice dell'analisi e concentrando l'attenzione sulla seconda via, ossia quella del possibile distanziamento critico-formativo, ovvero dell'educazione, dalla condizione di assoggettamento. Sapendo, nel contempo, che simile educazione non può che giocare la sua partita nei territori impervi del conoscere – e non dell'informare – e della possibilità esistenziale – e non del possibile già dato.



2. Limite dell'umano, autoaffermazione e dromoscopia

Nel tentativo di scrivere una *Storia dello spirito della tecnica*, dove per 'spirito' è da intendersi "uno stile di vita che mira alla tecnica e che dalla stessa è retto" (Blumenberg, 2014, p. 10), Hans Blumenberg ha analizzato tali aspetti percorrendo la via non della ricostruzione storiografica di invenzioni e scoperte, ma dell'individuazione delle "motivazioni che stanno alla base" di quello stile (*Ibidem*). In questo modo, lo studio di Blumenberg dimostra che le logiche discorsive, descrittive e interpretative che riguardano la tecnicizzazione del mondo (ivi compresa la dicotomia natura/tecnica) sono costruzioni narrative *a posteriori*, per giustificarne la legittimazione con una "strategia discorsiva". "Nella sua storia – scrive il filosofo tedesco – l'uomo non supera solo le crisi che occasiona a sé, bensì supera il sistema fattosi problematico della comprensione di sé e del mondo attraverso una nuova concezione" (Blumenberg, 2014, p. 66).

In altre parole, l'essere umano ha reinventato sé stesso, nel corso della storia, rispondendo agli antichi dilemmi con strumenti nuovi. Tali strumenti diventano oggetto di rispecchiamento e di 'acquisizione' di un nuovo dominio, nell'estremo tentativo dell'essere umano di autoconservarsi a fronte di un sistema di interpretazioni che non rende più. Ciò fino al punto di vedere proprio nell'essere umano una "coscienza periferica" che tenta di autoaffermarsi (Bodei, 1984, p. XXIV). Così che la difesa dell'uomo rispetto all'imprevedibilità della natura attraverso la tecnica come protesi, che ha segnato la 'rivoluzione copernicana' della modernità, risulta destinata al tramonto a partire dalla dialettica novecentesca, che vede invece nella capacità di previsione propria della tecnica, e nella sua capacità di abolizione dell'errore, la definitiva sconfitta della debolezza umana.

Con "autoaffermazione" Blumenberg intende "un programma esistenziale a cui l'uomo sottopone la sua esistenza storica e in cui egli prefigura il suo modo di affrontare la realtà circostante e di avvalersi delle possibilità che gli sono offerte" (Blumenberg, 2014, p. 64). Non, quindi, di una conseguenza di circostanze ambientali o naturali che ne implicano una risignificazione. In questa luce, l'autoconservazione messa in atto dall'essere umano richiede una ridescrizione di sé e del proprio posto nel mondo capace di legittimare una nuova lettura del reale ed è questa – e non il 'cambiamento' indotto dalla tecnica – a costruire da sé il suo significato. Sicché non è l'agire tecnico che s'impone all'uomo, ma è l'uomo che fa dell'agire tecnico il presupposto della propria autoaffermazione.

Incapace, insomma, di autoconservarsi se non attraverso una narrazione residuale, il soggetto non fa altro che testimoniare, ancor di più, la sua insufficienza. Di qui, dunque, l'alterazione antropologica del nostro tempo, in cui l'esistenza non solo e non tanto è dominata dalla tecnica, ma vede la tecnica iscriversi nel suo proprio mondo-della-vita, dettando modi di essere e di pensare, giacché "la tecnica come risposta alla domanda sul senso è quella risposta che riempiendo completamente di sé il mondo si presenta come ambiente già dato per sempre" (Erbetta, Oggero, 2000, p. 252).

A fare da collante tra le diverse forme di autoaffermazione è l'esigenza di dominio dell'umano sul reale come risposta al limite, all'insufficienza costitutiva. Una caratteristica, questa, che investe, ovviamente e non *a latere*, anche le forme dell'educazione, intesa qui come necessità di governare i processi di rappresentazione del mondo. Per cui, tra l'altro, i diversi approcci pedagogici che si sono affermati nella storia, possono essere letti come modi, sincronicamente anche difforni, di concepire l'umano alle prese con sé e con la propria capacità di ricollocarsi nello spazio di relazione tra sé e il mondo. Ecco perché la prospettiva etica connaturata a tale rapporto risulta sempre storicamente situata, ma comunque in cerca della via d'uscita dall'imperfezione umana. Ed ecco perché, per comprendere la natura della situazionalità storica, porsi dal punto di vista del pensiero dominante equivale a collocarsi nell'alveo di una necessità argomentativa resa tale solo dalla narrazione funzionale già disposta, mentre il punto di vista periferico consente una visuale dalla panoramica più ampia, nella quale trova posto anche l'interrogazione del limite.

Assumendo, allora, come oggetti d'analisi le tecnologie più recenti, e concentrandosi sulle radicali trasformazioni degli usuali paradigmi di percezione del reale, Paul Virilio ha lavorato sul tema della temporalità. Insistendo sul desiderio perverso di vincere il limite, l'imperfezione e le altre fragilità che sono connaturate all'umano, Virilio descrive la rivoluzione antropologica che viviamo, nella quale è cambiata, insieme alla percezione, anche la *concezione* del tempo-spazio: la "dromoscopia" demarca "l'era dell'assenza", consentendo ai soggetti spostamenti virtuali in luoghi verosimilmente reali nell'immediatezza di un tempo che non prevede né esperienza né riflessione (Virilio, 2000). La visione soppianta il vedere, in un'accelerazione dell'immagine a



scorrimento che disarmava l'esperienza dell'inatteso; il confine dello sguardo umano è sostituito dallo sconfinamento in luoghi sempre a disposizione, in una esposizione dello spazio terrestre che annulla sia la distanza fisica sia le zone d'ombra: tutto è sempre esposto in quello che Virilio chiama il "voyeurismo universale" del "tempo reale delle *live cameras*" (Virilio, 2000, pp. 7-17). La furia scatenata dalla praticabilità del dominio sul proprio destino, secondo Virilio, ha prodotto il fatto che "oramai, che lo si voglia o no, ogni relazione interpersonale, ogni avvio di comunicazione, ogni processo cognitivo ci coinvolge inconsapevolmente" nell'"estetica rivoluzionaria di un'immagine percepita in tempo reale" (Virilio, 2000, p. 67) tale per cui "il linguaggio verbale declina sia in favore dell'immagine sia per mancanza di socialità" (Virilio, 2000, pp. 67-68, *passim*). A svanire sono anche la dimensione storica, quella interpersonale e quella etica. La prima – che per Blumenberg è la fonte privilegiata di comprensione –, è diventata irrilevante in ragione di una cesura dichiarata con il passato e di una anticipazione del futuro già operante nel presente (Virilio, 2014). La dimensione interpersonale, dei corpi incarnati, viene sostituita, nel cyberspazio, dal 'clone' digitale del singolo che, senza inciampi e imperfezioni, costituisce l'io migliore. La dimensione etica è esaurita dal tramonto della necessità della scelta in ragione delle possibilità illimitate e sempre resettabili, la cui responsabilità rispetto alle conseguenze non fa mai capo al singolo, ma si colloca sempre nell'orbita della "cybercultura", in cui l'incidente è già previsto e per il quale è già pronta la correzione. La sparizione di tali dimensioni proprie dell'umano in favore di un iperoggetto (Morton, 2018), che è imprendibile e inconoscibile nella sua totalità proprio in virtù del suo potere di desoggettivazione, finisce per essere una prospettiva – forse visionaria, ma non peregrina – da prendere in considerazione per leggere i possibili destini di una realtà che sembra continuare a sfuggire ai consueti paradigmi di comprensione.

Eppure, è ancora possibile fermarsi al di qua di tale prospettiva, nella misura in cui le trasformazioni sono visibili e tangibili, argomentabili e criticabili. Tale linea di confine, infatti, rimane afferrabile fino a che esiste un soggetto interpretante, senziente e responsabilmente teso a operare sui piani della temporalità, dell'intersoggettività e dell'eticità. Non ultimo, un soggetto disposto a fare i conti con una concezione dell'umano che non rinneghi la propria parzialità costitutiva, e che, anzi, la difenda, come estrema – e preziosa – forma di senso.

Si direbbe: se per Blumenberg il genere umano ha esorcizzato la sua finitudine con il mito e le metafore assolute, nel tentativo educativo e autoeducativo costante di "uscire dalla caverna", per Virilio al mito e alle narrazioni in genere si sono sostituite le soluzioni tecnopoietiche, che stanno privando l'essere umano sia del linguaggio per narrare sia del tempo della rielaborazione riflessiva sia della distanza spazio-temporale necessaria all'immaginazione simbolica (Blumenberg, 2014; Virilio, 2000). È anche con queste istanze – fra le molte altre possibili – che chi educa e chi viene educato si trova oggi a fare i conti.

3. Nella costruzione letteraria dell'immaginario

Del resto, non è un caso se sul piano della costruzione dell'immaginario collettivo attraverso l'esperienza del quotidiano abbiano particolare successo gli scenari descritti, fra gli altri, da Kazuo Ishiguro, Premio Nobel per la Letteratura nel 2017, in *Non lasciarmi* (2006) e *Klara e il sole* (2021).

Tenuta in conto già da Virilio, la clonazione umana a fini terapeutici è diventata il tema del romanzo più noto di Kazuo Ishiguro – *Non lasciarmi* –, romanzo ucronico noto al grande pubblico anche grazie alla trasposizione cinematografica di Mark Romanek. Bambini-cloni nati, educati e cresciuti al solo scopo di diventare donatori dei loro originali, per perpetuarne indefinitamente la vita. Destinati a morire perché via via privati dei loro organi, lottano lungo tutto il romanzo alla loro affermazione in quanto esseri umani, in quanto soggetti con una propria storia di vita, indipendente dall'altro mondo, al quale pure devono la loro stessa esistenza. I tentativi di affermazione (autoconservazione?) dell'umano che li caratterizza – in particolare: la loro abilità artistica da bambini, i loro sentimenti da ragazzi – non bastano a sottrarli al loro compito: a nessuno importa che essi siano 'umani'. Dei tre protagonisti della storia, si salva solo Kathy, perché diventa assistente/badante dei donatori. Poi si dimette e va a cercare altrove una vita qualunque, che valga la pena di essere vissuta. Una vita forse impossibile.

In *Klara e il sole* è l'amicizia stessa a essere già artificiale: Klara è infatti una A.A. (Amica Artificiale), un an-



droide comprato per la piccola Josie, bambina sensibile e fisicamente fragile, il cui destino di ‘potenziata’ la mette nelle condizioni di privilegio sociale tanto ricercato dalla madre. Com’è prevedibile, la crescita di Josie rende progressivamente inutile la presenza di Klara, ma il nucleo del romanzo è dato dalla controscegnatura, che rovescia il peso dei personaggi: le accentuate capacità osservative e imitative di Klara ne fanno un potenziale clone di Josie nel caso in cui la ragazza non regga le fatiche del “potenziamento” cognitivo a cui è sottoposta e muoia. Il piano non avrà bisogno di essere portato a compimento, perché la salute di Josie migliora, grazie ad un intervento pseudomiracoloso dell’androide che, come in un rito ancestrale, ‘convince’ il sole a ‘nutrire’ Josie anziché sé. Sarà però proprio Klara, alla fine del romanzo, oramai inservibile in una discarica, a affermare che nessuno scienziato avrebbe potuto mai fare di lei un clone perfetto di Josie, perché le sarebbe sempre mancata la misteriosa capacità di essere amata.

In questi due esempi letterari, la dimensione finzionale che separa il reale dal fantastico si assottiglia, fino a diventare irrilevante, sul piano della sinergia del sentire. Che le situazioni descritte non siano reali non ha alcuna importanza dal punto di vista dell’intenzione narrativa, per la quale la ricerca sembra muoversi tutta attorno all’irriducibilmente umano. È questo a restare indelebile privilegio dell’essere umano, sia quando soccombe (come in *Non lasciarmi*) sia quando resiste (come in *Klara e il sole*). In entrambi i casi, tuttavia, la costante propria del limite costitutivo dell’essere umano – la sua mortalità, la fragilità della sua salute, la sovraesposizione alle delusioni e all’incostanza dei sentimenti – è accentuata dal vincolo di dipendenza con la macchina.

Anche in questo caso, come con Blumenberg (2014) e Virilio (2000), il nucleo focale consiste, appunto, nella valorizzazione, e non nel superamento, del limite umano. Non solo – e forse non più – come un non-potere che indebolisce il soggetto, ma come ciò che ne connota un’unicità irrinunciabile. La stessa che fa della macchina, del clone, dell’informa qualcosa che inerisce la vita soggettiva senza poterne comprendere perché né come. Klara forse è in grado di amare Josie, perché è programmata per farlo, ma non possiede il ‘potere’ di essere amata. Kathy è costretta ad assistere i donatori per sopravvivere, ma nessuno può sottrarle tanto la comprensione dolorosa dell’ingiustizia, quanto il desiderio di vita.

Nella letteratura di Ishiguro (2006), come nell’analisi radicale di Virilio (2000) o nello studio puntuale delle fonti di Blumenberg (2014) a restare è, dunque, una traccia sottile, che separa l’essere umano dalla sua esistenza tecnologica. Una traccia residuale, liminare, eppure l’unica capace di delimitare il campo della soggettivazione, colta pedagogicamente come progressiva assunzione di una forma propria, libera perché possibile proprio grazie all’irriducibilità della consapevolezza di sé e del reale.

4. Confluenze pedagogico-politiche

Se si guarda, in particolare, all’esperienza del quotidiano che tuttora permea la vita individuale e collettiva esiste ancora uno spazio che separa realtà tangibile e realtà virtuale. Una fenditura da allargare, nella quale agire educativamente lavorando su quell’aspetto dell’umano cui nemmeno l’ingegneria genetica più audace riesce a trovare sostituti: la coscienza, la consapevolezza di essere e di fare ciò che si è e ciò che si fa. Il doppio livello, percettivo e simbolico-riflessivo, che rende il soggetto capace di *distanziarsi da sé stesso*, di discernere il concreto dal desiderabile e di interrogare entrambi è, forse, lo spazio d’intervento pedagogico che, rimanendo aperto, restituisce all’essere umano la sua capacità di comprensione, di agentività, di rielaborazione.

Non c’è, in questa prospettiva, alcuna pretesa di riappropriazione dell’ipertecnica da parte dell’umano, ma non c’è nemmeno la riduzione sistematica della ragione interrogante alla ragione strumentale. In questo senso, aprire varchi a quell’esperienza del soggettivo come riproposizione della domanda sul senso significa, piuttosto, dare voce alle differenze, tutelare il pluralismo, disvelare i processi di condizionamento e di omologazione che ci riguardano, con l’avvertenza che nessuna immunità è possibile e che, proprio per questo, la sorveglianza critica è necessaria (Marquard, 2016).

In particolare, a riconnettere le trame del tessuto che lega tecnica e democrazia con i processi di soggettivazione potranno essere proprio la valorizzazione della parola sull’immagine, la ricerca e la pratica perseverante sia di tempi di libera riflessione, sia di scambio relazionale di narrazioni soggettive del reale. La coltivazione



dell'immaginario in quanto alternativa alla computazione delle possibilità, delle aspirazioni, dei desideri già codificati e resi disponibili, la ricostruzione di atmosfere interiori che finiscono per rivelarsi atmosfere collettive.

L'aggravio di dolore che tante solitudini sembrano esprimere è infatti legato a un sentimento d'impotenza rispetto al senso del proprio essere-nel-mondo, di vite che non sanno come farsi esistenze. Riconquistare l'esperienza del quotidiano, in questa prospettiva, significa insistere e incidere proprio sulla conoscenza dei processi di costituzione del soggetto, della sua omologazione sociale, della riduzione delle sue possibilità ad opera del paradosso delle possibilità infinite (Rella, 2019). Imparare a riconoscere e a decifrare i modi con i quali ciascuno è forgiato dalla tecnica, dalle narrazioni impossibili del proprio tempo, dal limite costitutivo dell'umano è un modo per dissodare il terreno della consapevolezza soggettiva, di seminare il desiderio di esercizio della propria residuale libertà, di veder crescere la capacità immaginativa di ulteriori progettuali possibili, di prender atto della ricchezza del plurale e del differente. Senza alcuna certezza rispetto alla buona riuscita di tale intervento pedagogico e, anzi, nella consapevolezza educante della sua stessa marginalità nell'alveo della tecnosocietà.

Nel volume-intervista dal significativo titolo *Vite che non possiamo permetterci*, Zygmunt Bauman (2011) affermava che una delle ragioni per le quali la democrazia è a rischio è una "stanchezza della libertà", la quale finisce per rendere inermi gli attori sociali. Ora, la 'stanchezza della libertà' ricade tanto sugli stili di vita individuali quanto sulle prerogative che regolano l'esercizio della propria responsabilità sociale; tanto sull'eterogeneità delle storie soggettive quanto sul pluralismo come istanza etico-comunitaria.

Dal punto di vista pedagogico a essere in causa, qui, è la sorveglianza culturale sulle politiche sociali (Habermas-Taylor, 2008): il lavoro della pedagogia, nei diversi ambiti educativi, istituzionali e non, è quello della tutela del pluralismo, cioè della riduzione dell'ingiustizia sociale che si radica nel pregiudizio culturale e nell'indifferenza che ne conseguono. In altri termini, la salvaguardia della democrazia sembra ancora e sempre dipendere (anche) dalla conoscenza, oggi fortemente colpita dal riduzionismo culturale, dalla sistematica delegittimazione della cultura, dalla sostituzione della comprensione con l'informazione (Morin, 1989; Serres, 1992; Rancière, 2011). Da questo punto di vista, la responsabilità progettuale pluralista riguarda l'ampio spettro di vite possibili cui la stanchezza della libertà rinvia: dai "delinquenti senza delitto" di Hannah Arendt, al genocidio culturale prodotto dal conformismo per Pier Paolo Pasolini, alla "violenza invisibile" che struttura e alimenta la violenza visibile per Slavoj Žižek. Il nodo sensibile è che violenza, razzismo, pregiudizio, indifferenza, sono prodotti anche – se non soprattutto – di un'assenza di eloquenza dei saperi e di una mistificazione dell'opinione comune. E il "sapere cibernetico" di Virilio, che "nega ogni realtà oggettiva", mirando a un'"estetica della sparizione scientifica" "impegnata nello sviluppo di una realtà virtuale aumentata" (2000, p. 3) gioca un ruolo non secondario nella tendenza all'appiattimento collettivo su una dimensione di mimetismo sociale, di coltivazione solipsistica e occultata del soggettivo come esperienza secondaria e marginale.

In questo quadro, se l'educazione non è certo risolutiva rispetto a tali derive, essa tuttavia rimane (ancora) il tessuto connettivo che raccorda il singolo e la collettività, storie individuali e cambiamenti sociali, attraverso un'idea e una pratica del conoscersi e del conoscere davvero capace di essere eloquente. E lo fa – lo dovrebbe fare – soprattutto attraverso i luoghi dell'educazione formale, che non a caso sono i soli a poter presidiare, con mandato istituzionale, la radice democratica delle nostre comunità.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (2011). *Vite che non possiamo permetterci*. Laterza (Original work published 2010).
- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa*. Il Segnalibro.
- Blumenberg, H. (2014). *Storia dello spirito della tecnica*. Mimesis (Original work published 2009).
- Bodei, R. (1984). Il libro come metafora del mondo. In H. Blumenberg (1984). *La leggibilità del mondo* (pp. IX-XXV). Il Mulino. (Original work published 1984).
- Cambi, F. (Ed.) (2009). *Sul canone della pedagogia occidentale*. Carocci.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- Conte, M. (2019). Il contrario della libertà. Parole e figure dell'educazione offesa. In E. Madrussan (Ed.), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica* (pp. 113-126). Ibis.



- Erbetta, A. (1999). *Per crescere uomo. Ragguagli storico-pedagogici*. Thélème.
- Erbetta, A., Oggero I. (2000). L'educazione tra tecnica ed esistenza. *Encyclopaideia*, 8, 243-256.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne*. Feltrinelli.
- Granese, A. (2008). *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Armando.
- Habermas, J., & Taylor Ch. (2008). *Multiculturalismo. Lotte per il riconoscimento*. Feltrinelli. (Original work published 1998).
- Han, B. C. (2022). *Le non cose. Come abbiamo smesso di vivere il reale*. Einaudi.
- Ishiguro, K. (2006). *Non lasciarmi*. Einaudi (Original work published 2005).
- Ishiguro, K. (2021). *Klara e il sole*. Einaudi.
- Madrussan, E. (2008). *Le pagine e la vita. Studi di fenomenologia pedagogica*. Tirrenia Stampatori.
- Id. (2012). *Briciole di pedagogia*. Anicia.
- Id. (2017). *Educazione e inquietudine. La manoeuvre formativa*. Ibis.
- Marquard, O. (2016). *Il manifesto pluralista?* (G. Sola, Ed.). Il melangolo.
- Morin, E. (1989). *La conoscenza della conoscenza*. Feltrinelli. (Original work published 1986).
- Morton, T. (2018). *Iperoggetti*. Nero. (Original work published 2013).
- Rancière, J. (2011). *Ai bordi del politico*. Cronopio. (Original work published 1998).
- Rella, F. (2019). *Territori dell'umano*. Jaca Book.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. "Il terzo-istruito": l'educazione dell'era futura*. Marsilio. (Original work published 1991).
- Virilio, P. (2000). *La bomba informatica*. Raffaello Cortina. (Original work published 1998).



R-esistere nel tempo presente. Riflessioni pedagogiche intorno al nesso democrazia, tecnica, soggettivazione

R-Existing in the present time. Pedagogical reflections around the nexus among democracy, technology, subjectivation

Viviana La Rosa

Università degli Studi di Enna "Kore" | viviana.larosa@unikore.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il tempo presente offre sfide radicali alla ricerca pedagogica: non solo occorre ripensare alla formazione dell'uomo in luoghi e situazioni sempre più ibridati e connettivi, ma è necessario ridisegnare in prospettiva pedagogica anche le stesse esperienze di vita collettiva affinché possa essere assicurato il futuro dell'umanità. In questa prospettiva, il saggio intende esplorare direzioni d'impegno pedagogico in vista della formazione di soggetti non più inattivi rispetto al futuro, ma in grado di generare percorsi prolettici e proattivi, così come di determinare "cambiamenti di forma" sostenibili nel contesto degli spazi virtuali e reali del loro essere nel mondo. È infatti dall'equilibrio auspicabile tra *homo technologicus* e *homo poieticus*, nell'incontro tra tecnica e soggettività, che sembra possibile generare nuove forme di democrazia, capaci di esprimere reciprocità e *philantropia*.

The present time offers radical challenges to pedagogical research: not only is there a need to rethink human formation in increasingly hybridized and connective places and situations, but the very experiences of collective life also need to be redesigned from a pedagogical perspective so that the future of humanity can be assured. In this perspective, the essay intends to explore directions of pedagogical engagement with a view to the formation of subjects no longer inactive with respect to the future, but capable of generating proleptic and proactive pathways, as well as determining sustainable «shape changes» in the context of the virtual and real spaces of their being in the world. Indeed, it is from the desirable balance between *homo technologicus* and *homo poieticus*, in a generative encounter between technique and subjectivity, that it seems possible to generate new forms of democracy, capable of expressing reciprocity and *philantropia*.

KEYWORDS

Formazione | Democrazia | Tecnica | Homo poieticus | Narrazioni
Education | Democracy | Technique | Homo poieticus | Storytelling

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: La Rosa, V. (2023). R-esistere nel tempo presente. Riflessioni pedagogiche intorno al nesso democrazia, tecnica, soggettivazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 69-73. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-12>.

Corresponding Author: Viviana La Rosa | viviana.larosa@unikore.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-12

1. Democrazia, tecnica, soggettivazione nel tempo presente

Nel 1992 Francis Fukuyama si chiedeva: “ha ancora senso per noi, alla fine del secolo XX, parlare di una storia coerente e direzionale dell’umanità che finirà col portare la grande maggioranza della medesima alla democrazia liberale?” (Fukuyama, 1992, p. 27). A distanza di trent’anni, la domanda del politologo statunitense, pur nella varietà di presupposti e tesi più o meno condivisibili, appare sempre attuale, ancor più nel tempo presente, laddove l’esistenza della democrazia come forma di vita si confronta con l’esigenza di garantire, innanzitutto, carattere e nutrimento a questa stessa forma per evitare una vera e propria “depressione democratica” (Diamond, 2015) e, ancora peggio, la fine stessa della (nostra) storia. Per quanto, infatti, l’idea di una progressione lineare della storia sia profondamente radicata nella cultura occidentale, va preso atto dell’impraticabilità, ormai radicata nel tempo presente, di guardare al futuro quale sede certa di progresso e di salvezza.

Come ben ricorda Galimberti (2021, pp. 21-22), se la tradizione giudaico cristiana ci ha preparati a vivere un tempo che diventa storia, “ossia storia della salvezza”, e a riporre fiducia in un futuro che, ineluttabilmente, è sede di salvezza e tempo di giustizia sociale, la società attuale manifesta invece tutte le incertezze che derivano non solo dall’impossibilità di rendere certi futuro e progresso, ma altresì dalla difficoltà a garantire condizioni di vita democratica alle generazioni presenti e future.

Alla riflessione pedagogica, in questa temperie culturale così complessa e incerta, è affidato il compito cruciale di pensare alla peculiare interconnessione tra democrazia, tecnica e forme di soggettivazione come vero e proprio *pivot* di ogni possibile proiezione verso un futuro che sia ancora capace di esprimere umanità.

Nell’assicurare capacità generativa ai processi morfogenetici che accompagnano le esperienze di vita democratica, in particolare, la pedagogia si confronta con le sfide prodotte da una società che impone costantemente nuove forme al divenire umano e che prescrive altresì un confronto ineludibile con l’orizzonte dell’inatteso e dell’inatteso quali dimensioni costitutive del tempo presente, posto che (come ben ricorda Bruno Latour, 2020, p.14) siamo immersi in “un’unica metamorfosi: la nozione stessa di suolo sta cambiando natura”.

In tale cornice, la riflessione intorno al nesso democrazia-tecnica-soggettivazione richiede un “progetto strutturalmente interconnesso”, una “collazione di percorsi, di esperienze, di dati oggettivi, di ipotesi, ecc.” (Sini & Pievani, 2020, p. 18), in grado di guardare a questo nesso con sguardo plurale e integrato, generativo di processi formativi autenticamente capaci di assicurare la r-esistenza della democrazia e della stessa umanità.

A partire dall’interconnessione reticolare di sguardi e sinergie d’azione, è ineludibile il confronto con la tecnica, la cui esplosione nel contesto della cosiddetta società dei dati ha determinato un’epocale trasformazione che procede sempre più rapidamente a scardinare i termini inviolabili caratterizzanti per secoli la cultura occidentale. Nello spazio prodotto dalla “quarta rivoluzione” (Klein, 2022, p. 6), che ci agita e che contrappone esseri umani a “macchine che si sostituiscono via via al loro intelletto e che apprendono in maniera autonoma”, inedite forme di mutazione prendono vita: scienza, tecnica, etica ed estetica si avviano in direzione di nuovi assetti che modificano radicalmente lo scenario dei processi formativi e le forme di accesso a saperi e conoscenze.

In questo quadro, la ricerca pedagogica è chiamata a esprimere al meglio la sua capacità generativa attraverso la messa a punto di modelli di lettura funzionali a comprendere il ruolo che la società, anche nella sua forma sempre più digitale e ibrida, esercita sotto il profilo di una formazione che sia sostenibile e capace di esprimere una tensione democratica, orientata a costruire contesti autenticamente capacitanti e a sostenere l’identità plurale e costantemente in divenire del soggetto di conoscenza. Una sfida certamente non semplice: se per un verso è possibile nutrire la conoscenza nella sua dimensione reticolare, valorizzando logiche e strategie del sapere mai chiuse e lineari, ma dialetticamente in divenire, per altro verso tra i rischi più alti che l’esplosione della cultura digitale presenta, soprattutto sul piano dell’impatto sulle esperienze formative, vi è quello di attivare processi “disumanizzanti”, attraverso i quali certe forme di “pigrizia” intellettuale sembrano trovare spazio rassicurante di contenimento in tecnologie che si prestano a sostituire l’agire umano. Tra questi processi, non possiamo ad esempio trascurare il rischio legato alla diffusione dell’intelligenza artificiale, il cui impiego offre certamente vantaggi significativi ormai in ogni sfera di vita, ma sul cui uso occorre esercitare criticamente un ruolo attivo. Segnala a tal proposito Stiegler (2018; 2020), come l’intelligenza artificiale non sembri più avere l’umanità come soggetto, quanto piuttosto come oggetto, processo che ha finito per rendere concreto il rischio di una cosiddetta “denoetizzazione”, cioè del venir meno dei processi noetici. Questo comporta, solo per fare un esempio, che *“all forms of human life are reframed by algorithms, as well as all forms of critical movements, and*



more generally, the very possibility of developing social intelligence and critical thinking are short-circuited” (Baranzoni, Fitzpatrick & Paolo Vignola, 2020, p. 10). In altre parole, siamo costantemente esposti ad un massivo *crosslinking* che ridisegna radicalmente forma e forme delle relazioni umane.

“Viviamo in tempi pericolosi – avverte del resto Tom Nichols – Mai tante persone hanno avuto accesso a tanta conoscenza e tuttavia hanno esercitato tanta resistenza all’apprendimento di qualsiasi cosa” (2018, p. 25). Un segnale allarmante di assenza di fiducia nei confronti di chi “esercita” cultura, a tal punto che sempre più spesso osserviamo la tendenza ad accordare credito al tecnico, ma sempre meno al *sapiente*, a chi ha specifiche competenze per agire/governare. In altre parole, come nel romanzo di Samuel Butler (1872/1979), che racconta del mondo capovolto e distopico di Erewhon (dove la malattia è un disonore e la delinquenza viene curata come un malanno), abbiamo cresciuto soggetti formati nelle scuole dell’*Irragionevolezza* e avvezzi allo studio dell’ipotetica, addestrati dagli insegnamenti di *Illogicità*, di *Saggezza Mondana* e di *Evasione*.

Va peraltro preso atto della necessaria riflessione intorno agli effetti prodotti dall’avvento di scenari globalizzati e interconnessi non solo sul tempo e sui tempi della formazione, ma anche sulla forbice drammaticamente sempre più ampia tra paesi ricchi e intere popolazioni in condizione di povertà estrema, sulle reali possibilità di accesso all’istruzione, sui soggetti a vario titolo in situazione di fragilità e, pertanto, sulla reale capacità di esercitare diritti nei contesti di vita sperimentati.

In questo scenario, non possiamo dimenticare come la stessa sopravvivenza dell’umanità sia oggi tragicamente messa in discussione: la prospettiva di entrare nell’era dell’Inumano e l’emergere del Postumano (Revelli, 2020) pongono una vera e propria “sfida mortale” sempre più concreta e impongono una cogente domanda intorno alla necessità di una vita democratica che sia esercizio, innanzitutto, di reciprocità e *philantropia* “oltre i confini ristretti dell’*anthropos*, della sua esclusiva ed escludente auto-referenzialità, nella forma ibridante e connettiva della nuova spazialità” (Ivi, p. 216).

2. Verso narrazioni *poietiche*

Negli ultimi tempi le narrazioni *mainstream* intorno al futuro dell’umanità prospettano scenari sempre più preoccupanti e, non di rado, persino catastrofici. L’emergenza climatica, la drammatica ferita bellica in Europa, la pandemia sono solo alcuni dei temi che più di recente hanno svelato spietatamente come il progresso tecnologico non solo non prelude ad un futuro democratico e di coesistenza pacifica tra popoli, ma addirittura rischi di determinare la fine stessa dell’umanità, posto che quest’ultima si è trasformata in una risorsa non rinnovabile. L’aver sperimentato sempre più strenuamente queste situazioni-limite del vivente ha peraltro finito con il mettere in discussione, paradossalmente, proprio l’esistenza stessa dell’umanità.

Tra gli effetti distorsivi che questo scenario produce si osserva una certa tendenza a stagnare, inconsapevolmente, in quella che Natoli (2014) definisce “epoca del frattanto”: soggetti sempre più inattivi rispetto al proprio futuro, avendo ormai maturato e strutturalmente introiettato la convinzione di essere destinati ad una catastrofe ineluttabile, ad una apocalisse senza *escaton* (De Martino, 1977), non sembrano più in grado di produrre risposte e azioni costruttive rispetto al futuro dell’umano, laddove appare piuttosto impellente saper nutrire profezie (e narrazioni) che non siano meramente assertive, ma suscitatrici, capaci di “sguardo da dopo” (Benedetti, 2021), in grado di attivare capacità prolettiche e proattive, di assicurare veri e propri processi di metamorfosi.

Non è certo semplice nutrire oggi percorsi e direzioni d’impegno capaci di deviare da scenari catastrofici di futuro e di restituire equilibrio tra tecnica e soggetti di conoscenza. È tuttavia un impegno di radicale rilevanza pedagogica, una sfida che la ricerca pedagogica non può mancare di accogliere e rilanciare, proprio a partire da un rapporto profondamente ripensato in ordine a forme di democrazia, esperienze nel conoscere, dialogo con la tecnica. Si tratta, altresì, di un rinnovamento *ab imis* intorno al sentire e all’agire nel tempo presente, a partire dalla presa d’atto che, ormai, non conta più cosa possiamo fare noi della tecnica, “ma che cosa fa la tecnica di noi” (Anders, 2010, p. 254).

A partire dalla “illimitata libertà prometeica di creare sempre nuove cose”, ci ricorda ancora Günther Anders (2010, p. 39), l’uomo sembra non solo un essere limitato nel tempo, ma persino un animale preistorico rispetto ai congegni che egli stesso continuamente produce. Questa asincronia tra l’uomo e i suoi prodotti non è neutra, ma produce un “dislivello prometeico”: a causa di quest’ultimo “la nostra propria metamorfosi è in ritardo; la



nostra anima è rimasta molto indietro in confronto al punto a cui è arrivata la metamorfosi dei nostri prodotti, ossia del nostro mondo” (Anders, 2010, p. 44). Ed è ancora Anders a ricordarci come tra gli effetti più rilevanti di una relazione asimmetrica e subalterna tra macchine e uomo vi sia la cosiddetta “vergogna prometeica”, cioè la vergogna che deriva dall’essere nati, anziché dall’essere stati fatti. Nel *natum esse*, pertanto, si colloca una sorta di onta primordiale, un marchio di inferiorità, laddove invece, ha ragione Emanuele Coccia (2022), proprio l’essere divenuto quale essere nato ci riconduce con forza alla matrice comune del vivente.

Non è certo facile sovvertire la potenza di una narrazione così radicata nell’agire e nel sentire contemporaneo, eppure la ricerca pedagogica non manca di possedere strumenti e direzioni di impegno in grado di generare processi di metamorfosi capaci tanto di superare la vergogna prometeica quanto, in forma correlata, di nutrire positivamente il nesso democrazia-tecnica-soggetti. Una prima linea di impegno, in questa direzione, non sembra poter eludere una radicale riflessione intorno a natura e caratteri del *technikòs ánthropos* “che non si vuole alienare gnoseologicamente” (Negri, 1981, p. 26), ma che è in grado di attivare processi “poietici”, di compiere azioni e cre-azioni consapevoli, intenzionali, guidati dall’*eidòs*. La riflessione intorno alla *techne* e alla sua capacità di intervenire sulle esperienze soggettivanti è certamente polare sul piano della definizione dell’agenda pedagogica. L’impero dell’*homo technologicus*, lasciando intravedere l’orizzonte di una ideale liberazione dal lavoro in quanto *pónos*, ha spesso prodotto pericolose forme di assoggettamento e dipendenza. Tuttavia, se l’*homo technologicus* è in grado di divenire *poietico*, di produrre e fare nel senso di creare, ecco che potrà autenticamente pensarsi come “simbionte”, “unità evolutiva ibrida”, “entità organica, mentale, corporea, psicologica, sociale e culturale” (Longo, 2001, p.12). Agire nella sfera di processi poietici significa aprirsi a cambiamenti qualitativi, poiché essi accompagnano sempre un passaggio dal non-essere all’essere (“ogni potenza che divenga causa per le cose che prima non sono, di essere poi” – afferma Aristotele- Soph, 265 b 8-10), contendo il rischio connesso alla privazione di sé come essere agente sul mondo, a vantaggio di processi consapevoli di auto-organizzazione e di interdipendenza positiva tra contesti e occasioni del fare e del pensare.

È, dunque, la metamorfosi o, meglio, l’ibridazione tra *homo technologicus* e *homo poieticus*, come segnala Luciano Floridi (1999) che consente al soggetto di esercitare un potere “ontico” e di attivarsi quale “agente morale”, di aprirsi all’orizzonte della *trasformazione*, di generare sapientemente cambiamenti di forma sempre sostenibili nel contesto degli spazi virtuali e reali del suo stesso essere nel mondo, posto che ogni vita, ricorda Coccia (2022, p. 18), “per dispiegarsi, ha bisogno di passare attraverso una molteplicità irriducibile di forme”.

Recuperare un rapporto con il sapere che solleciti il fare nel senso del creare consente una riconnessione essenziale con l’esperienza del lavoro e consente altresì di recuperare anche una produttività generosa e paziente, un impegno capace di perdere/prendere tempo per costruire orizzonti di vita e di coesistenza democratica, posto che l’agire poietico affonda nella relazione e si nutre della reciprocità di azioni. L’*homo poieticus* agisce in uno spazio/tempo dilatato che ci riporta alla condizione implicitamente democratica dell’essere tutti sottoposti alle stesse regole del vivente e al ventaglio infinito del possibile e del divenire. Si tratta di una democratizzazione del tempo e del produrre che non è mai appiattimento dentro schemi preconfezionati di azione, ma che al contrario apre agli interessi autentici, ai bisogni formativi, alle inclinazioni più profonde e proficue. È occasione preziosa per sperimentare il tempo *creatore*, per far dialogare tempo interno e tempo esterno, entrando in contatto con il tempo radicale che giunge dall’alleanza tra natura umana e razionalità scientifica, da cui, sempre, nasce l’evoluzione creatrice (Prigogine, 1989).

Non possiamo infine trascurare di segnalare come nel quadro di processi poietici sia inclusa inevitabilmente anche la più poietica delle azioni: la *poiesis* stessa, l’azione dell’inventare storie. L’*homo poieticus* è infatti colui che è in grado di essere anche *homo fictus* (Forster, 1927) e che, affinando gli strumenti della narrazione e della produzione di storie, è capace di partecipare attivamente alla definizione e alla co-costruzione della natura umana in un reciproco definirsi e immaginarsi, in una *danza che crea* non solo il reale (Ceruti, 1989) ma anche infiniti altri mondi possibili.

Se la storia dell’umanità è costellata di narrazioni che derivano dall’istinto di narrare (Gottschall, 2018), è altresì vero che le storie prodotte possono essere usate come veri e propri strumenti per agire sul mondo. Il potere delle storie, in altre parole, è quello di determinare direzioni d’impegno, orizzonti del sentire, esperienze etiche ed estetiche: le storie sono capaci di far circolare «*le sentiment d’humanité*» (Hazard, 1932, p. 230), di riportarci al contatto più autentico con la nostra umanità e con le radici più profonde e radicate che legano il vivente tutto. Assumendo questa prospettiva, sembra condivisibile l’idea che la letteratura possa salvarci



dall'estinzione (Benedetti, 2021), educandoci a divenire *acrobati del tempo*, capaci di proiettarci empaticamente verso un futuro di cui diveniamo responsabili e per il quale comprendiamo di avere potere di azione, a partire da qui e da oggi. Nelle storie e nelle narrazioni, infatti, sono contenuti i semi culturali per un possibile cambiamento del futuro umano, “per allargare l'orizzonte, per spostare il nostro sguardo sul mondo oltre gli schemi di realtà abituali, risvegliare risorse dimenticate, espandere le nostre facoltà e far compiere all'uomo di oggi una vera e propria metamorfosi” (Benedetti, 2021, p. 35).

Non manca certo il rischio di imbattersi in cattive storie, ancor più nel tempo presente, laddove la comunicazione digitale lascia esplodere senza controllo più e più esperienze narrative, incluse quelle che circolano attraverso i social network. Una questione non secondaria sul piano dell'impegno pedagogico, questa, se è vero, come ricorda ancora Gottschall (2022), che sono proprio i narratori a governare il mondo: chi ci governa, in altre parole, è stato abile a produrre storie convincenti e condivise, ma non necessariamente buone storie. Per questa ragione, avverte lo studioso, costruire democrazia e agire con postura democratica significa anche essere in grado di riconoscere una buona storia e di produrne sempre nuove e diverse, anche attraverso gli strumenti digitali che abbiamo a disposizione e negli spazi virtuali del Metaverso.

Del resto, ci ricorda Stefan Klein (2022, p.17), “se la specie umana è diventata quella dominante sulla Terra, non è stato per un trionfo dell'intelligenza, quanto invece della fantasia”.

Bibliografia

- Anders, G. (2010). *Luomo è antiquato Volume 1. Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale*. Bollati Boringhieri. (Original work published 1956).
- Baranzoni, S., Fitzpatrick, N., & Vignola, P. (2020). From the Data City to the Living Archipelago. *Etica & Politica Ethics & Politics*, XXII/2, 9-17
- Benedetti, C. (2021). *La letteratura ci salverà dall'estinzione*. Einaudi.
- Butler, S. (1979). *Erewhon*. Adelphi.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli.
- Coccia, E. (2022). *Metamorfosi. Siamo un'unica, sola vita*. Einaudi.
- De Martino, E. (1977). *La fine del mondo. Contributo all'analisi delle apocalissi culturali*. Einaudi.
- Diamond, L. (2015). Facing Up to the Democratic Recession. *Journal of Democracy*, 26/1, 141-155.
- Floridi, L. (1999). Information Ethics: On the Theoretical Foundations of Computer Ethics. *Ethics and Information Technology*, 1.1, 37-56.
- Forster, M. (1927). *Aspects of the Novel*. Brace & World.
- Fukuyama, F. (2020). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Utet. (Original work published 1992).
- Galimberti, U. (2021). *Letà della tecnica e la fine della storia*. Orthotes.
- Gottschall, J. (2018). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (2nd ed.). Bollati Boringhieri.
- Gottschall, J. (2022). *Il lato oscuro delle storie*. Bollati Boringhieri.
- Hazard, P. (1932). *Les livres, les enfants et les hommes*. Flammarion.
- Klein, S. (2022). *Come cambiamo il mondo*. Bollati Boringhieri.
- Latour, B. (2020). *Tracciare la rotta. Come orientarsi in politica*. Raffaello Cortina.
- Longo, G. O. (2001). *Homo technologicus*. Meltemi.
- Natoli, S. (2014). *Perseveranza*. Il Mulino.
- Negri, A. (1981). *Filosofia del lavoro. Storia antologica*. Marzorati.
- Nichols, T. (2018). *La conoscenza e i suoi nemici: L'era dell'incompetenza e i rischi per la democrazia*. Luiss University Press.
- Prigogine, I. (1989). *Tra il tempo e l'eternità*. Boringhieri.
- Revelli, M. (2020). *Umano Inumano Postumano*. Einaudi.
- Sini, C., & Pievani, T. (2020). *E avvertirono il cielo. La nascita della cultura*. Jaca Book.
- Stiegler, B. (2018). *Qu'appelle-t-on panser? 1. L'immenseregression*. Lesliensquilliberent.
- Stiegler, B. (2020). L'archipel des Vivants. Des territoires laboratoires en archipel pour une politique et une économie des formes de vie. *Etica & Political/Ethics & Politics*, XXII, 2, 157-170.



Una riflessione pedagogica per il soggetto nel tempo della tecnica

A pedagogical reflection for the subject in the time of technique

Rossana Adele Rossi

Università della Calabria | r.rossi@unical.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il presente contributo si interroga sul difficile rapporto oggi tra la crisi della democrazia, la relazione tra la tecnica e la soggettività e la difficile riflessione pedagogica su una possibile idea di formazione. È appena il caso di ricordare la difficoltà e l'imprescindibilità del fare pedagogia, in vista della salvaguardia dell'idea di soggetto e dei suoi diritti, avvalendosi anche di una tradizione pedagogica occidentale plurimillenaria che forse ancora è legittimata ad esprimersi.

This contribution questions the difficult relationship today between the crisis of democracy, the relationship between technique and subjectivity and the difficult pedagogical reflection on a possible idea of training. It is hardly necessary to recall the difficulty and the essential of doing pedagogy, in view of safeguarding the idea of the subject and its rights, also making use of a multi-millennial Western pedagogical tradition which perhaps is still legitimate to express itself.

KEYWORDS

Democrazia | Tecnica | Soggettività
Democracy | Technique | Subjectivity

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Rossi, R. A. (2023). Una riflessione pedagogica per il soggetto nel tempo della tecnica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 74-78. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-13>.

Corresponding Author: Rossana Adele Rossi | r.rossi@unical.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-13

1. La democrazia oggi

Interrogarsi sul nodo problematico in merito al rapporto democrazia, tecnica e forme di soggettivazione esige una attenta analisi dei complessi concetti proposti. Muoverci da una riflessione sul concetto di democrazia come “forma di vita” associata (Dewey, 1916) che affonda però le proprie radici già all’origine del pensiero ellenico, e giunto fino a noi attraverso ripensamenti connessi ai contesti storici e sociali in cui si sono elaborate nel tempo nuove forme di vita associata e riproposizioni del pensiero politico democratico. Il riferimento al filosofo della democrazia americana è imprescindibile non solo perché Dewey ebbe vasta risonanza pedagogica nel nostro Paese all’indomani della caduta del fascismo, ma soprattutto egli rappresentò, a partire dagli anni Sessanta del secolo passato, un riferimento fondamentale nel mondo occidentale sul nodo teoretico tra educazione alla democrazia, filosofia, etica e sviluppo della scienza. “Il pensiero di John Dewey rappresenta [...] ancora una delle questioni più significative del dibattito filosofico e politico contemporaneo” (Spadafora, 2015, p. 7) e gli studiosi del filosofo americano ritengono ancora inesplorati molti aspetti della sua complessa ricerca, così come alcuni autori sottolineano l’attualità dei suoi studi in merito al legame imprescindibile tra filosofia, educazione e azione politica democratica. Mi riferisco nello specifico al dibattito sviluppatosi su John Dewey e sul ruolo che Dewey potrebbe avere nella contemporaneità tra Richard Rorty e Larry Hickman. Se Rorty ha valorizzato quell’aspetto della filosofia deweyana che ne sottolineerebbe l’impianto decostruttivo, per Hickman l’educazione nella concezione deweyana è riferita ad una soggettività radicata “nella situazione specifica, fondamentale per corrispondere ai bisogni particolari del soggetto e per costruire valori universali quali quelli della democrazia” (Spadafora, 2015).

Appare subito evidente che se il secondo Novecento è stato per l’Occidente il tempo della democrazia rappresentativa legata alla forte idea deweyana di educazione alla democrazia, attualmente questo rapporto deve inevitabilmente misurarsi con il cogente problema della formazione di nuove soggettività che originano, sviluppano e strutturano uno strettissimo legame con il mondo della tecnica, destinato a rappresentare l’humus formativo del soggetto e dei soggetti.

Fanno riflettere le idee del politologo Colin Crouch sulla postdemocrazia (2000) sistema politico che pur essendo regolato da istituzioni e norme democratiche viene in effetti governato e pilotato da grandi lobby, dalle società multinazionali o dai mass media.

L’Occidente, piuttosto che riconsiderare e rinsaldare le strutture e le istituzioni democratiche, dovrebbe misurarsi con una realtà planetaria in grande fermento, fluida, problematica, talvolta incomprensibile e non più governabile con le logiche superate e inefficaci delle tante forme di colonizzazione. L’economia di alcuni Paesi, asiatici, africani e dell’America Latina, ha conquistato con particolare aggressività i mercati dell’Occidente, mettendone in crisi la capacità di esercitare la propria influenza in ambiti in cui, da sempre quei paesi sono stati ritenuti egemoni. Se poi si considera che le popolazioni dei mercati emergenti fanno registrare un elevato incremento demografico, che contrasta con il preoccupante calo della natalità nelle compagini sociali occidentali, c’è da chiedersi se davvero avremo i numeri per reggere le sfide che si delineano all’orizzonte (Galli & Caligiuri, 2017).

Il Novecento, secolo drammatico per i due conflitti mondiali e per le loro conseguenze sul piano della politica internazionale, è stato un secolo radicalmente innovatore (Cambi, 2006), capace di promuovere una serie di rivoluzioni in particolare, la globalizzazione e la rivoluzione digitale che, nel loro intersecarsi, hanno generato la crisi dei pregressi equilibri. Secondo alcuni autori, la globalizzazione sancirebbe la crisi più avanzata della stabilità delle fondamentali istituzioni dell’Occidente e l’origine scarsamente controllabile di processi, quali l’oscillazione dei mercati finanziari e delle borse, l’incremento di conflitti e l’acuirsi del terrorismo e delle intolleranze religiose (Rossi, 2018).

2. Il tempo della tecnica come tempo del soggetto

Ciò premesso, occorrerebbe entrare nel problema della formazione del soggetto odierno e chiedersi se la finalità della formazione del cittadino democratico, connessa alla visione tipicamente novecentesca di democrazia e



cittadinanza, abbia ancora un significato direzionale in ambito politico, etico e pedagogico. Occorrerebbe anche meglio analizzare il difficile rapporto esistente tra gli attuali orizzonti della tecnica – si pensi alla questione complessa dell'intelligenza artificiale – e i compiti che la formazione, quella scolastica ed universitaria in particolare, vanno prefigurandosi per la teorizzazione pedagogica in termini di elaborazione di modelli educativi corrispondenti a soggetti destinati a vivere le sfide della tecnica. Probabilmente, sarà necessario interrogarsi sul significato che la formazione e l'educazione dovranno avere rispetto all'attuale questione antropologica di un tempo dominato dalla tecnica.

Siamo certamente al cospetto di una nuova soggettività originata da una complessa interazione uomo-ambiente che vede l'uso della tecnologia come motore di sviluppo di inedite strutture della stessa razionalità umana. Si pensi, a tal proposito, all'esistenza di una popolazione planetaria di giovanissimi con caratteristiche identitarie biotecnologiche (Prensky, 2010).

L'avvento della tecnica come struttura portante non solo della cultura occidentale, ma di tante altre realtà nuove del pianeta, impone alla pedagogia un ripensamento critico del proprio repertorio categoriale utile a dare conto di un soggetto che dovrà coltivare un pensiero previsionale, un pensiero immaginativo che dovrà accrescere le capacità di intesa e comprensione del sé, dell'altro, della realtà (Pinto, Minerva & Gallelli, 2004).

A tal proposito voglio ricordare il pensiero della filosofa americana Martha C. Nussbaum, la quale nel testo che l'ha resa famosa al mondo accademico e non solo *Coltivare l'umanità*, parla di un cittadino del mondo come di un soggetto educato a sviluppare l'immaginazione narrativa e il pensiero critico come prerogativa per entrare in contatto con l'altro da sé, con la realtà. È giocoforza constatare che i progressivi cambiamenti verificatisi dalla metà del secolo scorso hanno apportato profonde, e talora radicali, trasformazioni nell'assetto sociale e politico dei nostri Paesi. Prendere atto di queste alterazioni spinge ad interrogarsi sul legame essenziale che si crea tra diritti e cittadinanza e a rispondere in modo diverso, oltre alla sola solidarietà, più in là del rispetto o del comune senso di tolleranza. Ciò che viene rimesso in causa, in tal senso, non è soltanto la nostra capacità di vivere all'altezza dei nostri principi, ma anche la forma e l'estensione di quegli stessi principi che dovrebbero, di conseguenza, improntare le nostre azioni. È un pensiero che potrebbe misurarsi con le frontiere del possibile, indispensabile per ripensare la stessa democrazia oltre i canoni novecenteschi, come forme di vita associata fondata sul problema dell'uguaglianza sull'espansione dei diritti, sulla questione ecologica, sull'ibridazione con la tecnologia, su un rinnovato senso dello stare insieme. Sono questi i temi che vanno necessariamente e indifferibilmente posti. Occorre allora elaborare teorie di cambiamento ed offrire strumenti di comprensione della realtà a tutti i membri della società per essere in grado di cogliere questi mutamenti e non lasciarsi travolgere. L'educazione è la chiave di un tale processo e va rivista profondamente, diventando la priorità assoluta di ogni governo che aspiri a realizzare una democrazia consona alle nuove esigenze sociali. Affrontare le incertezze di questo tempo diventa quindi l'obiettivo primo ed ultimo dell'educazione alla democrazia, contrassegnata dal rischio e dal caos (Caligiuri, 2005). Ci viene in soccorso Karl Popper (1995) il quale sostiene che nella lista delle priorità per il miglioramento della società pone la pace e l'educazione. E se la democrazia, per essere effettiva, deve essere costruita da cittadini consapevoli e da una classe dirigente responsabile, essa va realizzata prioritariamente attraverso i sistemi educativi che non si possono identificare solo con quelli tradizionali, destinati a dimostrare sempre maggiore insufficienza. Come ricorda Umberto Galimberti (2011), la tecnica non è più solo un mezzo per modificare l'ambiente, ma è l'ambiente stesso dell'uomo, il suo stesso terreno di conoscenza, formazione, il suo stesso humus culturale. Se noi pensiamo di essere coloro che agiscono la tecnica, di fatto siamo diventati oggetti della tecnica, perdendo la nostra stessa identità soggettiva. Varrebbe la pena ricordare come la nozione di soggettività sia stata posta dalle scienze umane come "questione del soggetto", intesa nella tradizionale nozione filosofica unitaria, sostanzialistica e coscienzialistica.

Oggi questi studi sembrano già ampiamente superati perché la questione della tecnica ridisegna la stessa nozione di soggettività per come anticipato, presentando in modo estremamente sintetico il panorama di cambiamenti sul rapporto attuale tra tecnica e soggettività. La tecnica, fine a se stessa, non persegue finalità antropologiche, ma anzi confina il soggetto in uno spazio-tempo tecnologico in cui consumare la stessa esistenza.



3. Una pista di ricerca per la pedagogia

La pedagogia allora avrà il compito di ripensare la formazione come direzione di senso di una nuova soggettività, di un nuovo modo di vivere la democrazia, di una possibile sfida della riproposizione del rapporto tra soggetto, tecnologia e democrazia.

Viene da chiedersi a tal proposito se possa avere ragione oggi lo stesso pensiero sull'educazione di un essere umano che non è soggetto ma oggetto della tecnica. La tecnica non esprime valutazioni di senso, ma il suo unico scopo è quello di "funzionare" (Galimberti, 2005). Quale allora potrebbe essere il rapporto tra riflessione pedagogica, che di fatto prefigura il significato stesso della formazione e un ambito scientifico quale quello tecnologico che non esprime direzioni di senso neppure verso il soggetto umano? Molto interessante risulta ancora essere lo studio di Franca Pinto Minerva e Rosa Gallelli (2004), le quali con particolare acume scientifico, ridisegnando i rapporti ibridativi che trasformano l'identità dei soggetti della formazione, sollecitano come imprescindibile la formazione di un pensiero immaginativo, capace di comprendere ed interpretare la connessione ibridativa tra vita biologica e vita artificiale, e soprattutto capace di sviluppare un'architettura cognitiva giocata tra previsionalità creativa e solidarietà.

La pedagogia sopravviverà come scienza se capace di progettualità politica, responsabilità etica e riconoscimento del soggetto, come crocevia di ogni discorso culturale sull'educazione. La formazione della persona è una delle possibili risposte alle sfide di questo nostro tempo storico, un'occasione feconda per rinsaldare il tessuto umano, sociale e politico soprattutto nelle popolazioni con rischio di sofferenza e disagio sociale. La formazione è la via privilegiata per la costruzione di una cultura della democrazia e dei diritti umani, cultura oggi minacciata da una radicale crisi che è demografica, economica, istituzionale, etica e politica. La ribellione dell'educazione potrebbe contribuire a rilanciare quella cultura dei diritti di cui l'Occidente si è fatto uno dei più significativi interpreti e promotori.

Che cosa significa in questa stagione culturale pensare la formazione? Esiste la possibilità di definire un orizzonte di senso che, nella consapevolezza delle rilevanti trasformazioni che oggi investono la persona, la cultura, le società, abbia un fondamento e, al tempo, corrisponda autenticamente dalle persone e dai gruppi umani? Come è possibile definire un orizzonte normativo socialmente condivisibile alla luce di fondati criteri di legittimazione, se questo nostro tempo sembra pronunciarsi per un'etica che abbia un carattere individuale, secondo una "metafisica della soggettività", destinata a orientare la condotta in termini pragmatici e individuali?

Per la pedagogia si tratta di definire le linee di un'epistemologia della scuola, analizzando questioni quali il modello culturale, quello didattico, istituzionale e relazionale (Elia, 2014). Dovendosi riconoscere che il concetto di formazione non è mai un contenitore privo di significati perché, invece, questi vanno individuati, teorizzati, legittimati, sperimentati in situazione, sarà necessario di volta in volta giustificarli sulla base dei principi della coerenza e della congruità con la grande finalità dell'orizzonte della persona e dell'umanesimo della responsabilità (Mulè, 2014).

Una tale prospettiva sottolinea in ultima analisi il ruolo dell'educazione come opportunità per rifondare l'etica dei rapporti tra persone e compagini sociali, luogo in cui la coscienza si fa critica, interpretazione, immaginazione, impegno (Acone, 2004), secondo un lavoro di analisi, confronto e approfondimento condotto *in interiore homine* (Mulè, 2010). "Diventare cittadino del mondo - secondo Martha C. Nussbaum - significa spesso intraprendere un cammino solitario, una sorta di esilio, lontani dalle comodità delle verità certe, dal sentimento rassicurante di essere circondati da persone che condividono le nostre stesse convinzioni e i nostri stessi ideali". Un esilio che pone in luce la fatica del formarsi e la responsabilità dell'opera educativa. "E' nostro compito in qualità di educatori mostrare agli studenti come sia bella e interessante una vita aperta al mondo, quanta soddisfazione si ricavi dall'essere cittadini che si rifiutano di accettare acriticamente le impostazioni altrui, quanto sia affascinante lo studio degli esseri umani in tutta la loro reale complessità e l'opporci ai pregiudizi più superficiali, quanta importanza abbia vivere fondandosi sulla ragione piuttosto che sulla sottomissione all'autorità" (Nussbaum, 1997). Il riferimento al pensiero di Martha C. Nussbaum e all'opera *Coltivare l'umanità*, chiarisce il rinvio all'educazione come processo destinato a persone capaci di affrontare non solo le grandi questioni politiche ed economiche ma anche di esprimere comportamenti di "cura" (Boffo, 2006) delle tante identità che popolano il nostro pianeta e delle culture a rischio di omogeneizzazione e conformazione.



Esiste una grande difficoltà di pensare l'educazione. Probabilmente sarà necessario rivedere il repertorio categoriale della pedagogia, i suoi modelli investigativi e metodologici, senza mai rinunciare a un'idea di persona da formare per un tempo nuovo e non del tutto ancora conosciuto. Uno stile previsionale della stessa pedagogia potrà essere utile per compiere quel salto verso l'utopia di una formazione di persone intenzionate a comprendere se stessi, gli altri, la stessa vita del pianeta.

Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La Paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. La Scuola.
- Bertagna, G. (Ed.). (2006). *Scienze della persona: perché?*. Rubbettino.
- Boffo, V. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia*. CLUEB.
- Burza, V. (2008). *Formazione e società globale. Riflessioni pedagogiche*. Anicia.
- Caligiuri, M. (2005). *Comunicazione pubblica e democrazia. Percorsi l'educazione del cittadino nella società dell'informazione*. Rubbettino.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Utet.
- Cassese, A. (2009). *I diritti umani oggi*. Laterza.
- Crouch, C. (2009). *Postdemocrazia*. Laterza.
- De Luca, C., & Spadafora, G. (2013). *Per una pedagogia dei diritti umani*. Form@zione.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. The Macmillan Company.
- Elia, G. (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Franco Angeli.
- Galimberti, U. (2011). *L'uomo nell'età della tecnica*. Albo Versorio.
- Galli, G., & Caligiuri, M. (2017). *Come si comanda il mondo. Teorie, volti, intrecci*. Rubbettino.
- Longo, G. O. (2013). *Il simbiote, prove di umanità futura*. Postumani.
- Mulè, P. (2010). *Formazione, democrazia e nuova cittadinanza. Problemi e prospettive pedagogiche*. Periferia.
- Mulè, P. (2014). *I processi formativi, le nuove frontiere dell'educazione e la democrazia. Questioni pedagogiche*. Pensa MultiMedia.
- Nussbaum, M. C. (1999). *Coltivare l'umanità*. Carocci. (Original work published 1997).
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e postumano. Ibridazione identitaria e frontiera del possibile*. Carocci.
- Popper, K. R. (1995). *Il mito della cornice. Difesa della razionalità scientifica*. Il Mulino.
- Prinsky, M. (2010). *Teaching Digital Natives: Partnering for Real Learning*. eBook Kindle.
- Rodotà, S. (2013). *Il diritto di avere diritti*. Laterza.
- Rossi, R. A. (2018). Saggio introduttivo in M. C. Nussbaum, *Libertà di coscienza*. Anicia.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Anicia.
- Violante, L. (2014). *Il dovere di avere doveri*. Einaudi.



Alcune note sulla persona nell'epoca della tecnica tra educazione, cura e utopia

Some notes on the person in the age of technology between education, care and utopia

Francesco Bossio

Università della Calabria | francesco.bossio@unical.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Educare vuol dire, necessariamente, misurarsi con la complessità e la problematicità di un soggetto esposto alle fragilità della contemporaneità. Il repentino susseguirsi delle scoperte e delle applicazioni della scienza e della tecnica, l'infittirsi di un sistema di comunicazioni sempre più pervasivo, la fragilità dei saperi, la crisi economica, l'inquietante nichilismo che minaccia i giovani, l'incapacità di dare un senso all'esistenza: innumerevoli sono le minacce che oggi si pongono di fronte all'essere umano e alla sua formazione. Nel nostro presente dominato dalla tecnica e dalle derive nichiliste e postumaniste, quale può essere lo spazio autentico di partecipazione sociale della persona? Possiamo ancora parlare di persona, di paradigmi etici e progettualità, di senso e di responsabilità? La riflessione pedagogica è costitutivamente deputata a orientare la *praxis* in direzioni di comprensione, progettualità assiologiche e di partecipazione attiva della persona alla costruzione democratica della società. La cura segna questo percorso della persona nell'intero corso della sua esistenza e rende concreta l'utopia educativa, il poter essere che connota come feconda l'esistenza insieme agli altri.

Educating necessarily means measuring oneself against the complexity and problematic nature of a subject exposed to the frailties of the contemporary world. The sudden succession of discoveries and applications of science and technology, the thickening of an increasingly pervasive communication system, the fragility of knowledge, the economic crisis, the disturbing nihilism that threatens young people, the inability to give a meaning to existence: there are innumerable threats facing human beings and their formation today. In our present dominated by technology and by nihilistic and posthumanist tendencies, what can be the authentic space for the person's social participation? Can we still talk about the person, about ethical paradigms and planning, about sense and responsibility? Pedagogical reflection is constitutively appointed to direct praxis in directions of understanding, axiological planning and active participation of the person in the democratic construction of society. Care marks this path of the person throughout the course of his existence and makes the educational utopia concrete, the ability to be that connotes existence together with others as fruitful.

KEYWORDS

Tecnica | Nichilismo | Educazione | Persona | Cura
Technique | Nihilism | Education | Person | Care

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bossio, F. (2023). Alcune note sulla persona nell'epoca della tecnica tra educazione, cura e utopia. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 79-83. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-14>.

Corresponding Author: Francesco Bossio | francesco.bossio@unical.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-14

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. La crisi del soggetto nelle spire della tecnica e del nichilismo

Il rapido sviluppo della tecnica, che ha segnato la storia dell'uomo a partire dalla Rivoluzione Industriale modificandone le abitudini e i costumi, vive oggi il suo culmine all'interno di una società profondamente dipendente dalla tecnica in tutte le sue forme, un legame che disegna nuovi scenari nel campo delle relazioni e delle comunicazioni, ponendo questioni di natura etica ed esistenziale sempre nuove, innescando talvolta nell'umana esistenza una frenesia avveniristica dominata dal mito della produzione e del consumo (D'Addelfio, 2017, p. 76). In un arco di tempo relativamente breve se paragonato alla cronologia della nostra specie, l'umanità ha conosciuto uno sviluppo culturale, tecnico e scientifico senza precedenti; nel giro di pochi decenni ogni campo dello scibile umano è stato attraversato e conseguentemente rivoluzionato, dal turbinio di scoperte, teorie ed applicazioni che hanno completamente modificato le abitudini ed i bisogni del soggetto. Naufrago nel *mare magnum* del progresso, perso in una società che continua ad innalzare gli *standard* del successo inteso come puro apparire, l'uomo contemporaneo appare sempre più fragile, una soggettività dai contorni sempre meno delineati, confusi in una modernità che tende a fagocitarne l'identità.

Deprivato dei riferimenti axiologici che per secoli avevano declinato l'orizzonte delle sue scelte, orfano della *ratio* forte che gli veniva dalla tradizione, il soggetto è oggi descritto con appellativi quali *debole*, *frantumato*, *multiforme*, disorientato e bisognoso di misurarsi continuamente con la precarietà della sua esistenza (Vattimo & Rovatti, 2009, p. 21).

La società occidentale, si presenta agli occhi dell'uomo contemporaneo come un caleidoscopio di immagini, di opinioni, di proposte, di interpretazioni che, per quanto esaltino la varietà della produzione e del pensiero umano, privano l'individuo di punti di riferimento stabili a cui ancorare la propria esistenza, confondendo ed offuscando la sua coscienza, “[...] anche la modalità di esercitare i sensi (guardare, ascoltare, ecc.) viene in un certo senso formattata dal contesto organizzativo e costretta ad adeguarsi a modalità consolidate e routinarie, col rischio di smarrire la sua originaria vitalità” (Bruzzone, 2016b, p. 16). Le innumerevoli possibilità ed esperienze, che il soggetto ha la possibilità di esperire, basti pensare al virtuale, se da una parte offrono copiose opportunità di espressione, dall'altra rappresentano una seria minaccia alla costruzione autentica della sua identità (De Kerckhove, 2016, p. 22; Eugeni, 2015, p. 31).

L'uomo nell'età della tecnica fatica a trovare risposte autentiche al senso di sé e della sua esistenza. In altri termini i dubbi, le difficoltà, i dissidi interiori – più o meno manifesti – l'alienazione, lo smarrimento, l'insicurezza, le difficoltà di relazione, la scarsa autostima non possono essere superate senza la volontà di porsi/di porre delle domande. Pedagogicamente la ricerca e la rivelazione (dall'etimo *revelare*, togliere il velo) del senso passa dalla relazione e dal dialogo: interiore, profondo ed autentico con se stessi e con gli altri nel mondo della vita. In questa temperie, “l'educazione deve partire dall'unicità di ciascuno (aspetto empirico) per portare a compimento – o comunque far progredire – l'umanità di ognuno (aspetto eidetico) che attende di esprimersi in tutti” (Bruzzone, 2016a, p. 29). Solo l'apertura ed il confronto dialettico possono fare riemergere il senso dell'umana esistenza e delle caleidoscopiche dimensioni a questa correlate. All'opposto, la chiusura, il silenzio, la percezione di sé e della realtà come *res*, portano all'obnubilamento della coscienza, alla finitezza del pensiero, all'appiattimento nell'*hic et nunc*, ovvero sulla sterile presenzialità in quanto negazione della memoria, smarrimento della storia, quindi oblio del senso e dell'identità.

Il regno della tecnica demoltiplica, smonta, disorienta di continuo il circuito infinito di un senso, e senza dubbio nel medesimo istante in cui sconvolge e spiazzava incessantemente la compiutezza di un'opera e in cui la tecnicizzazione potrebbe, a buon diritto, essere detta inoperosa (Nancy, 2002, p. 53).

Nella società complessa la tecnica, ovvero l'incalzante ed inarrestabile sviluppo tecnologico, da mezzo finalizzato al benessere ed alla semplificazione di complesse e faticose opere nella quotidianità umana, via via si trasforma in fonte di svago, di relax, di strumento per il tempo libero, quindi viene investita di aspettative, desideri, soddisfacimento di istanze profonde, trasformandosi così in fine, finalità, obiettivi da raggiungere.



L'uomo non avverte più il mondo come un tutto in cui si senta sicuro. [...] Ne abbiamo prova in quell'insieme di conoscenza e di rappresentazioni, di abilità e di procedimenti che indichiamo come tecnica. [...] L'uomo che ne è il protagonista sa che non si tratta né di utilità, né di benessere, ma di dominio; dominio nel senso estremo della parola, che si esprime in una nuova struttura del mondo. Egli cerca di afferrare gli elementi della natura ed insieme quelli dell'esistenza umana e ciò significa sterminate possibilità di costruzione, ma anche di distruzione (Guardini, 2022, pp. 57-58).

I problemi nascono dalla incapacità di scelta da parte del soggetto obnubilato nella coscienza e succube di verità "obliterate" (D'Addelfio, 2021, p. 193). All'educazione spetta il compito di attivare la dialettica di riconoscimento al fine di condurre il soggetto ad acquisire coscienza di sé e realizzare, dimensioni propriamente umane dell'esistenza (Malavasi, 2020, p. 32). L'identità, in quanto struttura della persona è l'oggetto fondamentale, la categoria su cui si basa lo stesso discorso pedagogico. L'identità personale ritorna nei diversi contesti come momento privilegiato del discorso pedagogico essendo l'itinerario educativo il modo di sostenere la presenza della persona, il suo progressivo perfezionamento.

Nessuna epoca ha avuto come l'attuale, nozioni così numerose e svariate dell'uomo. Nessuna epoca è riuscita come la nostra a presentare il suo sapere intorno all'uomo in modo così efficace ed affascinante, né a comunicarlo in modo tanto rapido e facile. È anche vero però che nessuna epoca ha saputo meno della nostra cosa sia l'uomo. Mai l'uomo ha assunto un aspetto così problematico come ai nostri giorni (Heidegger, 2022, p. 275).

Il dominio della tecnica ha prodotto una società industriale e tecnocratica in cui l'obiettivo cardine è rappresentato dal dominio della natura – e conseguentemente dell'uomo – e dalla trasformazione della razionalità nella funzionalità. In altre parole, non viene più perseguito il bene e la verità ma l'utile. L'uomo viene così asservito alla tecnica, a prodotti, a beni materiali da possedere per colmare l'enorme vuoto interiore cagionato dalla mancanza di dialogo e di scambi autentici con l'alterità. La tecnica e l'economia di mercato, ed il caleidoscopio di fenomeni a questi correlati hanno deprivato il soggetto della sua umanità considerandolo mezzo e non più fine, quindi *res*, numero, fenomeno sociale e statistico da analizzare ed orientare in percorsi funzionali alla economia di mercato ed al profitto, denudandolo della sua singolarità ed unicità, della sua identità. Da queste premesse un errore fondativo è la dimenticanza della persona ed il suo patrimonio ontologico.

Ciò che è veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che non siamo ancora capaci di raggiungere attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca (Heidegger, 1995, p. 36).

Il riferimento di Heidegger è all'uomo contemporaneo che ha smarrito le trame della sua esistenza, il senso più profondo della sua vita, la luce della sua ragione e di una coscienza critica, la capacità di interrogarsi e di trovare delle risposte per sottrarsi al disorientamento della sua esistenza. In altre parole, non perseguendo l'uomo la ricerca interiore della sua identità oblia il suo progetto di vita, condannando così se stesso a vivere un'esistenza inautentica, "una vita non vissuta in prima persona" (Bellingreri, 2018, p. 49). Spetta dunque al pedagogico il compito di dipanare le trame complesse ed ingarbugliate dell'esistenza per intenzionare, svelare il senso, condurre a prossimità dialogica le identità isolate aprendo un varco nell'interiorità defedata dove portare una piccola luce di possibilità, di conforto dialettico, di vita. Non può ovviamente essere pensato un dialogo con l'altro da sé se prima non si è sperimentata ampiamente una dialettica interiore, una maieutica introspettiva, base e fondamento della coscienza di sé. La vera sfida educativa è quella di agire consapevolmente nella direzione di oltrepassamento del nichilismo postmoderno e di coltivazione del progetto di iniziative che abbiano come centro propulsivo azioni di "umanizzazione da rilanciare in nome della ragione e della libertà autentica dell'essere umano" (D'Addelfio, 2017, p. 82).



2. La persona tra educazione, cura e utopia

La deriva dell'uomo nella nostra società nasce dalla ricerca di senso, a cominciare dal senso di sé, fino ai caleidoscopi sociali in cui direttamente o indirettamente egli si relaziona. I problemi nascono dalla incapacità di scelta da parte del soggetto obnubilato nella coscienza. All'educazione spetta il compito di attivare la dialettica di riconoscimento al fine di condurre il soggetto ad acquisire coscienza di sé e coltivare dimensioni propriamente umane dell'esistenza. L'identità, in quanto struttura della persona è l'oggetto fondamentale, la categoria su cui si basa lo stesso discorso pedagogico. L'identità personale ritorna nei diversi contesti come momento privilegiato del pedagogico essendo l'itinerario educativo il modo di sostenere la presenza della persona, il suo progressivo miglioramento. È nell'identità che si riconosce la sostanza e la dignità della persona, la sua dinamicità perfetta. L'identità, il *proprium* interiorizzato, connota la persona come singolare ed irripetibile, dotata di coscienza e di un patrimonio etico ed assiologico che la dispone alla relazione autentica e feconda con l'altro, in un continuo percorso di crescita e di emancipazione profonda di sé dai giochi della inautenticità esistenziale. Una indagine pedagogica interpreta la formazione come azione intenzionale orientata a promuovere l'umanità personale meglio qualificata come condizione ontologico-antropologico-esistenziale di un particolare soggetto che non è solo naturale, né solo sociale o spirituale o culturale, ma si fa riconoscere nell'insieme – assolutamente unico – delle tante dimensioni costitutive.

In conclusione, desidero analizzare due categorie pedagogiche fondamentali per risignificare il ruolo della persona in questa particolare temperie culturale, la cura e l'utopia. “Le azioni generatrici della realtà sono l'imprimere un ordine e l'aver cura” (Mortari, 2006, p. 13), la persona agisce intenzionalmente declinando nella quotidianità il suo progetto esistenziale ed avendo cura di sé e degli altri. Nell'*Apologia di Socrate*, nel presentarsi a coloro che avrebbero poi dovuto giudicarlo decidendo della sua vita o della sua morte, Socrate si presenta come un maestro di *epiméleia heautou*, di cura di sé.

Il mio girovagare ha la sola funzione di persuadervi, giovani e vecchi, di non curarvi del corpo né delle ricchezze più o altrettanto che della perfezione dell'anima, rammentandovi che non dalle ricchezze viene la virtù, ma dalla virtù le ricchezze e tutto ciò che fa bene all'uomo (Platone, 2002, 30 b, p. 143).

La virtù a cui Socrate vuole condurre i suoi discepoli non è altro che la *cura di sé*, esortandoli dunque a distogliere le loro attenzioni dalla futilità dei beni terreni per rivolgerle all'essenza dell'anima, alla scoperta dell'identità, al disvelamento del sé. La crisi di senso che caratterizza il soggetto nella postmodernità si riflette anzitutto nella fragilità della sua identità, una identità che non scaturisce più dalla coltivazione del sé, dalla ricerca di libertà e emancipazione, dall'*educazione*, ma che si riflette nell'effimero del possedere, dell'apparire, dell'esibire cose e esperienze.

Prendersi cura di sé significa dunque spendere le proprie energie guardando alla ricerca dell'autentico, coltivando, tirando fuori quel patrimonio interiore che non conosce corruzione, che ci appartiene e che ci carica di quella ricchezza che nessuno potrà mai espropriare. Nella sua più autentica e radicale accezione, la cura rappresenta la predisposizione umana ad accogliere, a *cum-prehendere* e coltivare l'altro e, poiché l'aver cura degli altri rappresenta una struttura originaria della relazionalità umana, cura è, per sé stessi, simbolo di crescita, di maturazione, manifestazione della natura più profonda dell'essere uomo. Prendersi cura di sé, dunque, non è altro che mettere in pratica il celebre motto socratico, affrontare il cammino interiore che porta alla verità, e conduce alla conoscenza autentica di se stessi. L'aver cura di sé è, inoltre, la *conditio sine qua non* verso la cura degli altri.

L'utopia rimanda etimologicamente a un non luogo, ma dire luogo che non esiste non significa dire luogo che non può esistere. L'uomo, pur nell'ambito di una molteplicità di *vincoli* (di ordine, come sappiamo non solo biologico) si realizza come tale proprio sotto il segno della possibilità, nella misura in cui il suo *presente*, il suo essere qui e ora, ha senso e valore – cioè rappresenta una realtà autentica – non solo in quanto è legato al suo passato ma anche e forse soprattutto perché è legato al suo futuro che a sua volta non è mai pre-dato o garantito. L'utopia, in un certo senso, è quella forza capace di attivare processi culturali e formativi che, tenendo vivo il desiderio, spingono l'uomo verso la realizzazione di un mondo migliore. È chiaro che il compito della



pedagogia nei confronti di questa delicata categoria della formazione deve essere quello di spingere il soggetto/persona a misurare le proprie utopie con il cosiddetto *principio di realtà* così da indirizzare la sua meta verso obiettivi possibili e concreti che appaghino autenticamente il suo bisogno di riconoscimento e realizzazione (Bertolini, 2001, p. 152).

Consapevolmente, ma anche inconsapevolmente, l'utopia si alimenta di miraggi e suggestioni, si annida in quella radura dell'anima dove albergano gli aneliti inespressi, trova il suo oggetto in tutte le manifestazioni umane: nella relazionalità, nel possesso, nell'affettività e persino nell'ambizione sociale. La capacità di coltivare dei sogni per se stessi è forse uno degli elementi che carica la vita di aspettative, che sottrae la persona alla tediosità dell'abitudine e, ancor più, alla rassegnazione di una esistenza poco gratificante. "Le persone sono sempre il desiderio che le anima, l'intenzionalità che le muove" (Bruzzone, 2016b, p. 110). Senza la dimensione utopica l'uomo sarebbe espropriato del suo futuro, gli sarebbe preclusa la possibilità di coltivare la speranza e attingendo così la forza ed il vigore necessari per affrontare la fatica del presente.

Bibliografia

- Bellingreri, A. (2018). *L'evento persona*. Scholé.
- Bertolini, P. (2001). *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppi, orizzonti*. La Nuova Italia.
- Bruzzone, D. (2016a). *Farsi persona. Lo sguardo fenomenologico e l'enigma della formazione*. FrancoAngeli.
- Bruzzone, D. (2016b). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. FrancoAngeli.
- D'Addelfio, G. (2017). La nostra epoca tarda. In A. Bellingreri (Ed.), *Lezioni di pedagogia fondamentale* (pp. 75-92). La Scuola.
- D'Addelfio, G. (2021). *Del bene*. Scholé.
- De Kerckhove, D. (2016). *La rete ci renderà stupidi?* Castelvevchi.
- Guardini, R. (2022). *La fine dell'epoca moderna* (M. Paronetto Valier, Trans.). Morcelliana. (Original work published 1950)
- Eugeni, R. (2015). *La condizione postmediale*. La Scuola.
- Heidegger, M. (1995). *L'abbandono* (A. Fabris, Trans.). Il Melangolo. (Original work published 1959)
- Heidegger, M. (2022). *Kant e il problema della metafisica* (M.E. Reina, Trans.). Laterza. (Original work published 1929)
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Bruno Mondadori.
- Nancy, J. L. (2002). *Un pensiero finito*. Marcos y Marcos. (Original work published 1990)
- Platone (2002). *Apologia di Socrate*. Rizzoli.
- Vattimo, G., & Rovatti P. A. (2009). *Il pensiero debole*. Feltrinelli. (Original work published 1981)



Ripensare pedagogicamente l'“epoca della prestazione”

Pedagogically rethinking the “age of performance”

Tommaso Farina

Università di Macerata | t.farina@unimc.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il presente contributo parte dall'osservazione di come democrazia, tecnica e soggetto, da almeno cinquant'anni a questa parte, richiamino a sé la nozione polisemica di performatività. In estrema sintesi: l'agire performativo, quale cifra costitutiva della post-modernità, abbraccia il soggetto e si estende, per mezzo della tecnica, alla dimensione politica e pubblica delle società democratiche, retroagendo sull'individuo e innescando, così, un processo circolare di tipo disfunzionale. In questo quadro, si ritiene che l'ermeneutica pedagogica non debba abbracciare solo l'ambito scolastico ma estendersi anche ai contesti non-formali, informali e alla vita di comunità, puntando su un'educazione “poietica”, competente ed emancipante, che faciliti l'emersione, il consolidamento e la piena manifestazione – nei bambini, nei giovani e in tutti i soggetti in formazione – di potenzialità inesprese, *life skills*, attitudini prosociali e uno stile di cittadinanza attivo.

This paper starts from the observation of the link that exists between democracy, technology, and the person. For at least fifty years, this link has been invoking the polysemic notion of performativity. In a nutshell: performative action, as a typically post-modern attitude, embraces the subject and extends, through technique, to the political and public dimensions of democratic societies. This brings about a retroaction on individuals and establishes a circular-dysfunctional process. In this framework, it is necessary for pedagogical hermeneutics not only to concern the school setting but also to extend to non-formal and informal contexts, as well as to community life. The goal is to contribute to a competent and emancipating “poietic” education that facilitates the emergence, consolidation, and full manifestation – in children, youth, and all the people in training – of unexpressed potential, life skills, prosocial attitudes and an active citizenship style.

KEYWORDS

Performatività | Educazione poietica | Post-modernità | Democrazia | Cittadinanza
Performativity | Poietic education | Post-modernity | Democracy | Citizenship

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Farina, T. (2023). Ripensare pedagogicamente l'“epoca della prestazione”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 84-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-15>.

Corresponding Author: Tommaso Farina | t.farina@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-15

1. Soggetto ed esperienza

La contemporaneità è caratterizzata da una diffusa cultura della verifica (Strathern, 2000) in cui l'agire performativo si configura quale tipico atteggiamento post-moderno, funzionale alla restituzione di un'immagine di sé che sia la migliore possibile. Nell'“epoca della prestazione” la performatività abbraccia il soggetto e si estende, per mezzo della razionalità tecnica, alla dimensione politica e pubblica delle società democratiche, retroagendo sull'individuo e innescando, così, un processo circolare disfunzionale (Galimberti, 1999). Il concetto di performatività, da un lato, è strettamente connesso alle modalità sensoriali, percettive, cognitive e linguistiche attraverso le quali l'essere umano fa esperienza del mondo e di se stesso, in una dimensione che è in prevalenza relazionale (Farina, 2022). Dall'altro, l'agire performativo incarna il legame tra il significato della conoscenza – ovvero della capacità, dal punto di vista evolutivo, che l'uomo ha di *tras*-formare un'informazione in comunicazione efficace e in arricchimento personale, a partire dagli stimoli dell'ambiente sociale (Sarracino, 2011) – e lo sviluppo umano.

Radicato nell'esperienza percettiva, tale legame oscilla costantemente tra l'idea dell'azione e l'esecuzione della stessa, crescendo e consolidandosi nel linguaggio, strumento conoscitivo che ci identifica come specie umana (Merleau-Ponty, 1965). All'interno dei processi di conoscenza, esperienza e apprendimento, l'uomo modella la propria identità e la consolida nei rapporti interpersonali, divenendo “attore tra altri attori” ogni volta che si assume la responsabilità – e il rischio incarnato dalle “ferite” tipiche della dimensione relazionale (Bruni, 2007) – di “andare in scena”, ovvero, di *per*-formare.

2. Tecnica e sapere

Si pensi, ora, a come la graduale sostituzione delle ipotesi sperimentali alle leggi di natura – dalla nascita del metodo galileiano ai giorni nostri – ha investito le tecno-scienze del ruolo di strumento privilegiato per la comprensione del mondo e la manipolazione dell'esperienza umana, trasformando le stesse, come sottolinea Galimberti (1999), da “mezzo” per conoscere a “fine”. Già Heidegger (1976), peraltro, lumeggiava la “questione della tecnica”, asserendo che la sua essenza risiedesse nell'*im*-posizione di adoperare le scienze esatte, da cui la falsa apparenza che la tecnica moderna sia scienza applicata.

Al progressivo dominio delle tecno-scienze è seguita una lenta e inesorabile modificazione delle modalità di produzione e trasmissione del sapere, sempre più procedurale e tecnico-scientifico (Lyotard, 1981). Anche in questo caso, una struttura di pensiero performativa, ovvero atta a regolare l'utilizzo efficace ed efficiente dei mezzi tecnici, degli strumenti e delle tecnologie, ha finito lentamente col configurare la tecnica come orizzonte esistenziale dell'uomo. Il pensiero scientifico, in altri termini, si è evoluto di pari passo con lo sviluppo di strumenti (e metodi) tecnici/tecnologici che oggi, più che mai, si basano su linguaggi performativi per eccellenza (quelli di programmazione), poiché finalizzati ad ottenere i migliori risultati computazionali¹. Le nuove tecnologie, di fatto, hanno progressivamente modificato il significato dell'agire performativo, trasformandolo da evento emancipativo a momento (e parametro) valutativo, con l'obiettivo di manipolare e controllare i principali domini dell'esperienza umana (Farina, 2022).

3. Orizzonte civile e democratico

Nondimeno, la razionalità tecnica ha permeato in modo sempre più pervasivo e capillare la dimensione pubblica e la sfera politica, contribuendo in larga parte al progressivo indebolimento dell'idea di Stato democratico e

¹ A questo proposito, è recentissimo il rilascio, da parte dell'azienda americana di R&D *OpenAI*, del modello di intelligenza artificiale *ChatGPT-3*, in grado di comprendere il linguaggio umano e fornire qualsiasi tipo di informazione sulla base di conversazioni complesse con gli utenti in rete.



alla delegittimazione del principio di rappresentanza. Tale contaminazione ha aperto la strada a un'inedita visione tecnocratica ed efficientista/prestazionale del potere, rafforzando l'idea che l'economia e i mercati, ormai, non possano più fare a meno dell'innovazione tecnologica per raggiungere i propri obiettivi.

Di nuovo, nella prospettiva heideggeriana l'azione cosciente costituiva l'essenza dell'uomo, nonché una condizione ineludibile del suo *essere-nel-mondo* (Heidegger, 1995) e, soprattutto nella dimensione pubblica dell'esistenza umana, ovvero, in quella politica *stricto sensu*, l'agire performativo determina la nostra capacità di *essere-con-gli-altri* (Harendt, 2003). Tuttavia, come ci ricorda Foucault (1978) è proprio nella vita comunitaria e nelle pieghe dell'esercizio democratico che si insinua più facilmente la possibilità di manipolare i principali domini di esperienza e di azione per mezzo della razionalità tecnica, rischiando di trasformare la vita dell'uomo nell'oggetto di un potere difficilmente controllabile, che si serve di molteplici dispositivi per piegare la persona ai suoi bisogni (Rodotà, 2011).

4. Per un'educazione “poietica”

Alla luce di quanto scritto finora, ci si chiede in che modo sia possibile ripensare pedagogicamente i tre poli del “triangolo” soggetto-tecnica-democrazia. Da questo punto di vista, stabilendo un punto di contatto tra l'orizzonte tecnico-performativo e quello pedagogico, si ritiene utile (ri)partire, ancora una volta, da Heidegger. Il filosofo tedesco, infatti, ci ricorda che, un tempo, si chiamava *tékne* “anche quel modo di disvelare che produce la verità nello splendore di ciò che appare” (Heidegger, 1976, p. 26), nonché la produzione del vero nel bello, “[...] la *poiesis* delle arti belle. Quella poesia che penetra ogni arte, ogni disvelamento di ciò che è nella forma del bello” (Ivi, p. 27).

In questo senso, si ritiene che la riflessione pedagogica debba insistere proprio sull'acquisizione di un *habitus* fondato sulla *poiesis*, ovvero su quell'esercizio di libertà e di coscienza che è la creazione poetica tipica dei processi di apprendimento delle discipline artistiche (d'Aniello, 2009). In questo caso, la struttura polisemica della nozione di performatività ci consente l'ulteriore passaggio da un'idea di *performance* come prestazione a quella di *performance* come *ri-elaborazione* e produzione di “sapere pratico-dinamico” (Krais & Gebauer, 2009).

Secondo Victor Turner (1986) e Richard Schechner (1984), gli apprendimenti che avvengono per mezzo di un'esperienza artistica *per-formativa* sono sempre momenti di rielaborazione che consentono di “rileggere” e attualizzare fenomeni culturali, sociali, psicologici ed estetici. Dunque, le metodologie educative e didattiche attive, esperienziali, *art-based* rappresentano potenziali strumenti utili a fare emergere, in prima battuta, e poi sviluppare, le potenzialità espressive, le stimolazioni emotive, intellettuali e corporee dei discenti, “valorizzando il codice esperienziale simbolico, analogico e dialogico” (Fabbri & Romano, 2017, p. 182).

Come sottolinea anche Pierluigi Malavasi (2001), si tratta di individuare quegli strumenti pedagogici utili a rilevare gli effetti positivi sullo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale dei giovani, monitorando e verificando i processi, i cambiamenti, le trasformazioni. Ovvero, occorre focalizzarsi sulle “variazioni immaginative” (Ivi, pp. 108-109) più che sulle prestazioni individuali legate a parametri valutativi, attivando processi trasformativi che restituiscano alla *performance* il suo significato culturale ed emancipativo più autentico (Farina, 2022). Si tratta, in definitiva, di inquadrare l'agire performativo in una prospettiva olistica, considerandolo un'espressione del *sé* fondata sulla relazione tra mente e corpo e/o intelligenza ed emozione.

Adottare una prospettiva integrata nella società attuale, complessa e caratterizzata dalla dimensione “aggiunta” del virtuale, tuttavia, non è cosa facile. Anche le dimensioni virtuale e multimediale, infatti, oggi, sono “luoghi” di relazione in cui i nativi digitali si muovono rapidamente e incessantemente. Pertanto, anch'esse vanno presidiate ed esplorate utilizzando la lente di ingrandimento pedagogica. È necessario comprendere in che modo la frequentazione di questi “nuovi mondi”, che sempre più spesso generano “identità fragili, caratterizzate da incertezza, volatilità e conformismo” (Stramaglia, 2015, p. 155), influisca sulle modalità di percepirsi e di “rappresentare iconicamente l'*habitat* del proprio sviluppo” (Malavasi, 2001, p. 120) da parte delle nuove generazioni.



Conclusioni

Per tornare, infine, alla dimensione pubblica e all'orizzonte civile e democratico, occorre sottolineare che l'ermeneutica pedagogica non deve abbracciare solo l'ambito scolastico ma estendersi anche ai contesti non-formali, informali e alla vita di comunità. Quest'ultimo aspetto, in particolare, da un lato, si lega al tema dell'apprendimento di competenze prosociali, dall'altro, all'esercizio della cittadinanza attiva. È importante insistere sulla "possibilità di formarsi come membri di una comunità democratica, interiorizzando principi, regole e valori condivisi per trasformarli in azioni positive" (Ronconi, 2011, p. 73), giacché "educare alla responsabilità e alla libertà nel rispetto dell'altro, in una dimensione etica e di senso, può essere il primo passo per costruire un *polites* consapevole e solidale" (Mannese, 2020, p. 1).

Rafforzare la cultura civica, in termini di progettazione educativa e didattica, tuttavia, richiede di immaginare percorsi finalizzati al trasferimento di competenze cognitive e culturali, da un lato, ed emotive e relazionali, dall'altro. L'OCSE, da questo punto di vista, in un'ottica di convergenza con gli obiettivi di sviluppo e le politiche educative di *Agenda 2030*, individua nella *creatività*, nella *mediazione* e nella *responsabilità* i tre assi portanti attorno ai quali ruota l'esercizio democratico delle future generazioni di cittadini (Schleicher, 2018). Queste tre sfere, infatti, abbracciano attitudini, propensioni e "talenti", spesso inespressi, di cui un'educazione "poietica" competente può e deve facilitare l'emersione, il consolidamento e la massima espressione: nei bambini, nei giovani e in tutti i soggetti in formazione.

Bibliografia

- Arendt, H. (2003). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani.
- Bruni, L. (2007). *La ferita dell'altro. Economia e relazioni umane*. Il Margine.
- D'Aniello, F. (2009). *Per educare alla poesia. Per educare con la poesia*. EUM.
- Doda, I. (2022). *Come funziona ChatGPT, il bot conversazionale diventato virale*. Wired Italia. Retrieved January 21, 2023, from <https://www.wired.it/article/chatgpt-bot-conversazionale/>
- Fabbri, L., & Romano, A. (2017). *Metodi per l'apprendimento trasformativo. Casi, modelli, teorie*. Carocci.
- Farina, T. (2022). *Educare nella scuola primaria. La dimensione artistico espressiva e il recupero del significato educativo della performance*. Anicia.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Heidegger, M. (1976). *Saggi e discorsi*. Mursia.
- Krais, B., & Gebauer, G. (2009). *Habitus*. Armando.
- Liotard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Malavasi, P. (2001). Impiego di testi filmici e prospettiva etico educativa. *Pedagogia e Vita*, 12(1), 108-125.
- Mannese, E. (2020). Presentazione. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 1.
- Merlau-Ponty, M. (1965). *Fenomenologia della percezione*. Il Saggiatore.
- Rodotà, S. (2011). *Foucault e le nuove forme del potere*. Gruppo Editoriale L'Espresso.
- Ronconi, M. L. (2011). Una nuova cittadinanza come problema socio-pedagogico. In M. Corsi (Ed.), *Educare alla democrazia e alla cittadinanza* (pp. 73-140). Pensa MultiMedia.
- Sarracino, V. (2011). *Pedagogia e educazione sociale. Fondamenti, Processi, Strumenti*. ETS.
- Schechner, R. (1984). *La teoria della performance. 1970-1984*. Bulzoni.
- Schleicher, A. (2018). *The future of education and skills. Education 2030 – Position Paper*. OCSE. Retrieved January 26, 2023, from https://www.oecd.org/education/2030/PositionPaper_2018.pdf
- Stramaglia, M. (2015). Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 5(1), 153-162.
- Strathern, M. (2000). *Audit Cultures: Anthropological Studies in Accountability, Ethics, and the Academy*. Routledge.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.
- Turner, V. (1986). *Dal rito al teatro*. il Mulino.



Valorizzare il non cognitivo per il buon governo della tecnica

Valuing the non-cognitive for the good governance of technology

Giuseppe Liverano

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" | giuseppe.liverano@uniba.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il momento straordinario che si sta vivendo dal punto di vista del progresso tecnologico, si traduce, per esempio, in un impatto dirompente che il digitale ha nella società, nelle relazioni tra persone, nelle istituzioni, nella scuola, sull'economia, ma anche sulla democrazia, al punto da stravolgere il rapporto che l'uomo ha, per esempio, con i media e con i processi di diffusione delle informazioni. Per fare in modo che tale rivoluzione non si possa trasformare in un rapporto di dominio irreversibile della tecnologia sull'uomo, è necessario un nuovo modo di pensare il presente, di comprenderlo, interpretarne le istanze, che riconosca l'importanza della conoscenza e dell'educazione di competenze non cognitive, come strumenti per dare la possibilità all'uomo di elaborare nuovi modelli educativi capaci di risignificare la relazione tra uomo tecnica e democrazia, verso un'idea di promozione dell'uomo attraverso l'uso educativo della tecnologia, che solo in questo modo, potrà promuovere nuove formule di democrazia.

The extraordinary moment we are experiencing from the point of view of technological progress translates, for example, into the disruptive impact that digital technology has on society, on relations between people, on institutions, for schools, on the economy, but also on democracy, to the point of disrupting the relationship that man has, for example, with the media and with the processes of disseminating information. In order to ensure that this revolution does not turn into an irreversible relationship of domination of technology over man, a new way of thinking about the present, of understanding it, of interpreting its demands, is needed, which recognises the importance of knowledge and education of non-cognitive skills, as tools to enable man to develop new educational models capable of redefining the relationship between man, technology and democracy, towards an idea of promoting man through the educational use of technology, which only in this way, can promote new formulas of democracy.

KEYWORDS

Democrazia; Tecnologia | Educazione | Tecnica del pensare | Competenze non cognitive
Democracy | Technology | Education | Technique of thinking | Non-cognitive skills

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Liverano, G. (2023). Valorizzare il non cognitivo per il buon governo della tecnica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 88-91. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-16>.

Corresponding Author: Giuseppe Liverano | giuseppe.liverano@uniba.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-16

1. La rivoluzione tecnologica: quale impatto sulla vita dell'uomo?

La postmodernità si caratterizza per una rivoluzione tecnica e tecnologica potenzialmente in grado di migliorare la vita dell'uomo a trecentosessanta gradi. Il potere di incidere in ogni ambito della vita, di trasformarla anche dal punto di vista degli stili e delle gerarchie di valori, induce a ritenere necessaria, però, una riflessione sull'importanza che l'educazione può e deve avere nella gestione del progresso tecnologico, per evitare che questo scivoli in derive pericolose in cui, a dover pagare le spese, è l'uomo, l'umano. I tanti reati che si commettono attraverso l'uso della tecnologia o le diverse forme di diseguaglianza che si esasperano ne sono esempi lampanti. La possibilità di utilizzare internet, che di questa rivoluzione tecnologica è sicuramente il traguardo più innovativo, indubbiamente, rappresenta una svolta epocale per la comunicazione delle informazioni che, in questo modo, finalmente possono giungere sino alle periferie del mondo.

Rendere l'informazione potenzialmente accessibile a tutti, offrire a tutti la possibilità di esprimere il proprio pensiero all'interno di confini spazio-temporali dilatati o perfino azzerati, lavorare immaginando professioni innovative, e, in generale, generare forme di vita e di socialità, in conformità ai più alti principi di democrazia e libertà, sono forme di potere che, se non esercitate con saggezza e senso etico, rischiano di consolidare il declino dell'uomo rispetto alla tecnica. La tecnologica sembra non poter avere limiti evolutivi e le tecniche, che rappresentano le diverse procedure dei processi tecnologici, non possono che moltiplicarsi in maniera esponenziale, penetrando nella vita dell'uomo, assorbendo spazi e tempi privati destinati alla cura e alla promozione dell'umano.

L'uomo è completamente assorbito in una dimensione meccanicistica della vita al punto che anche la libertà e la sua capacità di pensare e di agire, consapevolmente e criticamente, risultano annichiliti. Se, come sostiene Emanuele Severino (1988, p. 19), la tecnica rappresenta un'applicazione «dei metodi e dei procedimenti della scienza moderna alla grande industria» essa, evidentemente, si trasforma in capacità di generare e distruggere, di annullare la capacità pensare e di agire dell'uomo che oscilla, così in una dimensione di essere e non-essere, poiché la tecnica ha il grande potere sull'uomo, di elevarlo e di distruggerlo. Dunque, nella postmodernità l'uomo è un oggetto della tecnica e il progetto educativo di umanizzazione ha completamente fallito.

E la pedagogia, rispetto a questo delirio di onnipotenza della tecnica, che illude di risolvere qualsiasi cosa nell'*hic et nunc* ma che è priva di una visione prospettica, cosa può e deve fare, come disciplina in grado di problematizzare gli eventi, come disciplina gravida di teorie educative, che sa guardare alla sua storia per proiettarsi nel futuro con operatività e capacità pratico-progettuale? Quale progetto educativo può ridefinire il rapporto tra uomo e tecnica per la riscoperta di un uomo-dominus e non più in una posizione di subalternità? Quale progetto educativo può essere in grado di cogliere le sfide (gestione di quelle forme di potere di cui prima si è fatto cenno, prevenzione di reati contro l'umanità, garanzia e protezione delle libertà dell'uomo) della tecnica e traghettare le nuove generazioni verso la creazione di nuovi modelli di società più democratiche, solidali e sostenibili?

È indubbio che questa capacità della tecnica e della tecnologia di sedurre l'uomo necessiti di un'azione educativa che attinga a nuovi valori e competenze per non rimanerne schiacciati.

2. Una nuova “tecnica del pensare” come proposta pedagogica

La pedagogia, come disciplina di senso, teorico-pratica ha diversi riferimenti a cui attingere. La “tecnica del pensare” di Antonio Gramsci, per esempio, può rappresentare, una utile guida per gli altri saperi che riflettono sui modi di pensare, per coglierne le implicazioni pedagogiche (Pagano, 2013, p. 131), i nessi. La tecnica del pensare gramsciana è una educazione dell'uomo a pensare della sua storicizzazione (*Ibidem*), a comprendere, cioè, criticamente, il proprio tempo, e implicitamente, a saper utilizzare con sapienza le possibilità e i traguardi tecnologici della propria epoca, e per cui serve, naturalmente, essere ben formati. La pedagogia ha, infatti, il compito di suggerire proposte educative in grado di riattivare, in ogni individuo, la capacità di pensare con la propria testa e, così, ricercare la verità (Ibi, p. 130), agendo nella direzione di innervare un legame con la tecnica e la tecnologia, responsabile e consapevole. Tecnica del pensare, dunque, con una funzione poetica, che disvela, che recupera la capacità dell'uomo di essere e divenire, la sua intenzionalità, la capacità di pensare bene e di agire, perché è un uomo immerso nella situazione reale, nelle problematiche del suo tempo, non per rimanerne imprigionato, ma per comprendere, trasformare e migliorare, dunque, per evolvere.



Riccardo Pagano (2013, p. 133), nella sua analisi puntuale e sapiente sulla tecnica del pensare gramsciana, individua nella “*tecnologia multimediale*” una “*sfaccettatura*” della società attuale in cui l’educazione entra a gamba tesa, interrogandosi sulla necessità o meno di individuare una nuova tecnica del pensare, che sappia ben gestire potenzialità e rischi per quella che definisce “*digital generation*”. Capacità di gestire che si risolve nella constatazione che «*gli esseri umani non sono macchine destinate a fabbricare altre macchine sempre più potenti fino a che queste lo supereranno*» perché «*la dimensione umana essendo enormemente più ricca*» (Ibi, p. 136) potrà sempre collocarsi in una posizione di direzione e supremazia rispetto alla tecnica. Ed è, quindi, proprio questa ricchezza che soggiace nell’uomo, l’elemento a cui l’uomo stesso deve dare nuova luce, per recuperare centralità.

Non è un caso che il dibattito pedagogico nazionale e internazionale attuale si soffermi sull’importanza di recuperare un patrimonio di conoscenza invisibile (il non cognitivo) ritenuto, in questo momento storico, fattore fondamentale di un nuovo contratto sociale per trasformare, attraverso l’istruzione, il futuro dell’umanità (Rapporto UNESCO “Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education” del 2021).

3. L’importanza di educare e potenziare il “non cognitivo”

Numerose sono le evidenze scientifiche che testimoniano come, il potenziamento delle competenze non cognitive (*character skills*), produca *outcomes* positivi in tutti gli ambiti della vita dell’uomo (Almlund et al., 2011; Heckman & Kautz, 2016; Chiosso et al., 2021). Si pensi a quanto possa essere utile sviluppare “*coscienziosità*” nel rapporto con la tecnica o con il mondo digitale. Delle tecnologie digitali, per esempio, così come non si può non evidenziare il potenziale educativo che possono avere, come strumenti di democrazia e di socialità digitale, in ugual misura, non si possono non evidenziare i tanti pericoli che nascondono, se non usati con raziocinio e per finalità che non sono educative. Le intercettazioni, il furto d’identità digitale, la violazione della privacy, il cyberbullismo, la diffamazione, rappresentano solo alcuni dei tanti reati che si possono commettere con un uso indisordinato e scorretto del digitale.

Il tema del recupero del non cognitivo, per elaborare un nuovo modello di educazione, che, attraverso lo sviluppo di alcune competenze e la valorizzazione del “*come*” tali competenze sono acquisite o potenziate (dimensione del pedagogico), possa ricondurre stili di vita entro i confini di un’etica del limite, può, perciò, rappresentare, una proposta educativa diversa per le nuove generazioni. Il riconoscimento del valore del limite, attraverso tali competenze che rappresentano un approccio specifico all’educazione ai valori, può aiutare il genere umano a non utilizzare la tecnologia per alienarsi dalla vita reale e rifugiarsi in un mondo immaginario (Mancaniello, 2004, p. 161), dove tutto può sembrare più lecito e possibile ed è più facile scivolare in derive educative. La dimensione morale è fondamentale per orientare un arsenale di competenze operative come la *character skills* o le competenze socio-emotive, verso un chiaro obiettivo positivo (Maccarini, 2021, p. 47). Senza una educazione della dimensione morale, che rispetto al concetto di *character skills*, si colloca in una condizione di distinzione e relazione allo stesso tempo, infatti, lo sviluppo di queste competenze potrebbe generare conseguenze negative come l’omologazione dei comportamenti o, addirittura, favorire stili comportamentali orientati al dominio e alla manipolazione persuasiva dell’altro.

Per comprenderne l’importanza, esaminiamo in breve la competenza non cognitiva “*coscienziosità*”. Essa rappresenta, tra le *character skills*, quella che, se sviluppata e orientata verso obiettivi positivi attraverso l’attenzione e valorizzazione della sua dimensione morale, determina una maggiore incidenza positiva nella crescita delle responsabilità e degli atteggiamenti etici di un individuo, in ogni ambito della vita. Tra tutte le competenze non cognitive è quella che, se potenziata, riduce il rischio di criminalità, poiché favorisce in chi la sviluppa, la tendenza ad essere disciplinato, responsabile e diligente (Roberts et. al., 2007; Borghans et. al., 2008; Almlund et. al., 2011). Negli adolescenti risulta determinante per il successo scolastico e per ridurre il rischio di dispersione e abbandono degli studi. È dimostrato, addirittura, che la *coscienziosità* abbia il potere di influire sul comportamento degli individui, al punto da predire il numero degli anni di studio di un soggetto con la stessa forza delle valutazioni sull’intelligenza.

L’importanza dell’intelligenza nella capacità di affrontare questioni complesse in ambito lavorativo, scolastico e, in generale della vita, è solo leggermente più alta rispetto al livello di *coscienziosità* che serve per superare



tali criticità (Heckman & Kautz, 2016, pp. 111-112). Ciò significa che intelligenza e coscienziosità hanno quasi il medesimo valore predittivo.

L'“apertura mentale” e l'“amicalità”, per esempio, risulterebbero competenze non cognitive fondamentali per la qualità e la longevità della vita e per la dimensione sociale di un soggetto (Friedman & Martin, 2011; Boyle et. al., 2005), che, potendo contare sulla capacità di aprirsi intellettualmente agli altri, di cooperare, di essere corretto e rispettoso, creativo ed empatico, riuscirebbe meglio ad instaurare relazioni significative (Ibi, p. 113; Chiosso et. al., 2020, pp. 71-73). Le competenze non cognitive, dunque, possono contribuire al riconoscimento e alla valorizzazione dell'umano nella sua pienezza, a promuovere il suo sviluppo (emozioni, nelle diverse forme di relazione, nell'eliminare le diverse forme di diseguaglianza, nella promozione della socialità, nella tutela della giustizia sociale) e a fortificare il suo impegno verso la costruzione di società democratiche, pacifiche e solidali (Liverano, 2022).

E, se questa promozione dell'umano può avvenire anche attraverso la valorizzazione del non cognitivo, una nuova tecnica del pensare, che renda consapevole l'uomo di cosa è necessario (conoscenza, competenze e valori) per armonizzare il suo rapporto con la tecnologia, non può non costituire un fondamento di un nuovo modo insegnare e apprendere. La scuola, infatti, è il primo luogo dove si edificano modelli di democrazia e socialità, dal basso, intercettando le istanze di cambiamento, comprendendole e interpretandole, che è “chiamata a pensare”, che va assecondata e stimolata attraverso nuove metodologie e didattiche (Pagano, pp. 133-136), modalità innovative e ibride, che sì, sappiano anche utilizzare le tecnologie, per rinnovare e rendere più creativo e generativo, come sostiene Pagano, di *thaumazein* il processo di soggettivazione dell'uomo. In questo modo, forse, la tecnica e la tecnologia saranno nuovamente funzionali a promuovere l'umano e a ricollocare l'uomo in un itinerario di apprendimento, di evoluzione e di consapevolezza, che non avrà mai fine.

Bibliografia

- Almlund, M., Duckworth, A. L., Heckman, J. J., & Kautz, T. (2011). Personality Psychology and Economics. *Handbook of the Economics of Education*, 4, 1-181.
- Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckmann, J. J., & Ter Weel, B. (2008). The Economics and Psychology of Personality Traits. *Journal of Human Resources*, 43(4), 972-1059.
- Boyle, S. H., Williams, R. B., Mark, D. B., Brummett, B. H., Siegler, I.C., & Barefoot, J. C. (2005). Hostility, Age and Mortality in a Sample of Cardiac Patients. *American Journal of Cardiology*, 96(1), 64-66.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills*. Il Mulino.
- Friedman, H. S., & Martin, L. R. (2011). *The Longevity Project: Surprising Discoveries for Health and Long Life from the Landmark Eight Decade Study*. Hudson Street Press.
- Heckman, J. J., & Kautz, T. (2016). *Formazione e valutazione del capitale umano*. Il Mulino.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707.locale=en>
- Liverano, G. (2022). Esplorare il potenziale non cognitivo in contesti caratterizzati da dispersione scolastica attraverso pratiche di cittadinanza democratica e di educazione alla pace. *Personae. Scenari e Prospettive pedagogiche* (in pubblicazione).
- Maccarini, A. M. (2021). Le character skills nel processo di socializzazione. In G. Chiosso, A. M. Poggi, & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills*, (pp. 43-66). Il Mulino.
- Mancaniello, M. R. (2004). Educare al senso del limite attraverso l'avventura: una categoria pedagogica per affrontare il rischio e la sfida alla morte nell'adolescenza. In A. Mannucci (Ed.), *L'evento morte: come affrontarlo nella relazione educativa*, (pp. 159-187). Del Cerro.
- Pagano, R. (2013). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Monduzzi.
- Roberts, B. W., Kuncel, N. R., Shiner, R. L., Caspi, A., & Goldberg, L. R. (2007). The Power of Personality: The comparative Validity of Personality Traits, Socioeconomic Status, and Cognitive Ability for Predicting Important Life Outcome. *Perspectives in Psychological Science*, 2(4), 313-345.
- Severino, E. (1988). *Il destino della tecnica*. Rizzoli
- Severino, E. (2022). *Educare al pensiero*. Morcelliana.



Verso la co-costruzione di una cultura pedagogica condivisa: la clinica della formazione all'interno dei servizi educativi

Towards the co-construction of a shared pedagogical culture: the training clinic within educational services

Farnaz Farahi

Università degli Studi di Firenze | farnaz.farahisarabi@unifi.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Come si può costruire una cultura pedagogica condivisa all'interno dei servizi educativi? Per costruire una cultura pedagogica condivisa è necessario integrare i tre poli del triangolo educativo: la democrazia, la tecnica e il soggetto. L'integrazione dei tre poli è possibile solo pensando e progettando percorsi che mirino ad accrescere la pensabilità e la formabilità dell'agire pedagogico all'interno dei contesti educativi. In questo contributo si porrà l'accento sulla clinica della formazione come congegno metodologico che può permettere di ripensare teorie e prassi dei servizi e favorire lo sviluppo di professionisti riflessivi, attraverso un approccio democratico.

How can a shared pedagogical culture be built within educational services? To build a shared pedagogical culture it is necessary to integrate the three poles of the educational triangle: democracy, technique and the subject. The integration of the three poles is possible only by thinking and planning paths that aim to increase the conceivability and formability of pedagogical action within educational contexts. Within this contribution, emphasis will be placed on the training clinic as a methodological device that allows to rethink service theories and practices and encourage the development of reflective professionals, through a democratic approach.

KEYWORDS

Clinica della formazione | Servizi educativi | Teoria e prassi | Democrazia | Professionista riflessivo
Training clinic | Educational services | Theory and practices | Democracy | Reflective practitioner

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Farahi, F. (2023). Verso la co-costruzione di una cultura pedagogica condivisa: la clinica della formazione all'interno dei servizi educativi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 92-95. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-17>.

Corresponding Author: Farnaz Farahi | farnaz.farahisarabi@unifi.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-17

1. Come integrare i tre poli del triangolo educativo?

Il presente contributo si sviluppa sul tema della democrazia declinato all'interno dei servizi educativi. A proposito di linguaggi e domande, parole contenute anche nel titolo del convegno SIPEGES "Pedagogia si dice in molti modi: linguaggi e domande dell'educazione del nostro tempo", si dedicherà particolare attenzione a una domanda che al giorno d'oggi risulta essere fondamentale: come si può costruire una cultura pedagogica condivisa all'interno dei servizi educativi? Si proporranno innanzitutto alcuni pensieri che hanno portato a formulare questa domanda e verranno illustrati alcuni tentativi di rispondervi attraverso un approccio metodologico: quello della clinica della formazione, che vedremo in seguito.

Riflettere sulla cultura pedagogica nei servizi significa dare parola all'implicito e far emergere le teorie in atto all'interno dei servizi (Mantovani, 2006). Si tratta di stimolare un lavoro riflessivo profondo in cui l'esperienza viene riletta e ripensata in un esercizio di decentramento (Infantino, 2008).

Solo in questo modo è possibile integrare i tre poli del triangolo educativo: la democrazia, cioè la possibilità di partecipazione attiva di insegnanti, educatori e famiglie all'interno del proprio servizio; la tecnica, ovvero le prassi educative che in essi vengono esercitate; il soggetto, cioè un soggetto che, come afferma Franco Cambi (2008), nella nostra civiltà è entrato in obsolescenza, in decostruzione, in graduale rimozione per lasciare spazio a una serie di avventure del soggetto disposte tra io e altro.

L'integrazione dei tre poli è possibile solo pensando e progettando percorsi che mirino ad accrescere la pensabilità e la formabilità dell'agire pedagogico già a partire dalle esperienze educative del nido e della scuola dell'infanzia promuovendo l'operatività riflessiva e di conseguenza la qualità dei servizi in cui le professionalità educative operano. Tutto questo per rispondere ad uno dei primari compiti educativi, ovvero il riconoscimento dell'identità individuale e relazionale del soggetto.

Si tratta, in sostanza, di formare professionisti che, per dirla con Donald Schön, agiscano in maniera riflessiva, che si pongano come ricercatori e – grazie a tale atteggiamento – accrescano conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge (Schön, 1983).

È solo attraverso questa riflessione sull'azione e riflessione in azione, che è possibile per chi opera nei servizi pensare e ripensare alla cultura pedagogica, individuare le teorie e le prassi che sottostanno al proprio agire pedagogico che contribuiscono a creare quella determinata cultura e dare valore al soggetto.

Questo sapere, frutto della continua riflessione, non si costruisce però spontaneamente e individualmente, ma richiede la creazione di uno spazio e un tempo di confronto, scambio, partecipazione, condivisione. È un sapere che si costruisce solo pensando la formazione come dispositivo pedagogico (Cappa, 2009).

2. La clinica della formazione come congegno metodologico

In questo senso, uno specifico ambito pedagogico che può rispondere al bisogno di formare professionisti riflessivi che influenzino con consapevolezza la cultura pedagogica presente nei propri servizi è la clinica della formazione, approccio elaborato da Riccardo Massa negli anni '90 del secolo scorso (Massa, 1992).

L'assunto da cui parte Massa è che una formazione organizzata può essere efficace soltanto interagendo con le condizioni relative alla vicenda di formazione della storia di vita di un soggetto. L'ipotesi è quella di un livello di specifica latenza pedagogica, relativo all'ineliminabilità nel rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione.

Se da un lato fare clinica della formazione significa occuparsi della progettazione e della conduzione della ricerca rispetto agli elementi, ai processi e ai dispositivi della formazione; dall'altro lato la clinica della formazione riguarda la progettazione e la conduzione di specifici interventi formativi, di supervisione o consulenza, di operatori nelle professioni educative e formative. In entrambi i casi, l'obiettivo principale è quello di produrre rappresentazioni contestualizzate circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 2018).

Non si tratta di fare una clinica degli operatori, ma di interpretare il nesso che lega il portato esistenziale dal



portato formativo (Cappa & Orsenigo, 2020), di porre l'accento su quel reticolo delle pratiche (Merriam, 2002) che riguarda modelli di azione e al contempo dimensioni affettive correlate.

Riprendendo le parole di Angelo Franza, è attraverso questi presupposti epistemologici che la clinica della formazione può darsi il compito di sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione e sulla base di questo procedere all'individuazione delle strutture invarianti dei sistemi d'azione cui danno luogo (Franza, 1992).

Il presupposto che sta alla base dell'utilizzo del dispositivo è che per cambiare o migliorare la pratica educativa e formativa è necessario recuperare "un rapporto critico e autoriflessivo con il proprio modo di essere e di educare e di insegnare, e in particolare, di formare a essere e ad apprendere" (Cappa & Orsenigo, 2020, p. 44).

3. Una clinica della formazione per ripensare teorie e prassi dei servizi

La clinica della formazione è stata utilizzata in svariati ambiti e approcci, come ad esempio nelle professionalità mediche (Bertolini & Massa, 2003) nel contesto della pedagogia dell'adolescenza (Barone, 2018), declinata nella pratica dell'aver cura (Palmieri, 2011) e nell'abuso educativo (Riva, 1993), nel contesto delle valutazioni scolastiche (Rezzara, 2000) e della formazione dei giovani (Massa & Demetrio, 1991) e attraverso una riflessione più ampia sui miti del fare educazione oggi (Mottana, 2000). La consulenza pedagogica, attraverso la clinica della formazione, viene utilizzata da anni in Italia per fornire a insegnanti, educatori e formatori un supporto nella gestione dell'operatività educativa quotidiana (Palma, 2017). Perché allora non continuare a utilizzare la clinica della formazione come vero e proprio dispositivo educativo (Palma, 2016a) al servizio di chi si occupa di educazione con lo scopo di aiutare a pensare e agire l'educazione in modo critico e consapevole?

Questo sembra essere il campo applicativo più interessante per gli operatori dei servizi: una clinica della formazione strutturata in cicli laboratoriali (e pensata a tutti gli effetti come dispositivo pedagogico) che permetta di ripensare alle teorie e prassi pedagogiche adottate nel proprio servizio che incidono anche sulla creazione di una specifica cultura pedagogica. L'obiettivo è proprio quello di decostruirle e contribuire alla creazione di un agire professionale maggiormente in linea con l'idea di una cultura pedagogica condivisa, focalizzata sull'emersione del punto di vista del bambino attraverso la relazione educativa, ma che possa al contempo far leva sulla partecipazione attiva di operatori e famiglie in un processo di co-costruzione.

L'utilizzo di questo dispositivo metodologico, oltre a migliorare l'agire pedagogico posto in essere nei servizi, potrebbe favorire una maggiore capacità di insegnanti e educatori di leggere il proprio operato, andando a influenzare anche la qualità del servizio stesso.

Riflettere sulla tecnica attraverso un processo democratico consente di render conto di quelle avventure del soggetto disposte tra io e altro, tra gli educatori, le famiglie e i bambini.

Per rispondere a questo obiettivo è necessario proporre spazi e tempi per dissotterrare i significati che si addensano intorno al fare educazione e promuovere un discorso critico sulle proposte pedagogiche e sulle pratiche educative stesse (Palma, 2016b).

La finalità diviene allora quella di creare all'interno dei servizi delle sponde, caratterizzate da continue mescolanze fra tutti gli elementi che su di esse approdano e che lì si dipanano (Fabbri, 2003).

Bibliografia

- Bertolini, G., & Massa, R. (2003). *Clinica della formazione medica*. FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2008). La questione del soggetto come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 1(2), 99-107.
DOI: https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-3131
- Cappa, F. (2009). *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. FrancoAngeli.
- Cappa, F., & Orsenigo, J. (2020). La Clinica della formazione come ricerca in educazione degli adulti. *Pedagogia oggi XVIII*, (1), 41-54. DOI: <https://doi.org/10.7346/PO-012020-02>
- Fabbri, M. (2003). *Sponde. Pedagogia dei luoghi che scompaiono o che conducono lontano*. Clueb.



- Franza, A. M. (1992). Il congegno metodologico. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 43-52). FrancoAngeli.
- Franza, A. M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Infantino, A. (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia: tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Junior.
- Mantovani, S. (2006). L'evoluzione del ruolo dell'educatrice nella storia del nido. In N. Terzi (Ed.), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Junior.
- Massa, R. (1992), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Massa, R., & Demetrio, D. (1991). *Le vite normali. Una ricerca sulle storie di formazione*. Unicopli.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative Research in Practice*. Jossey-Bass.
- Mottana, P. (2000). *Miti d'oggi nell'educazione. E opportune contromisure*. FrancoAngeli.
- Palma, M. (2016a). *Il dispositivo educativo. Esperienza, formazione e pedagogia nell'opera di Riccardo Massa*. FrancoAngeli.
- Palma, M. (2016b). *Soggetti al potere formativo. Per una pedagogia critica e clinica*. FrancoAngeli.
- Palma, M. (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. FrancoAngeli.
- Rezzara, A. (2000). *Pensare la valutazione*. Mursia.
- Riva, M. G. (1993). *L'abuso educativo. Teoria del trauma in pedagogia*. Unicopli.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Basic Books.



Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio

Understanding violence: a need to foster educational prevention of violent behaviour and hate culture

Giorgio Crescenza

Università degli Studi della Tuscia | giorgio.crescenza@unitus.it

SEZIONE 2 – DEMOCRAZIA, TECNICA E FORME DI SOGGETTIVAZIONE

ABSTRACT

Il contributo affronta la comprensione educativa del fenomeno della violenza da una prospettiva ampia e interdisciplinare, come base per stabilire proposte di prevenzione e di azione educativa. Vengono inoltre spiegati alcuni fondamenti teorici per la prevenzione dei comportamenti violenti, dall'etica della cura e dell'alterità alla promozione di un'educazione basata sulla convivialità delle differenze. Si conclude con una proposta di linee strategiche e di possibili risposte che possono essere utilizzate dagli educatori per dare priorità a tali linee di azione strategiche nella pianificazione e nello sviluppo di processi educativi di consapevolezza, di prevenzione e di intervento socio-educativo per far fronte alla violenza e all'incitamento all'odio.

The contribution addresses the educational understanding of the phenomenon of violence from a broad and interdisciplinary perspective, as a basis for establishing proposals for prevention and educational action. Some theoretical foundations for the prevention of violent behaviour are also explained, from the ethics of care and otherness to the promotion of an education based on the conviviality of differences. It concludes with a proposal of strategic lines of action and possible responses that can be used by educators to prioritise these strategic lines of action in the planning and development of educational processes of awareness, prevention and socio-educational intervention to deal with violence and incitement to hate.

KEYWORDS

Violenza | Odio | Educazione | Differenze | Diritti umani
Violence | Hate | Education | Differences | Human rights

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Crescenza, G. (2023). Comprendere la violenza: una necessità per promuovere la prevenzione educativa dei comportamenti violenti e della cultura dell'odio. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 96-100. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-18>.

Corresponding Author: Giorgio Crescenza | giorgio.crescenza@unitus.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-18

Introduzione

La comprensione del fenomeno della violenza può essere perseguita attraverso diverse prospettive. Per realizzare la prevenzione e l'intervento educativo, oggetto di questo lavoro, è necessario un approccio ampio e interdisciplinare, che permetta di comprendere e distinguere le dimensioni e i tipi di comportamento violento. Qualsiasi interpretazione della violenza umana deve partire dalla sua analisi socio-storica (Pinker, 2012).

Fin dalle origini, infatti, gli esseri umani hanno mostrato un comportamento aggressivo, sviluppando interazioni in cui la presenza del conflitto era forte. I modi di risolverlo si sono evoluti dai più primitivi, istintivi o selvaggi, fino alla ricerca di risposte pacifiche; peraltro, secondo un andamento mai veramente stabile, come le vicende delle guerre e delle quotidiane violenze familiari e sociali dimostrano.

Da un punto di vista neurobiologico e genetico, la violenza risponde alla logica di causare danni ad altri organismi per garantire la propria sopravvivenza di fronte alle minacce. In molte specie, l'aggressività esiste come difesa; tuttavia, gli organismi che prosperano sono quelli che usano la violenza solo in circostanze in cui i benefici attesi superano i costi (Dawkins, 2013). Nelle specie evolute, inoltre, si aggiunge il discernimento razionale su come analizzare e, se del caso, indirizzare gli incentivi alla violenza. Qui troviamo una delle idee principali per la comprensione della violenza poiché, una volta appresa l'esistenza degli incentivi, questa associazione diventa una possibilità difficile da disconnettere. Come spiega Damasio (1994), a livello neurobiologico le esperienze emotive sono collegate a credenze su fatti, eventi o persone, e creano sistemi di risposta emotiva – come la rabbia-odio – che influenzano il futuro comportamento violento.

Da un punto di vista psicosociale, Pinker (2012) presenta tre cause alla base dell'incitamento al comportamento violento: competizione, insicurezza e gloria. Tutti e tre sarebbero legati al raggiungimento di incentivi per l'individuo che vi si dedica, come la dimostrazione di potere, il rafforzamento della sicurezza o la generazione di ammirazione. Si tratta di motivazioni che non si limitano alla sopravvivenza ma che, a volte, vengono utilizzate anche contro la specie stessa e che, in assenza di norme che ne regolino la validità, ci porterebbero a uno stato di barbarie o di anarchia.

1. Il comportamento violento: verso una comprensione educativa

In termini generali possiamo affermare che l'esistenza di motivazioni e l'aspettativa di incentivi alla violenza confuterebbero le tradizionali teorie innatiste, che basano l'aggressività sull'istinto che ci caratterizza come specie, ma che oggi hanno scarsa validità (Pesare, 2019).

Attualmente si accetta che, sebbene esista un potenziale biologico di aggressività, esso è solo uno degli elementi determinanti, poiché non tutti i soggetti rispondono allo stesso modo a condizioni comparabili. La lettura e la gestione di ogni situazione è soggettiva, così come l'aspettativa di ottenere o meno un incentivo. Sebbene biologicamente tutti gli esseri umani possiedano un potenziale di violenza, e per quanto questa possa essere amplificata da alcune condizioni personali, sociali o culturali – intese come fattori di rischio (OMS, 2020) – dobbiamo comprendere che le condizioni variano da un soggetto all'altro e da una cultura all'altra. Pertanto, ci sarebbero fattori condizionanti ma non determinanti.

Le interpretazioni della violenza dipendono anche dall'evoluzione o meno dei processi culturali. Ad esempio, la criminalizzazione e la costruzione di normative circa le punizioni fisiche sui minori sono state raggiunte nel corso della storia (Convenzione sui diritti del fanciullo, ONU, 1989). Tuttavia, allo stesso tempo, in alcune culture si conservano ancora riti o tradizioni che costituiscono forme di violenza riconosciute e punite da altre culture. Pertanto, un altro modo di avvicinarsi alla comprensione della violenza consiste nell'analisi e nell'evoluzione delle rappresentazioni, delle credenze e degli atteggiamenti socio-culturali. In questo senso, si constata che la violenza è servita culturalmente a regolare le relazioni sociali, ma possono essere considerate altre ragioni. Uno dei principali fattori esplicativi della violenza è la convinzione radicata che la violenza sia giusta, legittima o utile per qualche scopo.

Queste convinzioni, a volte implicite, irrazionali o emotive, sarebbero associate a bisogni e motivazioni fortemente sostenute, nonostante l'evidenza del contrario (Santerini, 2021). Le società hanno costruito motivi



per giustificare o addirittura difendere la violenza, come nel caso del cosiddetto culto del “macho”, della esaltazione della competitività o del principio di differenziazione degli “altri” (Burgio, 2020), a vantaggio del “noi”. Le radici di questi che si possono definire pretesti, a volte convertiti in valori culturali, si confrontano con l’educazione morale e civica che, in famiglia, a scuola o in altri contesti, mira a formare soggetti più consapevoli che imparino ad autoregolare le proprie risposte aggressive. Che si tratti di risposte violente reattive o di ricerca di incentivi nell’ottica della violenza proattiva – a volte considerabili lungo un continuum (Wrangham, 2018) – la misura più importante per la prevenzione è quella di garantire che i motivi della violenza non trovino giustificazione. Un atto è violento per sua natura, non per il suo motivo. In questo senso, l’interpretazione degli atti violenti non dovrebbe essere legata ad alcuna componente relativistica o soggettivistica che consentano di compiere tali atti o di condonarli, come sostengono Fiske e Rai (2014) nella definizione di violenza virtuosa.

Per sviluppare strategie educative che permettano di generare azioni preventive a favore della coesistenza pacifica, possiamo lavorare a partire dall’educazione sulle giustificazioni che i soggetti postulano a favore della violenza. Senza dimenticare che la maggior parte dell’apprendimento delle rappresentazioni, delle ragioni o della tolleranza verso la violenza avviene nei contesti di socializzazione e nei gruppi di base a cui i soggetti appartengono (Biffi & Macinai, 2019). Per questo motivo, la famiglia o la scuola diventano spazi ideali per la costruzione di atteggiamenti o di norme che rafforzano un comportamento consapevole e condannano qualsiasi forma di violenza.

2. Tipologie e dimensioni del comportamento violento

Han (2020) opera una distinzione comparativa tra ciò che ha contraddistinto i fenomeni violenti nelle fasi passate (visibile, frontale, diretto, fisico e materiale) e le caratteristiche che rendono difficile delineare la violenza oggi (invisibile o de-soggettivata, virale, mediata o virtuale, psichica e sistemica).

Questa analisi consente un necessario dibattito sull’evoluzione del comportamento violento, che nel corso della storia ha visto oscillazioni e fasi alterne, e ora è più vario e, talvolta, sottile. Esistono numerose classificazioni dei tipi di violenza, la maggior parte delle quali distingue tre aspetti: in primo luogo si considera la condotta in sé, che può essere attiva (azione diretta) o passiva (per omissione, determinata come negligenza); in secondo luogo, in base al setting, dove si situano gli atti violenti: la scuola, la famiglia, il luogo di lavoro, la strada o lo stesso ambiente virtuale attraverso la tecnologia. In terzo luogo, si considera la violenza in base al tipo di danno: fisica, psicologica o emotiva – sia essa verbale o meno –, sessuale (qualsiasi attività non consensuale che includa la visione forzata o la partecipazione ad atti sessuali, con umiliazione o dolore, per ottenere gratificazione o stimolazione), strutturale o economica, sociale, spirituale. Inoltre, la violenza può essere diretta da un individuo verso un individuo, un gruppo o lo Stato come avviene nelle seguenti tipologie: violenza di genere, violenza filio-parentale, omicidio, suicidio, attentato, linciaggio, bande, rituali, omicidi seriali, tortura, pena di morte, pulizia etnica, genocidio, terrorismo. Inoltre, a livello internazionale, l’Organizzazione Mondiale della Sanità ha considerato tre criteri diagnostici per classificare alcune manifestazioni di violenza:

- l’esistenza di uno o più comportamenti molesti riconosciuti a livello internazionale (disprezzo, odio, scherno, derisione, sminuire il valore, crudeltà);
- la ripetizione del comportamento che deve essere valutato da chi lo subisce come non meramente accidentale, ma come parte di qualcosa che è sistematicamente atteso;
- la durata nel tempo, quando si crea un processo interattivo che comporta un ciclo che mantiene costante la violenza.

Per quanto riguarda le persone coinvolte, negli atti di violenza ci sono almeno due parti, la vittima (priva di risorse per reagire o evitare la violenza) e l’aggressore (provocatore o intimidatore), più una terza parte che viene chiamata spettatore. Questi può non comportarsi solo come un osservatore qualora manifesti motivi di violenza, come nel caso di minimizzazione dei danni collaterali dello scontro o, al contrario, oppure quando assume un ruolo difensivo per evitare o per fermare il comportamento violento.



3. Conclusioni: prospettive educative

Le molteplici tipologie di violenza e le sue manifestazioni emergenti in contesti diversi – come anche attualmente nella sfera digitale, luogo sempre più utilizzato –, non solo ci portano a prendere coscienza della portata di questo problema sociale, ma anche a cercare soluzioni educative preventive che comprendano azioni multiple. A tal fine vengono presentate alcune azioni raggruppate in diverse linee strategiche per la prevenzione e l'intervento socio-educativo della violenza e della cultura dell'odio.

Le proposte sono ampie e si basano sull'educazione critica, civica e democratica e sul rispetto dei diritti umani. L'idea principale è che la violenza può essere combattuta solo rifiutando espressamente ogni sua manifestazione, esaminando criticamente i motivi che la giustificano ed esigendo interpretazioni razionali ed eque.

Da un punto di vista educativo, l'obiettivo è quello di evitare che la violenza sia funzionale e serva a raggiungere gli obiettivi desiderati; oltre a quello di insegnare a scegliere i modi per smantellare la violenza o a ragionare su di essa (Santerini, 2021), nonché quello di offrire modelli adeguati di risoluzione pacifica dei problemi.

Nella scuola ad esempio, è necessario conciliare il principio di un'educazione comune con la fisiologica diversità degli studenti, garantendo flessibilità e misure maggiormente mirate alle caratteristiche individuali degli studenti (Agostinetto, 2022; Nanni & Vaccarelli, 2019).

È quindi importante lavorare sulla parte orientativa e sui valori etici del comportamento, riflettendo ed evitando ogni possibile danno. È essenziale educare al rispetto delle differenze individuali e di gruppo come mezzo per prevenire gli incidenti violenti motivati dal pregiudizio (Cobia & Carney, 2002), sia in famiglia che a scuola e nell'ambiente sociale. Infatti, è molto importante sviluppare nel percorso didattico i principi della cittadinanza interculturale, dove la conoscenza, il rispetto e il riconoscimento reciproco sono i baluardi di tutta l'azione socio-educativa, basata su un quadro di convivenza rispettosa e fruttuosa e sul mondo dei valori sociali arricchenti e costruttivi come la pace, la giustizia e la solidarietà (Fiorucci & Crescenza, 2023).

Alcune delle linee strategiche perseguibili si basano su processi di conoscenza e di riflessione, ad esempio dei diritti umani, intesi come base per l'educazione alla convivialità delle differenze e per lo sviluppo di un'ideologia egualitaria, aperta all'accettazione della diversità. Altre linee d'azione sono rappresentate dallo sviluppo di spazi di esperienza che consentano la partecipazione e il dialogo basato sul rispetto. Si prenda come esempio il programma per la promozione di ruoli significativi (Ellis, 2005), che permette ai bambini di agire in diversi ruoli e con varie responsabilità per sperimentare e rafforzare la sicurezza, l'autostima e il benessere affettivo in contesti di sperimentazione controllata di azioni prosociali. Collegata a questa linea strategica si segnala anche la formazione alle competenze sociali e allo sviluppo di strategie per risolvere i conflitti in modo pacifico, assai necessarie nella prevenzione, in modo che gli studenti e le studentesse imparino e pratichino modi di affrontare e di difendersi che evitino la violenza. Imparare a comunicare in modo non violento, senza colpevolizzare o vittimizzare (Fiorucci, 2019) costituisce un'altra linea d'azione richiesta nella prevenzione educativa, che implica lo sviluppo della conoscenza di sé e dell'autoregolazione di pensieri e sentimenti. Una delle linee più importanti riguarda la necessità di conoscere le diverse manifestazioni della violenza per non normalizzarle e per poterle distinguere, evitando la scelta di una direzione violenta. Per confutare i pensieri irrazionali o le giustificazioni della violenza, è necessario anche sapere quali sono gli argomenti utilizzati per giustificare la violenza, coperti da credenze personali o culturali.

Lavorare su questi aspetti ha anche un effetto protettivo che può aiutare a contrastare le pressioni collettive che incitano alla violenza, un fenomeno purtroppo sempre più diffuso in quest'epoca di incertezze (Crescenza, 2023) anche nei confronti degli insegnanti che ogni giorno lavorano "in trincea" e che mette a dura prova il ruolo pedagogico, politico, culturale e sociale di cui sono portatori.



Bibliografia

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. FrancoAngeli.
- Biffi, E., & Macinai, E. (2019). *Ombre e ferite dell'educazione. Violenza e maltrattamento sui minorenni*. FrancoAngeli.
- Burgio, G. (2020). Io sono un corpo. Politiche e pedagogie della maschilità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 12, 20, 27-42. <https://doi.org/10.15160/2038-1034/12263>
- Cobia, D. C., & Carney, J. S. (2002). Creating a culture of tolerance in schools: everyday actions to prevent hate-motivated violent incidents. *Journal of School Violence*, 1 (2), 87-103. https://doi.org/10.1300/J202v01n02_06
- Crescenza, G. (2023). *L'adolescenza e il disagio. Prospettive pedagogiche nell'epoca dell'incertezza*. Pensa MultiMedia.
- Damasio, A. R. (1994). Descartes' error and the future of human life. *Scientific American*, 271 (4), 94-144. <https://doi.org/10.1038/scientificamerican1094-144>
- Dawkins, R. (2013). *El gen egoista*. Salvat.
- Ellis, B. J., Embry, D. D., Gonzalez, J.-M., & Volk, A. A. (2015). The meaningful roles intervention: an evolutionary approach to reducing bullying and increasing prosocial behaviour. *Journal of Research on Adolescence*, 26 (4), 622-637. <https://doi.org/10.1111/jora.12243>
- Fiorucci, M. (2019). Narrazioni tossiche e dialogo interculturale. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, V (2), 15-34. <https://DOI: 10.30557/MT00095>
- Fiorucci, M., & Crescenza, G. (2023). Educare alla pace e alla cittadinanza. Riflessioni e prospettive a partire dall'analisi del paradigma del "Vivir bien". *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 13(1), 1-17. <https://DOI: 10.30557/MT00245>
- Fiske, A. P., & Rai, T. S. (2014). *Virtuous violence: Hurting and killing to create, sustain, end, and honor social relationships*. Cambridge University Press.
- Han, B. C. (2020). *Topologia della violenza*. Nottetempo.
- Nanni, S., & Vaccarelli, A. (2019). *Intercultura e scuola. Scenari, ricerche, percorsi pedagogici*. FrancoAngeli.
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Paidós.
- Pesare, M. A. (2019). La società paranoica: soggettivazione e radici dell'odio. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagini suggestioni*, 9 (2), 118-133. <https://DOI: 10.30557/MT00101>
- OMS (2020). *Violence against children*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/violence-against-children>
- ONU (1989). *Convenzione sui diritti del fanciullo*. ONU.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile. Forme dell'odio contemporaneo*. Raffaello Cortina.
- Wrangham, R. W. (2018). Two types of aggression in human evolution. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115 (2), 245-253. <https://doi.org/10.1073/pnas.1713611115>



Neoliberismo e pedagogia del lavoro: dall'imprenditore di sé al noi auto-educante

Neoliberalism and pedagogy of work: from the self-entrepreneur to the self-educating us

Fabrizio d'Aniello

Università di Macerata | fabrizio.daniello@unimc.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

Il neoliberismo affida al singolo la responsabilità del suo successo o insuccesso, negando sostanzialmente il valore della presenza dell'altro da sé. È tempo di scardinare questa visione povera e accreditarne una di prosperità antropologica, scorgibile solo con l'ospitalità dell'alterità e la conseguente tessitura di relazioni lavorative etico-educative, sostenendo il passaggio dall'imprenditore di sé all'edificazione di un noi auto-educante.

Neo-liberalism places the responsibility for his/her success or failure on the individual, essentially denying the value of the presence of the other than oneself. It is time to unhinge this poor vision and accredit one of anthropological prosperity, discernible only with the hospitality of otherness and the consequent weaving of ethical-educational working relationships, supporting the shift from the self-entrepreneur to the building of a self-educating us.

KEYWORDS

Neoliberismo | Imprenditore di sé | Pedagogia del lavoro | Noi auto-educante
Neoliberalism | Self-entrepreneur | Pedagogy of work | Self-educating us

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: d'Aniello, F. (2023). Neoliberismo e pedagogia del lavoro: dall'imprenditore di sé al noi auto-educante. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 101-106. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-19>.

Corresponding Author: Fabrizio d'Aniello | fabrizio.daniello@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-19

1. L'imprenditore di sé e il neoliberismo al lavoro

Rispetto alla teoria economica classica – che in ordine al lavoro si concentrava prevalentemente sui rapporti tra capitale, investimento e produzione –, il pensiero economico neoliberale si è efficacemente adoperato per un mutamento dell'oggetto d'indagine, focalizzandosi specificamente sull'"attività [lavorativa] degli individui". Da qui, una rinnovata rappresentazione della stessa attività e, soprattutto, dell'individuo-lavoratore, concepito quale "soggetto economico attivo" e non più quale semplice prestatore di forza-lavoro in cambio di un salario (Foucault, 2005, pp. 184-186). Più in dettaglio, il lavoratore è inteso come "impresa in sé" e "imprenditore di sé stesso" (Gorz, 2003, p. 18; Foucault, 2005, p. 186), o "autoimprenditore" (Feher, 2007, p. 21), chiamato in quanto tale a coltivare e mettere incessantemente a frutto il proprio capitale umano onde perseguire razionalmente effetti economici incrementali mediante sviluppi qualitativi dell'operato, competere con altri al fine di intercettare target remunerativi differenziati e mantenere l'occupazione.

Il processo di individualizzazione dell'attività lavorativa, altresì, si sposa con una libertà d'espressione e d'azione tanto inedita quanto educativamente illusoria, giacché da calcolarsi e attuarsi strategicamente per essere economicamente attivi e, quindi, indirizzata a una meta auto-realizzativa meramente conclusa entro la "verità economica" di produzione (e consumo). In quest'ottica, l'emersione e l'ottimizzazione costante dell'intero sé, le capacità personali/interpersonali e le competenze maturate restano funzionalmente al servizio di una logica produttivistica (Nicoli, 2015), laddove il rinvenimento di un'*eudaimonia* desiderabile è confinato nell'opportunità di farsi responsabilmente uomo-impresa (o nella soddisfazione intima rintracciabile nell'iperconsumo) (Bazzicalupo, 2013; Lipovetsky, 2007).

In aggiunta, a muovere dal lavoro medesimo, la progressiva diffusione del sapere neoliberale sull'impresa e sul farsi impresa ha dato la stura a una forma pervasiva di razionalità, intitolata all'espansione della "veridizione economica" e all'economicizzazione di ogni ambito dell'esistenza (Bazzicalupo, 2013; Totaro, 2013), all'io-centrismo (Lacan, 2001), al culto della performatività, alla competitività esasperata come mezzo di affermazione soggettiva e alla riduzione dell'uomo a consumatore di sé e delle cose consumabili. Pertanto, il neoliberismo non è soltanto un indirizzo di pensiero economico (e politico) o un'ideologia economica. È anche e specialmente una visione del mondo e un'antropologia, tese a configurare una "società della prestazione" (Chicchi & Simone, 2017) popolata da "unità-impresе" in concorrenza tra loro (Foucault, 2005, p. 186), celebrando, così, l'individualismo, l'autoreferenzialità, l'egoismo intrinseco nell'imperativo della massimizzazione dell'utilità individuale e, congruentemente, la solitudine e il timore dell'alterità.

A partire dagli anni Ottanta del secolo scorso, il neoliberismo ha ammantato le logiche organizzative e produttive post-fordiste nelle loro plurime varianti evolutive, evidenziando in larga parte la strumentalizzazione efficientistica, formativamente sterile, della "femminilizzazione del lavoro" (Morini, 2006), del coinvolgimento dell'integralità del potenziale umano e della sfera collaborativa (Sennett, 2012).

La pandemia, a sua volta, ha contribuito a porre meglio in luce le storture neoliberiste, sia sul versante lavorativo sia su quello sociale (Chicchi & Simone, 2022). Nel primo caso, ha consentito di sostenere e riflettere sull'ormai insostenibile gravità del "peso ontologico" consegnato dai rapporti di produzione neoliberistici; ovvero sulle derive patologiche connesse con la "totalizzazione della facoltà di potere" dell'imprenditore di sé vista come facoltà di capitalizzarsi parossisticamente entro un regime competitivo, destando il desiderio di riscoprire la "*debolezza dell'essere*" e, con essa, dell'altro (Han, 2017, pp. 93-95), di relazioni educativamente significative. Al riguardo, l'analisi del fenomeno delle "grandi dimissioni" ne dà ragguardevole testimonianza, al di là delle problematiche non trascurabili legate a lavori di scarno sfruttamento e sottopagati (d'Aniello, 2022): la pressione sull'"io prestazionale a tutti i costi" e l'uso comparativo-emulativo-concorrenziale della suddetta collaborazione per fini di indefinito adeguamento prestazionale (Fumagalli, 2011) sembrano cedere il passo, dal basso, alla voglia di ricostruire un noi-al-lavoratore di ben-essere e autentica crescita in umanità. Nel secondo caso, la pandemia non solo ha scoperto il vaso di Pandora della neoliberalizzazione sanitaria (privatizzazione, tagli alla sanità pubblica, riduzione del personale, ecc.), ma ha pure rischiarato le criticità di un modello antropologico tarato sull'"espulsione dell'altro" – come direbbe Han (2017) –, distogliendo l'attenzione dall'autosufficienza e dall'altro-competitor per dirigerla verso la ricerca di interdipendenza, la solidarietà, il bisogno dell'altro-prossimo (Chiosso & Grassi, 2021).

È all'interno di questo scenario che si colloca, da ultimo, l'avvento del cosiddetto lavoro digitale. Se, da una



parte, esso infonde nuove preoccupazioni, collegabili alla profilazione della performance, al controllo algoritmico della produttività e del comportamento lavorativo (Rouvroy & Berns, 2013) e alla gratuità d'impiego della dimensione di riproduzione sociale (Greppi, Cavalli & Marazzi, 2022), dall'altra parte, però, nell'interazione cogente tra uomini e macchine, si presenta come una "totalità linguistica" (Mari, 2019, p. 26) e di significazione (Costa, 2019) che apre potenzialmente le porte alla valorizzazione effettivamente educativa delle risorse e delle energie umane, specie nella loro declinazione relazionale.

In proposito, tra le altre cose, si postula – o meglio si ripostula, stante la loro rivalutazione post-fordista a prescindere dalla denominazione usata – l'allenamento formativo delle *soft/character skills* (Cegolon, 2019; Chiosso, Poggi & Vittadini, 2021), coniugandolo auspicabilmente alla loro misurazione (Dotti, 2021). In quest'ultima prospettiva, il rischio è ovviamente quello di quantificare e valutare comparativamente la prestazione caratteriale/relazionale in nome del dominio performativo della competenza, precludendo così al compimento d'uso del "capitale-competenza" descritto da Foucault (2005, p. 186) e al perfezionarsi del "management dell'anima" al lavoro (Dardot & Laval, 2013, p. 434). Occorre, invece, qualificare – anziché quantificare – la competenza, orientandola anche al soddisfacimento dei bisogni interni delle persone. E puntare pedagogicamente sulla formazione di una competenza ad agire con "impegno" etico nei confronti degli altri (Sen, 2001, p. 269), supportata da dinamiche apprenditive di tipo emotivo-affettivo e dalla promozione di un'etica della comunicazione complessa, aderente alle norme di Apel e a quelle di traducibilità e libertà genuina (Mari, 2019). Questa pare essere la strada da seguire per giungere a una realizzazione pienamente umana, sganciata dal cortocircuito produzione-consumo.

In definitiva, il neoliberismo affida al singolo la responsabilità del suo successo o insuccesso, negando sostanzialmente il valore della presenza dell'altro da sé, se non per obiettivi strumentali. È tempo di scardinare questa visione povera e accreditarne una di prosperità antropologica, scorgibile solo con l'ospitalità dell'alterità e la conseguente tessitura di relazioni lavorative etico-educative, sostenendo il passaggio dall'imprenditore di sé all'edificazione di un noi auto-educante.

2. Pedagogia del lavoro e noi auto-educante

Come anticipato, per conquistare questa meta, giova, innanzitutto, puntellare il sostanzarsi di una competenza ad agire con impegno etico, prendendo le mosse dal *capability approach* di Sen (2001). Per l'economista, la facoltà di agire per raggiungere obiettivi che si ritengono meritevoli ai fini di una vita desiderabile non è disgiungibile dall'attestazione dell'interconnessione tra libertà agenti. Le possibilità effettive di esercitare un'agentività consapevole, proattiva e competente, orientata ad aggiornare funzionamenti evolutivi del proprio essere e saper fare, dipendono dallo smarcamento dall'ingerenza claustrofobica delle compressioni economico-produttivistiche sull'esplicitazione del capitale umano e, non di meno, dall'espansione socio-collaborativa e quali-quantitativa delle risorse a disposizione; ossia delle basi informativo-conoscitivo-valutative che conformano e determinano le scelte e le decisioni agentive. Coerentemente, la destinazione della facoltà/libertà di agire non poggia su criteri egocentrici e non ha da coincidere con vantaggi personalistici, bensì fa leva sulla necessità di decentrarsi per dar corpo a un confronto estimativo e valoriale che tenga debitamente in conto il "concetto di bene" e lo sviluppo umano di ciascuno. Da qui, l'impegno inclusivo per l'alterità in una con-vers-azione respons-abile eticamente improntata a "un'attenta valutazione [...] degli scopi [...] e] delle priorità" dell'azione stessa (Sen, 2010, p. 55). Insomma, l'agentività piena e sostanziale non può prescindere da una sana interdipendenza che corrobori l'appagamento delle varie tensioni auto-realizzative in gioco.

Trasposto sul piano prettamente lavorativo, in un contesto digitale pullulante di ricorsivi feedback modulativi e correttivi provenienti dalle macchine intelligenti e dalla loro supervisione algoritmica – che impattano continuamente e retroattivamente sulle scelte/decisioni sottese al binomio *intelligere-agere* (Floridi & Cabitza, 2021) e che impongono svariati flussi comunicativo-ermeneutici –, lo sviluppo umano di ciascuno non può che darsi entro un dialogo e una significazione riflessiva interpersonale capaci di ampliare le basi suddette e partorire apprendimenti, conoscenze e saperi in fieri generativi anche di accezioni extra-economiche e di finalità propriamente co-educative, oltre che operative. Dal punto di vista formativo, merita, dunque, insistere su dispositivi narrativo-riflessivi (Biasin & Chianese, 2022) che favoriscano l'interrogazione in itinere della proces-



sualità agente agli effetti di una mediazione esperienziale-cognitiva da parte di tutti gli attori interessati, indirizzata a includere e soddisfare integralmente le domande prassiche, corporeo-sensoriali, emotivo-affettive, morali, simboliche e di senso umano che ognuno custodisce e che sorgono dall'azione-in-relazione all'interno di uno specifico ambiente. Sembra chiaro che la significatività degli apprendimenti/conoscenze/saperi derivabili, così come delle risposte individuabili, contempra un'area del "prodursi" sita oltre l'imperativo della performance e, a monte, risieda – di contro a quanto sopra neoliberisticamente affermato – nella significatività attribuita al riconoscimento del valore della presenza dell'altro. È nell'incontro con questo altro, e non già nella solitudine competitiva o nella cooperazione spuria, che si avvera una genuina responsabilità agente: l'abilità di rispondere insieme, in relazione educante, alle istanze professionali e umane poste dall'attività lavorativa, "producendosi" in umanità.

Mutatis mutandis, le ponderazioni di Sen che ci hanno condotto a una interpretazione pedagogico-formativa della categoria di impegno, non paiono scostarsi molto dallo "sguardo relazionale riflessivo" descritto da Donati (2021, pp. 23-25) e diretto a concretare quella che egli chiama "conoscenza sapienziale": un sapere teorico-pratico, altrettanto inclusivo, prodotto da una riflessività circolare su contesto dell'azione, oggetto dell'azione, azione e relazioni intersoggettive. Tuttavia, per giungere ai pur convergenti risultati auspicati, occorre fare pratica di riconoscimento reciproco, intesa eminentemente quale pratica di apertura e dono ontologico.

In tale prospettiva, il "vero e proprio *riconoscimento* [...dell'] altro [... e del] suo essere singolare" (Bellingreri, 2015, pp. 29-30) passa per un itinerario formativo di stampo emotivo-riflessivo che, dall'auto-comprensione affettiva (Mortari, 2019), arriva empaticamente a far sentire l'altro, fino a vivere la massima prossimità possibile con esso (Bucolo, 2022; Rossi, 2010); parallelamente, passa per una formazione alla comunicazione di cura rivolta alla "ricettività", vale a dire al "fare posto dentro la propria mente all'essere dell'altro", e alla "responsività" (Mortari, 2015, p. 177).

Circa il primo itinerario, è pacifico che il traguardo del riconoscimento vicendevole per via emotivo-affettiva sia associabile all'instaurarsi di un clima positivo di lavoro, all'incremento del benessere personale e organizzativo e all'acuirsi del senso di auto-efficacia nell'intraprendenza-in-relazione e nella collaborazione responsabile. D'altra parte, è da ricordare che simili esiti sono in prima battuta ancorati all'opportunità di ispessire la propria *securitas* mediante l'introspezione riflessiva e l'affermarsi progressivo di una sintonia emotiva, scongiurando ferite connesse con l'esporsi agli altri e con una vulnerabilità interattiva già provata dal regime competitivo neoliberista.

Circa la formazione alla comunicazione di cura, invece, questa non potrà reggersi solo sui bisogni, insopprimibili, di una efficacia comunicativa. Dovrà, per di più, giustappunto poiché di cura, essere permeata da un'etica pedagogica, votata a far risaltare la comunicazione stessa come un *cum-munus*: un impegno collettivo riguardo l'interesse finalistico per il noi (Caillé, 1998), sostenuto – come sottolinea Broccoli (2008, p. 179) – dal "*mettere in comune*" le progettualità agentiche e di vita e dal "*partecipare, condividere*" un orizzonte di senso educativamente rilevante. Proseguendo su questo solco, le sollecitazioni di Mortari (2015) in ordine al nutrire la comunicazione con un'attenzione per l'altro palesata da un intenzionale sguardo etico, con un ascolto attivo e decentrato, con un lessico di comunione e con comprensione, fanno il paio con i richiami anti-neoliberisti di Han (2017) all'esigenza di tornare a una poesia dell'attenzione che si fa volto e sguardo ospitale, all'ascolto che assurge a dono di relazione, liberando la libertà di espressione dell'altro, e a fare spazio e abbracciare il pensiero e il linguaggio dell'altro.

A proposito di libertà e linguaggio dell'altro, anche Mari (2019) invoca il ripiegamento formativo su un'"etica della *comunicazione complessa*", in cui proprio la "libertà" e la "traducibilità" – come anzidetto – rappresentano delle norme chiave. Nei rapporti tra macchine e uomini all'interno della *smart factory*, il filosofo osserva dinamismi comunicativi che lo portano a definire il lavoro digitale come "totalità linguistica" imperniata sul discorso argomentativo, peraltro pervasa da continui atti linguistici performativi ove il dire (simbolico) è immediatamente un fare produttivo. In siffatta situazione, affinché possa esserci un'effettuale emancipazione educativa nel lavoro, urge un'etica comunicativa fondata sulle regole apeliene di giustizia, solidarietà e corresponsabilità e, inoltre, a completamento, su quelle predette: la traducibilità rinvia i) all'agevole intelligibilità e comparabilità dei contenuti delle "comunità linguistiche" (uomo-uomo, uomo-macchina e macchina-macchina) in maniera organizzativamente trasversale, non a esclusivo appannaggio onnicomprensivo-semantic del management, ii) quindi, a un discorso totalmente accessibile e svolto tra pari, mettendo sullo stesso piano le finalità di capitale



e lavoro umano e facendo sì che tutti, con uguale dignità e valore, possano prender parte alla co-costruzione di senso, e, non ultimo, iii) alla traduzione delle interlocuzioni delle comunità in un flusso informativo-decisionale umanamente sovraordinato; la libertà, complementariamente, rinvia alla libertà di comunicare eticamente, abbandonando asimmetrie di potere.

Pertanto, coniugando le proposizioni di Broccoli con quelle di Mari, la partita della prosperità antropologica, intrecciata a un comune dispiegamento ontologico, si gioca sul terreno di una “relazionalità riconoscente” arato dal diritto di ciascuno a partecipare a un dialogo che coltivi e accolga “un valore d’essere e di senso *ulteriore*” (Bellingreri, 2015, pp. 52-53). È questo diritto può essere agito realmente se capacitato da una formazione che aiuti a non escludere alcuno (e il suo vissuto) dalla comunicazione, fornendo, da un lato, la preparazione tecnico-professionale per affrontarla con cognizione di causa e padronanza d’oggetto e, dall’altro lato, quegli strumenti etico-educativi che consentano, nella partecipazione stessa, di avvertire l’in-sistenza dell’“alterità come antropologicamente costitutiva” dell’io e di collocare nella “profondità riflessiva della persona [...] la genesi del ‘noi’, che in questo modo assume il doppio carattere di origine e compito” (Alici, 2021, p. 74).

Concludendo, il disegno progettuale volto alla manifestazione di un noi auto-educante può realizzarsi percorrendo i sentieri formativi tracciati, facendo della pedagogia del lavoro un presidio di umanità in grado di contribuire fattivamente a un cambiamento antropologico, culturale e organizzativo-produttivo che marginalizzi le derive neoliberiste in favore di sviluppi neoumanistici.

Bibliografia

- Alici, L. (2021). La relazione, questa sconosciuta. In P. Donati, L. Alici, & G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 67-103). FrancoAngeli.
- Bazzicalupo, L. (2013). *Dispositivi e soggettivazioni*. Mimesis.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo*. Mondadori.
- Biasin, C., & Chianese, G. (2022). *Apprendere in età adulta*. Mondadori.
- Broccoli, A. (2008). *Educazione e comunicazione*. La Scuola.
- Buccolo, M. (2022). Resilienza, agilità emotiva e lavoro ibrido. In A. Galimberti, & A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro: le sfide tecnologiche* (pp. 129-147). Aras.
- Caillé, A. (1998). *Il terzo paradigma*. Bollati Boringhieri.
- Cegolon, A. (2019). *Oltre la disoccupazione*. Studium.
- Chicchi, F., & Simone, A. (2017). *La società della prestazione*. Ediesse.
- Chicchi, F., & Simone, A. (2022). *Il soggetto impreveduto*. Meltemi.
- Chiosso, G., & Grassi, O. (2021). Oltre l’egemonia del cognitivo. In G. Chiosso, A. M. Poggi & G. Vittadini (Eds.), *Viaggio nelle character skills* (pp. 23-42). Il Mulino.
- Chiosso, G., Poggi, A. M., & Vittadini, G. (Eds.) (2021). *Viaggio nelle character skills*. Il Mulino.
- Costa, M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti*. FrancoAngeli.
- d’Aniello, F. (2022). Behind and beyond the Great Resignation: A pedagogical viewpoint. *Education Sciences & Society, 1*, 329-346.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo*. DeriveApprodi.
- Donati, P. (2021). L’unità del sapere: la conoscenza come bene comune relazionale. In P. Donati, L. Alici & G. Gabrielli, *Beni relazionali* (pp. 13-66). FrancoAngeli.
- Dotti, M. (2021). Facciamoci guidare dalle character skills, per andare oltre l’egemonia del cognitivo. *Vita*, 26/05/2021. Retrieved January 30, 2023, from <http://www.vita.it/it/interview/2021/05/26/facciamoci-guidare-dalle-character-skills-per-andare-oltre-legemonia-d/440/>
- Feher, M. (2007). S’apprécier, ou les aspirations du capital humain. *Raison politiques, 28*, 11-31.
- Floridi, L., & Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale*. Bompiani.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica*. Feltrinelli.
- Fumagalli, A. (2011). La condizione precaria come paradigma biopolitico. In F. Chicchi & E. Leonardi (Eds.), *Lavoro in frantumi* (pp. 63-78). Ombre corte.
- Gorz, A. (2003). *L’immateriale*. Bollati Boringhieri.



- Greppi, S., Cavalli, S., & Marazzi, C. (2022). *La gratuità si paga*. Casagrande.
- Han, B. C. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo.
- Lacan, J. (2001). *Il Seminario. Libro XVII. Il rovescio della psicanalisi 1969-1970*. Einaudi.
- Lipovetsky, G. (2007). *Una felicità paradossale*. Raffaello Cortina.
- Mari, G. (2019). *Libertà nel lavoro*. Il Mulino.
- Morini, C. (2006). *Per amore o per forza*. Ombre corte.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Nicoli, M. (2015). *Le risorse umane*. Ediesse.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva*. FrancoAngeli.
- Rouvroy, A., & Berns, T. (2013). Gouvernamentalité algorithmique et perspectives d'émancipation. *Cairn.info*, 1, 163-196.
- Sen, A. K. (2001). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Sen, A. K. (2010). *Etica ed economia*. Laterza.
- Sennett, R. (2012). *Insieme*. Feltrinelli.
- Totaro, F. (2013). Il lavoro per la persona. In G. Gabrielli (Ed.), *La diversità come dono e sfida educativa* (pp. 54-70). FrancoAngeli.



Linee per una pedagogia del lavoro: riflessioni, spunti e proposte

Perspectives for a pedagogy of work: reflections, ideas and proposals

Andrea Potestio

Università degli Studi di Bergamo | andrea.potestio@unibg.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

La finalità di questo testo è sottolineare l'importanza del principio di alternanza formativa come dimensione che consente di attivare le potenzialità degli esseri umani, unendo in modo equilibrato le polarità che li costituiscono e che, spesso, sono separate solo a causa di pregiudizi culturali. In questo modo, è possibile superare il pregiudizio separativo che riduce la polarità del lavoro concreto e della pratica a una dimensione inferiore rispetto alla riflessione e allo studio.

The aim of this text is to underline the importance of the principle of alternating training as a dimension that allows to activate the potential of human beings, uniting in a balanced way the polarities that constitute them and which are often separated only due to cultural prejudices. In this way, it is possible to overcome the separative bias that reduces the polarity of concrete work and practice to an inferior dimension compared to reflection and study.

KEYWORDS

Pedagogia | Educazione | Lavoro | Pratica | Esperienza
Pedagogy | Education | Work | Practice | Experience

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Potestio, A. (2023). Linee per una pedagogia del lavoro: riflessioni, spunti e proposte. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 107-111. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-20>.

Corresponding Author: Andrea Potestio | andrea.potestio@unibg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-20

Premessa

Le analisi e le argomentazioni sull'idea di lavoro hanno attraversato la tradizione occidentale che, da molteplici prospettive e con finalità disparate, si è interrogata sulle modalità attraverso le quali l'umanità, fin dalle origini, si è procurata le condizioni e i mezzi necessari per la propria sopravvivenza.

Ogni paradigma teorico che ha indagato l'oggetto di studio "lavoro" ha dovuto tematizzare, in modo diretto e indiretto, una specifica visione dell'uomo e del suo modo di relazionarsi con gli altri e con la realtà esterna. Sia coloro che affermano che il lavoro coincide con l'attività che assicura "non solo la sopravvivenza individuale, ma anche la vita della specie" (Arendt, 1964, p. 64), o coloro che lo identificano con la dimensione generativa dell'uomo o, addirittura, con l'orizzonte spirituale, in quanto: "da quando lavora, l'uomo è uomo, e s'è alzato al regno dello spirito, dove il mondo è quello che egli sta pensando" (Gentile, 1946, p. 111) sono costretti a proporre una determinata, anche se non sempre esplicitamente dichiarata, visione degli uomini che lavorano e dei legami individuali e sociali che li costituiscono.

A maggior ragione, questo processo è evidente nella modernità, nel momento in cui lo specializzarsi delle discipline ha consentito di studiare l'oggetto "lavoro" da diverse prospettive epistemologiche che, per essere realmente tali, hanno la necessità costante di rendere esplicito e di giustificare il proprio sguardo ermeneutico.

1. La prospettiva della pedagogia del lavoro

La pedagogia può offrire uno sguardo originale sul tema del lavoro e aiutare a farne emergere le potenzialità formative/educative a partire da una determinata visione dell'uomo? La risposta a questa domanda è certamente positiva, almeno per tre ragioni che concernono lo statuto epistemologico del sapere pedagogico.

La prima riguarda l'oggetto di studio della pedagogia che, non essendo una pura scienza dell'educazione che indaga, attraverso il *logos*, un oggetto che si è realizzato e compiuto in un determinato tempo e luogo, si occupa, al contrario, dei soggetti che si trovano all'interno di un processo educativo o formativo. Come ci ricorda l'etimologia, il termine "pedagogia" deriva, come è noto, da *pais*, fanciullo – soggetto umano in crescita, in evoluzione – più *agogé*, da *agein*, dal verbo greco *ago*, condurre, guidare, ma ascendendo, come in una spirale che consente a qualcuno di migliorarsi facendogli esprimere potenzialità esplicite o ancora inesprese. L'*agogé* ascensionale può manifestarsi proprio attraverso la relazione tra esseri umani che, in processi più o meno intenzionali, generano legami capaci di aprire possibilità e modalità di comprensione della realtà. Bertagna sottolinea:

la pedagogia, al suo livello di unità minima, non può che avere, come proprio oggetto di studio, sempre almeno due "soggetti dell'educazione e/o della formazione" (genitivo soggettivo), tra loro in costante relazione esistenziale, nel e con il tempo e nel e con lo spazio (Bertagna, 2018, p. 31).

Non il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, quindi, come oggetti di studio, ma chi lavora e studia, chi fa esperienza e riflette, come soggetti-oggetti di una relazione formativa che vengono analizzati dalla pedagogia in quanto scienza.

La seconda ragione deriva dalla prima e mette in evidenza la dimensione idiografica iscritta negli oggetti di studio della ricerca pedagogica, ossia nei soggetti in relazione all'interno di un processo educativo che, in quanto esseri umani irriducibili gli uni agli altri, possono essere studiati solo a partire dalle loro caratteristiche singolari e irripetibili. In questo modo, emerge il legame con la riflessione antropologica, in quanto il sapere pedagogico – e di conseguenza la pedagogia del lavoro – non può fare a meno di interrogare in profondità l'oggetto del suo studio, ossia l'essere umano che si educa/educa, si forma/forma, anche attraverso il lavoro. Infatti, la persona che lavora, in quanto oggetto di studio della pedagogia, presenta aspetti di singolarità che, negli specifici contesti in cui opera, possono essere osservati, studiati, approfonditi e narrati per far emergere dispositivi ostacolanti o anche potenzialità positive per il suo processo educativo/formativo integrale, ossia per un percorso in grado di promuovere le diverse polarità che appartengono a ogni essere umano (pratica-teoria; corpo-mente; azione-riflessione).



La terza ragione riguarda la dimensione prospettica della riflessione pedagogica, ossia la sua tendenza, pur partendo dall'esperienza presente e passata, di sottolineare gli orizzonti di trasformazione positiva e di apertura verso il futuro possibile che appartengono a un determinato processo educativo o formativo e, di conseguenza, anche a un processo lavorativo. Quindi, non tanto la descrizione delle condizioni attuali di chi lavora e studia o la misurazione statistica e la riflessione sociologica dei processi del mercato del lavoro, ma una riflessione su ciò che consente ai singoli soggetti di trasformarsi, migliorandosi, attraverso il lavoro e lo studio, l'esperienza e la riflessione, la pratica e la teoria, in un percorso di alternanza formativa continua (Potestio, 2020).

2. L'alternanza formativa come principio della pedagogia

Partendo da questa prospettiva tipicamente pedagogica, la finalità di questo breve articolo è sottolineare l'importanza del principio di alternanza formativa come dimensione che consente di attivare le potenzialità degli esseri umani, unendo in modo equilibrato le polarità che li costituiscono e che, spesso, sono separate solo a causa di pregiudizi culturali. L'obiettivo è tentare di superare il pregiudizio separativo che ha attraversato e attraversa una parte della nostra cultura e che riduce la polarità del lavoro concreto e della pratica a una dimensione inferiore rispetto alla riflessione e allo studio¹ e, allo stesso tempo, di evitare una certa retorica che tende a elogiare la pratica e il lavoro attribuendo loro astrattamente valore e dignità, senza problematizzare tali affermazioni e senza indagare, in profondità e negli specifici contesti storici, le conseguenze e le dinamiche di questo legame fondativo.

Partendo da un'analisi del costrutto "alternanza formativa", si può affermare che la parola "alternanza" rimanda a una successione alternata di fatti, manifestazioni e fenomeni. Per esempio, in biologia, l'alternanza indica che la crescita di parti dell'organismo non avviene in modo simultaneo o parallelo, ma che allo sviluppo più rapido di una parte corrisponde il rallentamento dell'altra. L'alternanza consiste in un movimento di crescita o di rallentamento che avviene nel tempo e coinvolge, in una relazione, due o più aspetti. Ciò che identifica l'alternanza nella crescita dell'organismo è la modalità del movimento di crescita. Non si verifica attraverso uno sviluppo parallelo delle parti, che indicherebbe un'assenza di relazione tra loro e nemmeno con un movimento che consente un progresso omogeneo. Al contrario, l'alternanza prevede una crescita di una parte e il conseguente rallentamento dell'altra che, però, mantiene sempre un ruolo nella relazione di crescita ed è come se, attraverso il proprio rallentamento, sostenesse l'accelerazione dell'altra parte.

Al di là della metafora relativa all'organismo in crescita, nell'idea di alternanza formativa è l'aggettivo "formativa" a indicare il campo semantico, ossia il processo unitario che identifica il movimento alternato dei due fenomeni in atto. Il movimento deve essere formativo, quindi occorre che consenta lo sviluppo di un individuo attraverso il ricevere e il darsi una forma. Come sostiene Gennari: "l'uomo è la sua formazione; questa *Bildung* nasce da una *Bild*, che è immagine del Mistero" (Gennari, 2001, p. 744)². Da questa citazione, risulta evidente che il processo formativo dell'uomo non può essere identificato solo con la crescita biologica del giovane, né esclusivamente con la dimensione di consapevolezza interiore dell'uomo, ma con il processo di sviluppo che porta ogni persona a tentare di mettere in atto le proprie potenzialità, manifestando il più possibile, in modo integrale, se stessa. La formazione dell'uomo consiste, quindi, nel processo unitario e identitario all'interno del quale si alternano due o più fenomeni formativi, intesi come due movimenti che possono essere distinti nel percorso di crescita di ogni essere umano e che, pur relazionandosi tra loro, non possono mai essere completamente sovrapposti. Ma quali sono questi due aspetti fondativi della formazione? Di conseguenza, quali sono le polarità dell'alternanza formativa che producono, all'interno del processo formativo generale, un movimento alternato e mai parallelo o simultaneo?

1 Bruni afferma su questo aspetto: "un vizio culturale molto radicato è considerare il lavoro manuale come lavoro di minore dignità rispetto a quello intellettuale, qualcosa che si addice ai servi o magari agli schiavi [...]. L'idea che il lavoro con le mani sia meno dignitoso, puro e rispettabile di quello intellettuale è molto profonda – anche i relativi stipendi ce lo dicono con eloquenza" (Bruni, 2014, pp. 64-65).

2 Su questo tema, per limitarci all'ambito italiano, si vedano anche: Sirignano, 2004; Margiotta, 2015; Mattei, 2009.



I due aspetti che caratterizzano l'alternanza formativa si identificano nelle dimensioni fondative che costituiscono l'essere umano: esperienza e ragionamento, prassi e teoria, lavoro e studio. Anche se i termini che descrivono queste polarità possono essere diversi, la tesi che si vuole sostenere è che indicano le due dimensioni originarie, distinte ma non separate, dell'uomo. Esperienza e ragionamento, corpo e mente o lavoro e studio rappresentano due aspetti generali dell'uomo, del suo modo di manifestare la propria relazionalità entrando in rapporto con la realtà esterna e con gli altri esseri umani e, di conseguenza, del suo formarsi e trasformarsi assumendo caratteristiche determinate e mettendo in atto le sue proprie potenzialità. La prima conseguenza di questa impostazione è che il principio dell'alternanza formativa, essendo costituito dal progredire alternato di esperienze e ragionamento, non può essere un principio astratto, puro e completamente teorico: "ogni idea (concetto, legge, teoria, principio, regola) non nasce affatto, né esiste, già armata come Pallade nel cervello di Zeus. Ha una sua storia concreta, è legata a situazioni, cresce accompagnata da determinate emozioni e sentimenti, perfino da riflessi motori e fisici che la fanno ancora una volta espressione di un contesto" (Bertagna, 2003, p. 24). Se questo è vero per ogni teoria che non può dimenticare l'importanza della dimensione storica della sua genesi, lo è a maggior ragione per il principio dell'alternanza formativa che propone la teorizzazione formale del legame costante tra teoria e prassi. Non a caso, Aristotele, riflettendo sui rapporti tra anima e corpo, sostiene che il pensiero, l'astrazione teorica, si manifesta come una sorta di immaginazione che non può esistere indipendentemente dal corpo come esclusiva proprietà dell'anima: "nella maggioranza dei casi si vede che l'anima non ne riceve né ne produce alcuna senza il corpo: tali la collera, l'audacia, il desiderio, in una parola la sensazione. Per eccellenza proprio dell'anima sembra il pensare: ma se anche il pensare è una specie di immaginazione, ne segue che neppure esso esisterà indipendentemente dal corpo" (Aristotele, I, 403a, 5-10).

Non è però sufficiente affermare il legame profondo tra teoria e prassi, mente e corpo e sostenere l'impossibilità di pensare come indipendenti i due elementi della polarità. Il principio dell'alternanza formativa non si limita a ribadire questa impostazione, già teorizzata da Aristotele e da altri pensatori del mondo classico, ma indica una modalità specifica di relazione tra i due elementi della polarità: la mancanza di ogni tentazione gerarchica. Infatti, è possibile affermare, con un certo grado di semplificazione, che nella tradizione occidentale le impostazioni teoriche prevalenti che hanno riflettuto sui rapporti tra teoria e prassi hanno generato gerarchie tra i due aspetti, privilegiando uno dei due elementi e subordinando l'altro. Da un lato, attraverso la linea interpretativa platonica, si è sottolineato la priorità della teoria, dell'astrazione e della contemplazione come dimensioni fondative e caratterizzanti dell'uomo, considerando l'esperienza e il corpo come aspetti secondari e limitanti. Dall'altro, in particolare nelle filosofie del Novecento, si è tentato un ribaltamento dell'impostazione precedente, volta a valutare il corpo e la prassi come le dimensioni prioritarie, se non le uniche realmente umane (Merleau-Ponty, 2003; Nietzsche, 1995; Sartre, 1996).

Il principio dell'alternanza formativa ha la finalità di pensare pratica e teoria, corpo e mente, esperienza e ragione al di fuori di ogni gerarchia e tenta di metterne in evidenza le caratteristiche specifiche all'interno di un processo unitario di formazione dell'uomo. Infatti, l'alternanza formativa descrive il movimento della forma umana, inteso come processo in cui il genitivo risulta sia soggettivo, sia oggettivo. Da un lato, è la forma umana che procede soggettivamente e si costituisce con un movimento alternato di corpo e ragione, esperienza e riflessione, pratica e teoria che, sempre in relazione e con gradi diversi di accelerazione, rappresentano le dimensioni essenziali dell'uomo. Dall'altro, la stessa forma umana è oggetto del movimento di alternanza, in quanto non può che manifestarsi pienamente attraverso la crescita delle polarità che la compongono.

In questa direzione, la pedagogia del lavoro, in quanto parte della pedagogia generale che ha come oggetto specifico di studio colui che si educa/educa e si forma/forma attraverso il lavoro, ha la possibilità di mantenere una sua autonoma prospettiva di ricerca, partendo dalla singola relazione educativa/formativa professionale, analizzando i dispositivi che le appartengono e aprendola al futuro, a ciò che non si è ancora compiuto. In un orizzonte più ampio, la pedagogia del lavoro può avere l'ambizione di costruire le fondamenta per un sistema educativo di istruzione e formazione in alternanza, capace di essere integrato e di valorizzare il lavoro, superando la logica della separazione tra istruzione, educazione e formazione professionale e costruendo anche le condizioni per migliorare i processi e le relazioni lavorative delle nostre società.



Bibliografia

- Arendt, H. (1964). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani. (Original work published 1958).
- Aristotele. (403a). *Dell'anima*.
- Bertagna, G. (2003). *Alternanza, scuola, lavoro. Ipotesi, modelli, strumenti dopo la riforma Moratti*. FrancoAngeli.
- Bertagna, G. (2018). La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 7-60). Studium.
- Bruni, L. (2014). *Fondati sul lavoro*. Vita e Pensiero.
- Gennari, M. (2001). *La filosofia come formazione dell'uomo*. Bompiani.
- Gentile, G. (1946). *Genesi e struttura della società. Saggio di filosofia pratica*. Sansoni. (Original work published 1943).
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci.
- Mattei, F. (2009). *Sfibrata paideia. Bulimia della formazione. Anoressia dell'educazione*. Anicia.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *Fenomenologia della percezione*. Bompiani. (Original work published 1945).
- Nietzsche, F. (1995). *Così parlò Zarathustra*. Adelphi. (Original work published 1885).
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Studium.
- Sartre, J. P. (1996). *L'esistenzialismo è un umanismo*. Mursia. (Original work published 1946).
- Sirignano, F. M. (2004). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Liguori.



Educazione terapeutica e medicina narrativa. Verso nuovi paradigmi pedagogici

Therapeutic education and narrative medicine. Towards new pedagogical paradigms

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno | chdalessio@unisa.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

Il momento storico presente, con i suoi imponenti mutamenti di carattere socioculturale, reca con sé la necessità di rivedere il concetto di cura, inteso come cura di conoscenza di sé e della propria interiorità. Nel presente contributo si metterà in evidenza come l'Educazione Terapeutica sia un processo di apprendimento sistemico, centrato sul paziente e si analizzerà quale tipo di contributo la pedagogia possa apportare nella realizzazione di percorsi formativi che la valorizzino per rileggerla criticamente. Si illustreranno, poi, contenuti e aspetti relazionali della medicina narrativa, uno strumento che permette di fare luce sulle problematiche caratterizzanti la malattia, al fine di migliorare la percezione che il paziente ha della propria patologia e costruire quell'autentica "relazione di cura" di cui parla anche il Nuovo Codice deontologico dei medici italiani.

The present historical moment, with its impressive socio-cultural changes, brings within the need to review the concept of care, meant as care of self-knowledge and of one's own interiority. This contribution will highlight how Therapeutic Education is a systemic learning process, centered on the patient and it will analyze what type of contribution pedagogy can make in the creation of training courses that enhance it by critically re-reading it. Then the contents and relational aspects of narrative medicine will be illustrated, a tool that allows you to shed light on the problems characterizing the disease, to improve the perception that the patient has of his own pathology and build that authentic «care relationship», also mentioned in the New Code of Conduct for Italian Doctors.

KEYWORDS

Educazione terapeutica | Cura di sé | Medicina narrativa | Dialogo
Therapeutic education | Self-care | Narrative based medicine | Dialogue

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: D'Alessio, C. (2023). Educazione terapeutica e medicina narrativa verso nuovi paradigmi pedagogici. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 112-116. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-21>.

Corresponding Author: Chiara D'Alessio | chdalessio@unisa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-21

1. Curare, prendersi cura, educare

I tempi attuali, attraversati da profondi cambiamenti socioculturali, recano con sé la necessità di rivedere il concetto di cura, inteso come conoscenza di sé e della propria interiorità. Tale concetto era stato già teorizzato da Eraclito di Efeso nel frammento “ho indagato me stesso”, *γνῶθι σαυτόν*, *gnōthi seautón* (conosci te stesso), ripreso poi come intenzionalità etica dell’agire da Socrate.

Lo si ritrova anche nell’Apologia di Socrate e nell’Alcibiade di Platone in cui si parla *epiméleia tes psyches*, ovvero della cura dell’anima, che è il messaggio platonico fondamentale, trasmesso in eredità dal pensiero greco a quello romano, che lo riformulò nel *nosce te ipsum*. Tale idea ha attraversato quindi tutta la cultura occidentale fino all’epoca post-moderna e contemporanea.

Partendo proprio dal concetto di cura così inteso, si può ragionare per individuare il terreno comune e il possibile dialogo dove possono incontrarsi medicina e pedagogia, due discipline con un impianto concettuale di tipo filosofico e considerate entrambi afferenti al campo delle scienze, con un focus sull’umano e sulle varie e differenti vicende che lo riguardano tra le quali, il dolore, la sofferenza, la malattia e la cura (Bertolini, 1994).

La medicina, nel corso del tempo, ha rilevato i molteplici cambiamenti che si sono registrati nel corso degli ultimi decenni (incidenza maggiore di malattie croniche, oncologiche ed autoimmuni, riconoscimento di maggiori diritti ai pazienti), che ben delineano il contesto all’interno del quale ha trovato applicazione l’approccio dell’Educazione Terapeutica (ET) che rappresenta per le professioni sanitarie uno strumento concreto e reale per rispondere alle esigenze dei cittadini, la cui patologia può portare alla progressiva perdita di autonomia e della Medicina Narrativa, *Narrative Based Medicine* (NBM), ovvero la medicina basata sulla narrazione.

In quanto scienza dell’educazione, essa ha infatti, il compito di elaborare la riflessione su quali siano i dispositivi più idonei a formare queste professionalità integrando competenze tecniche ma anche forme di pensiero riflessivo, che sostengano la capacità di esercitare quello che Dewey definisce “giudizio di pratica”, su diversi piani e a diversi livelli (Dewey, 1915).

In questo contributo si metterà in evidenza come l’ET, con le sue peculiarità, sia un processo di apprendimento sistemico, centrato sul paziente e quale tipo di contributo la pedagogia possa apportare nella realizzazione di percorsi formativi che la valorizzino per guardarla, rileggerla criticamente, analizzarla con categorie nuove, cercarne il significato: notare, trasformare, dirigere, generare (Reggio, 2010).

In seguito, si illustreranno contenuti e aspetti relazionali della medicina narrativa, quale strumento che permette di fare luce sulle peculiarità e sulle problematiche caratterizzanti la malattia, al fine di migliorare la percezione che il paziente ha della propria patologia e costruire quell’autentica “relazione di cura” di cui parla anche il Nuovo Codice Deontologico del Medici Italiani.

2. Contributi pedagogici in ambito sanitario: l’educazione terapeutica

La cura delle persone, nella storia della medicina e della riabilitazione, è sempre stata accompagnata da atteggiamenti contrapposti che oscillavano tra una prestazione di intervento terapeutico improntata al rispetto, alla misericordia e all’accettazione della sofferenza e una prestazione di cura adeguata, ispirata maggiormente da esigenze di efficientismo e di distacco verso il malato.

Da diversi anni ormai, però, c’è stato un cambiamento culturale in tal senso per cui si tende a concepire la malattia una realtà precisa e diversificata secondo un approccio bio-psico-sociale, come suggerito dalla classificazione ICF, in cui si tiene conto non solo del binomio salute-malattia, ma anche dell’individuo intero inserito in un contesto sociale e relazionale complesso e in costante evoluzione. Ciò avviene in un’ottica di maggiore umanizzazione delle terapie e del rapporto con il malato, tanto che a tutti i livelli della formazione sanitaria (dai corsi di laurea alla formazione più avanzata) e della pratica medica, si sta cercando di ridare importanza al fattore umano all’interno delle strutture ospedaliere.

L’OMS definisce la promozione della salute come “il processo che conferisce alle persone la capacità di aumentare e migliorare il controllo sulla propria salute” e ciò è stato affermato anche in altri documenti fondamentali, come la Carta di Ottawa e la Dichiarazione di Jakarta (WHO, 1997). L’educazione alla salute



promuove quindi la propensione al benessere attraverso la promozione di stili di vita non nocivi, affidandosi all'auto-responsabilizzazione della popolazione.

In tale contesto, l'educazione terapeutica si pone all'interno di un sistema integrato di servizi che sinergicamente si rivolgono alla persona affetta da malattia cronica. In caso di educazione terapeutica rivolta a più persone, la costruzione del gruppo di referenti è un elemento essenziale che sottende sia la partecipazione sia i rapporti che intercorrono tra i diversi utenti che vi sono implicati. Si tratta di un tipo di intervento che mira a coinvolgere direttamente le persone malate con un approccio diverso dagli interventi di stampo psicoeducativo, basati su di una impalcatura cognitivo-comportamentale e che attraverso una strategia di *token economy* si propone di indurre nella persona malata comportamenti meno disfunzionali (Thiele, Blew & Luiselli, 2002).

Al fine di permettere al paziente di sviluppare competenze che gli consentano di autogestire la malattia e il trattamento, l'educazione terapeutica si ispira ampiamente al *Chronic Care Model-CCM* (Wagner, 1998), molto diffuso a livello internazionale. L'assunto di base su cui essa poggia è che ogni componente della relazione assistenziale (operatori, pazienti, lo stesso sistema organizzativo) deve saper svolgere correttamente le proprie funzioni se si vuole operare in modo efficace, efficiente e attento ai bisogni dei pazienti. La sua caratteristica consiste nel tendere alla trasformazione delle condotte, intese come un insieme di disposizioni mentali di fronte a un determinato evento e/o situazione problematica e non dei comportamenti, che sono una serie di azioni e reazioni abituali, ma automatiche, di un organismo all'ambiente.

Diversi sono i campi di applicazione di questo tipo di intervento, che è perlopiù di tipo educativo-formativo: nell'infanzia può essere applicato ad una gamma di patologie che vanno dai disturbi pervasivi dello sviluppo alle patologie dello spettro autistico. Il fine è permettere al bambino di sviluppare delle abilità, pertanto in questo caso è di grande importanza il lavoro di sinergia e di collaborazione con le famiglie al fine di consentire la generalizzazione e l'interiorizzazione degli apprendimenti, ed il loro utilizzo nella vita quotidiana.

Nel caso dei pazienti adulti, i promotori dell'educazione terapeutica sono stati Jean Philippe Assal dell'Università di Ginevra, Jean Francois D'Ivernois dell'Università di Parigi XIII Bobigny e Alain Deccache dell'Università di Louvain. L'adulto ha, a differenza del bambino, una personalità ben strutturata ma soprattutto ha il bisogno di conoscere e la motivazione ad apprendere ciò che gli serve nel momento in cui gli serve. Pertanto, se i comportamenti non sono dettati da un convincimento interiore ma solamente dall'imitazione di modelli o dalla passiva accettazione di norme, basta un evento negativo qualsiasi o una interferenza nell'organizzazione dei saperi (consiglio del vicino o dell'amico, attesa eccessiva in ambulatorio, personale sanitario indisponente) per arrestare il processo positivo: questo è il motivo per cui è necessaria una modifica della condotta piuttosto che del comportamento.

L'esperienza si rivela come un fattore centrale: qualunque insegnamento rivolto a un adulto si colloca su di un bagaglio di conoscenze o esperienze precedentemente acquisite. Ciò che viene insegnato deve quindi inserirsi proficuamente in un contesto esperienziale o cognitivo predefinito e dare vita ad una "riorganizzazione dei saperi" (Knowles, 2002). Se ciò non accade, il rischio è quello di un apprendimento fittizio e di breve durata.

Secondo Dewey (1915) l'apprendimento è un processo nel quale si integrano l'esperienza e la teoria, l'osservazione e l'azione per orientare l'azione in modo consapevole. L'apprendimento esperienziale consente al soggetto di affrontare situazioni di incertezza sviluppando comportamenti adattivi e migliorando, allo stesso tempo, la capacità di gestire la propria emotività nei momenti di maggiore stress psicologico (Bion, 1996).

3. Gli aspetti relazionali della Medicina Narrativa

Rita Charon definisce la medicina narrativa "quella medicina praticata con le competenze che ci permettono di riconoscere, recepire, interpretare le storie di malattia e reagirvi adeguatamente" (Charon, 2019). A partire da questo assunto, Charon sostiene che la cura è frutto dell'incontro fra paziente e contesto sanitario (medici, infermieri, parasanitari, assistenti sociali) e che il racconto che il paziente elabora della malattia, non meno del racconto che gli operatori elaborano a loro volta, sia parte integrante della cura, al pari di farmaci e interventi oggettivi sul malato.

A narrare sono entrambi, medici e pazienti e i loro vissuti si intrecciano in una nascente scienza, la medicina



narrativa, che ha l'obiettivo di minimizzare gli errori clinici in un clima di alleanza terapeutica. Assume rilevanza la storia della persona, collocata in un contesto evolutivo dotato di senso che solo la narrazione le può attribuire.

L'approccio narrativo, di certo non facile, richiede tempi appropriati, riflessioni adeguate ed una formazione specifica alla narrazione, da avviare già nell'ambito dell'istruzione accademica e proseguire nel corso della vita professionale. Molteplici sono i contesti nei quali ci si può muovere, dal potenziamento delle tecniche e degli stili di comunicazione alla maturazione di competenze pedagogiche, all'acquisizione di abilità di storytelling, fino all'ambito delle *medical humanities* (Buccolo & Ferro Allodola, 2020).

Uno strumento comunicativo particolarmente utile è il colloquio, che consente di comunicare con il malato, al fine di consentirgli di esprimersi e rivelarsi in tutta la sua complessità. È in tale spazio, quello del dialogo, che diventa possibile implementare pratiche di ascolto, riconoscimento, riflessione, funzionali da un lato a facilitare l'incontro con i pazienti e con le loro famiglie, dall'altro a sostenere i professionisti nella comprensione profonda delle situazioni in cui sono coinvolti, nella elaborazione delle proprie emozioni e dei propri vissuti, nell'inquadramento della funzione e del ruolo della propria professionalità all'interno di contesti estremamente complessi e densi come quelli che connotano gli scenari contemporanei (Buccolo, 2020).

La medicina basata sulla narrazione, *Narrative Based Medicine* (NBM), attesta l'unicità e la non riproducibilità di ogni storia di malattia, e guarda all'altro come portatore di significati con una visione più globale dell'uomo, come 'paziente' alleato nella gestione terapeutica (Greenalgh & Hurwitz, 1998).

Il professionista della cura diviene co-autore della storia attraverso la capacità di 'decentramento cognitivo ed emotivo', di immaginazione della situazione altrui, di comprensione del suo punto di vista, di accettazione autentica delle proprie e altrui titubanze (Garrino, 2015).

Bruner (2002) ha messo in evidenza come lo scopo delle narrazioni sia quello di fornire il senso delle cose, di dare forma ai fenomeni e agli eventi. La narrazione autobiografica, in particolare, è il racconto che una persona decide di fare sulla vita che ha vissuto, descrivendo nel modo più aderente e completo possibile la propria storia, ciò che ricorda di essa e ciò che vuol far sapere agli altri, di solito con l'aiuto di un'intervista condotta da un'altra persona (Atkinson, 1998).

In conclusione, la medicina narrativa si può considerare come la medicina del futuro, in uno sviluppo che vede non più scindibili gli aspetti clinici con gli aspetti autobiografici ed individuali della malattia. Essa diventa allora uno strumento per dare voce ai malati e alle loro famiglie, riconoscere le situazioni in cui i pazienti si trovano e per invitare i curanti a provare empatia verso coloro che soffrono, consentendo di unirsi ai pazienti con onestà e coraggio nella loro lotta quotidiana verso la guarigione, contro la malattia cronica o accompagnarli quando devono affrontare la morte.

Bibliografia

- Albano, M. G. (2010). *Educazione terapeutica del paziente. Riflessioni, modelli e ricerca*. Centro Scientifico.
- Atkinson, R. (1998) *L'intervista narrativa*. Raffaello Cortina.
- Bertolini, P. (1994). Un possibile (necessario?) incontro tra la pedagogia e la medicina. In G. Bertolini, *Diventare medici. Il problema della conoscenza in medicina e nella formazione del medico*. Guerini-Studio.
- Bion, W. R. (1996). *Apprendere dall'esperienza*. Armando.
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica delle storie: Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Buccolo, M., Ferro Allodola, V. (2020). *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, 2, 2, 13-15 DOI 10.4399/97888255332551.
- Charon, R. (2019). *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti* (C. Castiglioni, trans.). Raffaello Cortina. (Original work published in 2006).
- Dewey, J. (1915). The logic of Judgments of Practice. In *The Middle Works, 1899-1924*. Carbondale: Southern Illinois University Press, vol. 8.
- Garrino, L. (2015). *Strumenti per una medicina del nostro tempo: medicina narrativa, Metodologia Pedagogia dei Genitori e International Classification of Functioning (ICF)*. Firenze University Press.
- Greenalgh T., & Hurwitz, B. (1998). *Narrative Base Medicine*. BMJ Books.
- Knowles, M. (2002). *Quando l'adulto impara. Pedagogia e Andragogia*. FrancoAngeli.



- Lozupone, E. (2009). Contributi pedagogici in ambito sanitario: dall'intervento psicoeducativo all'educazione terapeutica. *I problemi della pedagogia*, 4-6.
- Reggio, P. (2010). *Il quarto sapere. Guida all'apprendimento esperienziale*. Carocci.
- Thiele, T., Blew, P., & Luiselli, J. K. (2001). Antecedent control of sleep-awakening disruption. *Research in Developmental Disabilities*, 22.
- Wagner, E. H. (1998). Chronic disease management: what will it take to improve care for chronic illness? *Effective Clinical Practice*, 1, 1, 2-4.
- World Health Organization (1997). *Conquering suffering, enriching humanity / report of the Director-General*
<https://apps.who.int/iris/handle/10665/41900>



Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura

Pedagogical-anthropological perspective and prison teacher education. A key to interpretation

Francesca De Vitis

Università del Salento | francesca.devitis@unisalento.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

La professionalità docente in contesti scolastici “insoliti” ha la possibilità di riscattare maggiormente la dimensione antropologica dell’insegnamento al pari del protagonismo dello studente-adulto-detenuto nel processo di apprendimento. Il docente penitenziario è l’espressione di una “prosperità antropologica” fondata sull’ospitalità dell’alterità e la tessitura di relazioni lavorative etico-educative, che permettono di trasformare i contesti di lavoro in comunità di “cura”. In tal senso, il contributo intende percorrere la via di una metamorfosi antropologico-istituzionale della professione docente, all’interno dell’istituzione scolastica in carcere, che, nascendo da un momento di crisi profonda, rintraccia nelle “competenze dell’umano” il modello di connessione, da una parte con il contesto penitenziario, dall’altra parte, con le esigenze di inclusione della società contemporanea.

Teaching professionalism in “unusual” school settings has a chance to redeem more the anthropological dimension of the teaching peer, of the protagonism of the student-adult-prisoner in the learning process. The prison teacher is the expression of an “anthropological prosperity” based on the hospitality of otherness and the texture of ethical-educational working relationships, which enable the transformation of working contexts into communities of “care”. In this sense, the contribution intends to walk the path of an anthropological-institutional metamorphosis of the teaching profession, within the educational institution in prison, which, arising from a moment of profound crisis, traces in the “competencies of the human” the model of connection, on the one hand, with the prison context, on the other hand, with the needs of inclusion of contemporary society.

KEYWORDS

Formazione docenti | Antropologia pedagogica | Carcere | Inclusione
Teacher training | Pedagogical anthropology | Prison | Inclusion

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: De Vitis, F. (2023). Prospettiva pedagogico-antropologica e formazione del docente penitenziario. Una chiave di lettura. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 117-120. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-22>.

Corresponding Author: Francesca De Vitis | francesca.devitis@unisalento.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-22

1. Pedagogia e antropologia per il recupero di un'umanità deviata

Con l'espressione umanità deviata si vuol fare riferimento ad alcune situazioni di indebolimento delle pratiche culturali (lavoro, rispetto delle regole sociali, conoscenza, sapere di senso comune, linguaggio, relazioni, forme di comunicazione) che hanno fortemente minato l'uomo in quanto persona e ne hanno determinato, nelle situazioni di maggiore fragilità, la carcerazione. Quest'ultima, in qualità di evento critico poliedrico, appare potenzialmente proattivo dal punto di vista pedagogico e, per questo, necessita di essere affrontata da angolature diverse a partire dalle caratteristiche che contraddistinguono ogni persona.

In questo senso, l'approccio pedagogico-antropologico si propone come un'utile chiave di lettura per una ridefinizione dei sistemi di *formal learning* in età adulta anche in ambito penitenziario, sia per quanto riguarda l'educabilità del detenuto o della detenuta, sia per quanto riguarda la formazione dei docenti. In questo modo, il processo di rigenerazione di un'umanità deviata ha a che fare con la possibilità di teorizzare un processo formativo che non è guidato fin dall'inizio da una pianificazione puntuale e anticipata ma è aperto, flessibile, sollecitato dalle relazioni umane e organizzative, basato sulla circolarità delle conoscenze e sulla messa in discussione del sapere acquisito (Baumann, 2003). La carcerazione, vista come intreccio disfunzionale tra cultura e soggetto, nonostante la sua problematicità, apre la via per una risignificazione epistemologica della scuola in carcere per quanto riguarda il sapere insegnato (dalla conoscenza scolastica alla conoscenza che genera competenza); la qualità dell'apprendimento (la dimensione prassica dell'educazione in funzione dello sviluppo di capacità che permettono la fluidità della conoscenza necessaria per i passaggi tra i sistemi di *formal* e non *formal learning*); la convivenza civile e sociale (la conoscenza minima delle regole di cittadinanza funzionali allo sviluppo e al permanere di capacitazione in termini di riconoscimento dell'alterità e rispetto sociale); la tensione tra uguaglianza ed equità (la possibilità di avere accesso ai percorsi di *formal learning*); il rapporto tra processi di apprendimento e processi lavorativi (il riconoscimento valoriale dell'apprendimento in termini di costruzione dell'identità professionale). Siamo di fronte ad una complessità crescente che richiede una messa in discussione del significato profondo della relazione tra persona e cultura di appartenenza dal momento che "abbiamo bisogno di assumere un preciso criterio guida: non ne trovo uno migliore della priorità della persona vista anche nella sua storicità come singolo, come gruppo, come società" (Santelli Beccegato, 2011, p. 12).

Di fronte a ciò, compito della pedagogia dell'età adulta è interrogarsi su come "procedere a ripensare e riorganizzare il senso e le pratiche della formazione continua" (Margiotta, 2011, p. 77) a partire dalle diversità culturali che influenzano l'agire personale e professionale anche in contesti a forte disagio umano, come è la scuola in carcere.

2. Il contributo dell'antropologia per la scuola in carcere

L'istituto penitenziario, meglio conosciuto come carcere, è continuamente sotto i riflettori delle cronache giornalistiche per le più varie situazioni e, il più delle volte, per eventi spiacevoli. Eppure, all'interno di quest'istituzione, che si profila, per alcuni versi, ancora totalizzante, è presente un'altra istituzione, il cui vettore culturale e sociale va in un'altra direzione rispetto al carcere: la scuola. Due istituzioni che, sebbene, abbiano in comune la *mission* da un punto di vista normativo (il riferimento è alla rieducazione del soggetto detenuto sancita in tutti i documenti che riguardano il penitenziario), appaiono profondamente diverse dal punto di vista effettuale: di altro respiro appare l'agire educativo, in particolare l'agire scolastico, che in qualche modo è "vittima" del contesto.

La scuola in carcere, oltre ad essere una *scuola dentro*, è anche una *scuola insolita*. Essa è un ambiente inconsueto, fuori dal "normale". Luogo di emozioni contraddittorie: stupore e curiosità ma, nello stesso tempo, apprensione, turbamento, scoraggiamento. Essa rappresenta un contesto scolastico solo apparentemente lontano dall'idea di scuola: al di là di tutto, conserva il fascino dei processi di insegnamento-apprendimento, la meraviglia della conoscenza, la sorpresa di essere un ambiente ricco di trasformazioni e cambiamenti. E, soprattutto, salvaguarda il fatto di essere un luogo di relazioni umane e di cultura. Pertanto, essa, è qualcosa di più di un luogo giuridico. La scuola in carcere è: comunità di apprendimento, luogo di socialità, ambiente di circolarità



delle culture. In questo senso la scuola in carcere non è un “non luogo”. A tutti gli effetti essa è un luogo antropologico che conserva gli elementi culturali propri della comunità scolastica in quanto comunità di cura: dinamiche di insegnamento-apprendimento, diversità culturale, educazione dei fragili e delle minoranze, rapporto comunicazione/relazione, diversità/inclusione, ruolo e responsabilità degli insegnanti, rapporto spazio di apprendimento/contesto sociale. È espressione, quindi, di sviluppo culturale, di costruzione di relazioni significative, di trasformazione di contesti professionali, di crisi di crescita e di nuove aspettative di vita. In questo riconoscimento, si propone un insolito modo di pensare la scuola in carcere. Una nuova prospettiva che la libererebbe dall’idea di mero valore strumentale e dall’idea di essere un “tappa buchi”, restituendole dignità culturale e riconoscimento sociale: negli aspetti fondamentali dello sviluppo culturale ed umano; negli aspetti della relazione tra apprendimento, insegnamento e contesto di riferimento; negli elementi effettivi del cambiamento sociale attraverso un rinnovamento della progettazione curricolare in termini di *lifelong learning*; nella rigenerazione di idee utili circa il modo in cui i processi di innovazione sociale, politico, economico e istituzionale possono essere d’aiuto all’accrescimento personale e professionale.

L’impegno pedagogico, allora, è orientato affinché la scuola in carcere assuma le caratteristiche di una comunità di cura in grado di generare relazioni di reciprocità, autenticità, rispetto per l’alterità. In questo modello, la scuola è “interessata a creare i presupposti per educare al riconoscimento dell’altro, includendo i diversi, i dimenticati e i diseredati [...]. L’attuale soggetto della formazione è un soggetto comunitario, la cui caratteristica è la volontà di donare che consiste nel rapportarsi all’altro da sé all’insegna della disponibilità: ad ascoltare, a valorizzare, a solidarizzare” (Contini cit. in Romano, 2014, p. 51).

3. Cultura e diversità culturale come spazio di formazione docenti

In che modo l’approccio pedagogico-antropologico contribuisce all’accrescimento qualitativo della formazione degli insegnanti? L’approccio pedagogico-antropologico permette di valorizzare, all’interno dei discorsi che riguardano il paradigma della formazione docente, quelle caratteristiche culturali proprie di ogni soggettività che hanno a che fare con la diversità e la socialità. Caratteristiche che affiorano principalmente in presenza di particolari situazioni stimolo, come può essere il rapporto con soggetti adulti svantaggiati durante lo svolgimento di un momento di comune apprendimento.

Formarsi secondo una prospettiva pedagogico-antropologica, significa, anche in ambito di educazione degli adulti, fare proprie le sfide dell’educazione contemporanea, che riguardano: 1) la necessità di un insegnamento e di una formazione che diano valore alla relazione umana; 2) il bisogno di convivenza, che ha a che fare con l’imparare ad accogliere le contraddizioni e le diversità per generare nuova conoscenza e nuova esperienza; 3) la valorizzazione della dimensione assiologica nei percorsi formativi dei docenti per affrontare le provocazioni crescenti della società complessa (Margiotta, 2009). I nodi dell’educazione, anche nella scuola in carcere, sono quelli propri del XXI secolo: identità, differenza, nuova cittadinanza, pregiudizio, intolleranza, varietà culturale, immigrazione, apprendimento prossimale, multimedialità e tecnologia, sapere teorico e sapere pratico, rapporto adulti-famiglia, cittadinanza attiva.

Il tema delle differenze e le problematiche della società della conoscenza sono da sempre presenti in siffatti contesti, e non soltanto nelle evidenze delle migrazioni (basti pensare alla diversità implicita presente nelle classi). Nella scuola in carcere la diversità culturale è il paradigma dominante, affermatosi ancora prima della presenza nelle classi di persone immigrate. Recuperare la dimensione culturale in ambito formativo significa recuperare la dimensione dell’umano, secondo quell’idea di “umanità come destino planetario” (Morin, 2020) che aiuta ad investire nella relazione individuo-società quale potenziamento della cittadinanza democratica.

Una formazione dei docenti che si ispira all’idea di “umanità come destino planetario” ha bisogno di interrogarsi sul modo in cui ogni singolo studente è in grado di fare sistema tra le varie componenti (culturali, personali, di esperienza vissuta), durante il processo di insegnamento-apprendimento. Ciò induce a pensare alla relazione educativa come qualcosa di molteplice, prospettico, interpretativo, reciproco, flessibile, aperto, innovativo, modificabile attraverso processi di negoziazione e trasformazione (Margiotta, 2006, 2009). È una relazione che promuove un apprendimento significativo, dal momento che “ogni allievo dovrebbe avere il diritto, e non solo la fortuna, di poter esplicitare il potenziale che lo distingue, che proprio in ragione della sua pecu-



liarità e unicità, promuove arricchimento del soggetto stesso, come anche del contesto in cui vive ed apprende” (Margiotta, 2009, p. 2). In questo senso, tra le competenze che un docente dovrebbe padroneggiare, per Margiotta, assume un ruolo di primo piano la dimensione della padronanza, che investendo sul concetto di potenziale di sviluppo, si delinea su precisi indicatori: cultura (conoscenze e strategie cognitive dello studente, ovvero ciò che lo studente sa); competenza (abilità di impiego delle conoscenze e delle strategie messe in atto dallo studente); padronanza (conoscenze e strategie metacognitive, ovvero ciò che lo studente sa di sapere); motivazione (ambiti di interesse personale dello studente); socialità (interazione sociale, capacità di interazione dello studente); apertura all’altro (integrazione sociale, capacità di accettazione del diverso). Appropriarsi della padronanza significa essere capaci di utilizzare in modo trasversale una molteplicità di approcci epistemici per pensare una pedagogia antropologica (2011).

Bibliografia

- Arendt, H. (2000). *Vita activa*. Bompiani.
- Baldacci, M. (2014). *Per un’idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Baumann, Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Vita e Pensiero.
- Dei, F. (2018) (Ed.). *Cultura, scuola, educazione: la prospettiva antropologica*. Pacini.
- De Vitis, F. (2023). *Adulthood arrested. Il trattamento penitenziario in chiave pedagogica: modelli teorici, strategie educative, sostenibilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Gordon, T. (2012). *Insegnanti efficaci*. Giunti.
- Margiotta, U. (2006) (Ed.). *La professione docente. Come costruire competenze professionali attraverso le analisi sulle pratiche*. Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2009). *Profili formativi e sistemi di padronanza nell’insegnamento*. <https://www.didattica-red.it/wp/wp-content/uploads/2009/03/A3-Margiotta-ProfiloFormativoCostruisce.pdf>, pp. 1-11.
- Margiotta, U. (2011). Per una nuova pedagogia dell’età adulta. Crisi del welfare e apprendimento adulto: un *new deal* per la ricerca in scienze della formazione. *Pedagogia oggi*, 1-2, 67-77.
- Morin, E. (2020). *Il paradigma dell’umanità perduta. Che cos’è la natura umana?* Mimesis.
- Romano, L. (2014). Pedagogia di comunità e pedagogie della liberazione. In R. Lagalla & G. Lavanco (Eds.), *Educare la comunità* (pp. 49-56). FrancoAngeli.
- Santelli Beccegato, L. (2011). Progetto generazioni. Gli adulti, la cura e la società civile. *Pedagogia oggi*, 1-2, 9-14.



Ambienti di lavoro per la crescita della persona. Verso una concezione pedagogica della sicurezza sul lavoro

Work environments for people growth. Towards a pedagogical conception of safety at work

Chiara Bellotti

Università Cattolica del Sacro Cuore | chiara.bellotti@unicatt.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

I rapidi cambiamenti avvenuti nel mondo del lavoro richiedono una sua interpretazione in termini nuovi. Nel nostro tempo, sono numerose le realtà lavorative che sembrano lontane dal dedicare la giusta attenzione alla cura della sicurezza e del benessere dei lavoratori. In queste realtà la persona è subordinata alle esigenze produttive, trascurando la necessità di implementare modelli organizzativi volti all'umanizzazione del lavoro. A fronte di tali considerazioni spetta alla pedagogia il compito di esplorare le trasformazioni del lavoro e le ricadute sui processi di formazione della persona al fine di ricercare nuove forme organizzative e valoriali per un "lavoro buono", offrendo a tali ambienti la possibilità di riconsiderare l'attività lavorativa nei suoi aspetti di promozione della persona e della vita.

The rapid changes in the world of work require a new interpretation. In our time, there are many working realities that do not pay attention and care to the safety and well-being of workers. In these realities, the person is subordinated to production needs, neglecting the need to implement organizational models aimed at humanizing work. In view of these considerations, pedagogy has the task of exploring the transformations of work and the effects on the processes of the person's formation in order to search for new organizational forms and values for a "good job", offering these environments the possibility of reconsidering the work activity in its aspects of promotion of the person and of life.

KEYWORDS

Ambiente di lavoro | Cura della persona | Sicurezza e benessere
Work Environment | Personal Care | Safety and Well-being

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bellotti, C. (2023). Ambienti di lavoro per la crescita della persona. Verso una concezione pedagogica della sicurezza sul lavoro. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 121-125. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-23>.

Corresponding Author: Chiara Bellotti | chiara.bellotti@unicatt.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-23

1. Flessibilità e trasformazioni del lavoro

Secondo l'antropologia personalistica il lavoro si costituisce come una delle più significative fonti dell'identità umana. "È territorio di autentica realizzazione di sé, è singolare espressione della persona [...], è fonte di sviluppo e maturità, è sorgente di produzione e di formazione del sé [...], è esperienza che rende possibile sentirsi competenti e valorizzati" (Bruner, 2001, p. 48). Al lavoro la persona si rivela con il suo potenziale; diviene mezzo di espressione della maturazione interiore, aspetto degno di interesse educativo in quanto attività pertinente alla crescita dell'uomo, "in ordine alla sua vita, alla sua struttura, al suo sviluppo, al suo partecipare all'ordine sociale" (Agazzi, 1958, p. 5). Non per questo sono da ignorare le molteplici criticità cui è andato incontro il lavoro contemporaneo, spogliato di quella funzione protettiva che per lungo tempo lo ha caratterizzato. Profondi processi di rinnovamento attraversano e pervadono il mondo del lavoro; esso si pone oggi in termini nuovi, riuscire a delineare i percorsi e le azioni future presuppone un'attenta analisi del suo valore per la persona e per la società (Bocca, 1998; Crozier, 1990; McGregor, 1972). Diventano sempre più evidenti le forme di flessibilizzazione¹ dei processi produttivi, la delocalizzazione e l'introduzione di sofisticate innovazioni tecnologiche che richiedono ai lavoratori elevati standard professionali, preparazione e capacità di esercitare funzioni di responsabilità. Al riguardo è da rilevare come la costante crescita del lavoro precario e l'incremento dei livelli di disoccupazione possono condurre la persona al naufragio (Saraceno, 2015; 2022)². In particolare, quando i contesti lavorativi sono costantemente segnati da un fine economico e speculativo, il lavoro rischia di venir connotato come attività produttiva e performativa dominata da esclusive esigenze di funzionamento. In questi casi, il divenire e la realizzazione esistenziale della persona sono sovente ignorati. Il soggetto viene identificato come mezzo per raggiungere risultati programmabili, è diffusa una sensazione di sostituibilità, livellamento e solitudine, senso di inadeguatezza e malessere identitario (Rossi, 2010, pp. 115-117). In questa luce "portare il valore del lavoro alle sue giuste dimensioni, quindi relativizzarlo, significa fare in modo che esso non assuma ritmi e modalità di svolgimento inclini a negare l'uomo" e i suoi bisogni (Pati, 2014, p. 32).

Dal punto di vista politico-organizzativo la risposta sembra essere un approccio *flexicurity*³, diventato uno degli obiettivi principali dell'Unione Europea in campo di sviluppo economico e di politiche attive del lavoro. La flessicurezza intende unire la flessibilità del mercato del lavoro alla sicurezza sociale a vantaggio degli imprenditori e dei lavoratori dipendenti (Panzeri & Di Nardo, 2008). Nel concetto di flessicurezza rientrano una serie di riflessioni in merito ai modelli organizzativi e alla capacità dei medesimi di reagire alle sfide della globalizzazione a cui attualmente i diversi paesi europei devono far fronte. L'obiettivo è di conseguire il giusto equilibrio tra flessibilità dei sistemi produttivi e forme di sostegno alla persona in situazione di vulnerabilità (*basic needs*), attraverso la formulazione di apparati legislativi volti all'introduzione di politiche attive del mercato del lavoro. La flessicurezza è potenzialmente in grado di apportare un decisivo miglioramento alla competitività economica e sociale di un paese, creando livelli di occupazione più elevati (ISFOL, 2007, p. 75). Per garantire il suo effettivo funzionamento risulta importante preparare i lavoratori ad affrontare il cambiamento attraverso programmi di training e forme innovative di organizzazione del lavoro (*learning organisations*)⁴. Tale prospettiva necessita di un reale e profondo cambiamento culturale idoneo a esaltare la persona all'interno della dinamica economica e lavorativa. Risulta significativa una stretta connessione tra il lavoro e il divenire esistenziale dell'uomo (Alessandrini, 2004, pp. 57-62). In questione è l'umanizzazione del lavoro che prevede traiettorie etiche

1 In merito al tema della flessibilità come forma di erosione delle sicurezze umane e sociali, cfr. Gallino, L. (2001). *Il costo umano della flessibilità*. Laterza.

2 Cfr. Saraceno, C., Benassi, D., & Morlicchi, E. (2022). *La povertà in Italia*. Il Mulino; Saraceno, C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Feltrinelli.

3 Flexicurity è un modello di stato sociale fondato da una politica attiva di gestione del mercato del lavoro. Il modello consiste nella combinazione flessibile del mercato del lavoro (facilità di assunzione e licenziamento), sostenuta da consistenti ammortizzatori sociali per i lavoratori dipendenti. Il sistema viene implementato per la prima volta in Europa negli anni Novanta in Danimarca. Per l'approfondimento del tema, cfr. Panzeri, A., & Di Nardo, F. (2008). *Nuovi lavori, flexicurity e rappresentanza politica*. Jaca Book.

4 Rapporto ISFOL 2007, Rubettino, p. 75. Cfr. Fondazione Europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro, *Foundation findings: Flessicurezza, Sfide e problemi*, 2009. <http://www.eurofound.eu>



sostenute da un chiaro sistema di valori in virtù dei quali riequilibrare i rapporti umani interni all'organizzazione e interistituzionali.

2. Aver cura della persona al lavoro

Dinanzi alla crisi di un certo modello di vita lavorativa occorre riscoprire l'uomo nella sua "complessità esistenziale" (Pati, 2010, p. 7). In questo senso, appare compito indispensabile della riflessione pedagogica rintracciare nuove forme organizzative destinate a generare "lavoro buono" (Rossi, 2010, p. 119), offrendo la possibilità di riconsiderare l'attività lavorativa nei suoi aspetti di promozione della vita, accreditando l'organizzazione come comunità di persone, risorsa di valori e significati. L'idea di "buon lavoro" proposta da Tischner (1981)⁵ e Gardner (2010)⁶, sembra avvalorare una duplice dimensione del lavoro: quella di alienazione e di progettualità, di generatività e trasformazione del singolo lavoratore e dell'intera comunità in cui è inserito.

Nel nostro tempo sono ancora troppi i luoghi di lavoro che sembrano non seguire le linee di riflessione sino ad ora tracciate. Questi ambienti generano costantemente sofferenza umana, sono segnati dall'insicurezza, dal conflitto, dalla dissonanza tra valori personali e organizzativi, dal mancato coinvolgimento della persona al lavoro. Senza dubbio i cambiamenti introdotti negli ultimi decenni nel campo della dinamica occupazionale segnalano una manchevole attenzione verso la salute e la sicurezza dei lavoratori. Si assiste costantemente a un forte incremento degli infortuni. Sono dati che preoccupano, portando alla luce la necessità di compiere maggiori sforzi per comprendere quali siano i determinanti su cui agire per una significativa riduzione dei rischi (Cox & Cox, 2001). Ogni singolo evento infortunistico, infatti, è quasi sempre il risultato dell'interazione di una pluralità di fattori difficili da descrivere, prevedere e quantificare. È possibile ricondurre le cause di tali fenomeni: alla mancata formazione dei lavoratori, ai conseguenti errori umani derivanti dall'incapacità del soggetto di riconoscere le situazioni pericolose, ad eventi inattesi o non attentamente valutati dall'organizzazione, trasformando così il luogo di lavoro in una trappola mortale. In tale prospettiva l'ambiente di lavoro diventa fonte di rischio e di pericolo, non è volto alla promozione umana (luogo di vita, crescita e apprendimento), ma diventa luogo di disagio e "perdita della vita"⁷.

La riflessione pedagogica sul lavoro ha da sempre messo in luce l'importanza di adeguate condizioni di lavoro. Agazzi (1958, p. 190) ha sottolineato la necessità di un ambiente di lavoro salubre per la promozione della persona nella sua interezza. A suo dire, risulta importante che nella pratica lavorativa "non sia lesa nel corpo e nello spirito la dignità della persona". Entro questo quadro la sicurezza coinvolge lo sviluppo globale della persona in tutte le sue dimensioni: fisiche, cognitive, volitive, emotive, sociali e valoriali (Pati, 2010); è un processo collettivo di costruzione di significati, un sistema di conoscenza distribuita, al quale si accede attraverso la partecipazione di tutto il sistema organizzativo. Con queste premesse, la persona al lavoro va pertanto sollecitata a leggere le situazioni in cui si trova inserita, riconoscendo le condizioni di pericolo per agire con responsabilità e competenza. Gli studi più recenti mettono bene in evidenza come nel costrutto della sicurezza si intrecciano dimensioni plurime: una componente umana, corrispondente alla tensione verso l'integrità fisica e psichica; una componente sociale che si radica nell'esperienza della relazione tra individuo e gruppo di appartenenza, dove l'organizzazione si delinea come luogo di riconoscimento e avvaloramento delle molteplici soggettività che operano in essa; una componente etica che consiste nella ricerca di raccordo tra valori e pratiche (Spaltro, 2005, p. 6). Nei contesti dove l'aver cura della sicurezza viene trascurata, prevalgono forme organizzative del lavoro che rispondono alla logica economico-speculativa, non già di realizzazione della persona. L'im-

5 Cfr. Tischner, J. (1981). *Etica della solidarietà*. Cseo.

6 Cfr. Gardner, H. (2010). Introduction. In AA.VV., *Good Work: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*. online: <http://www.thegoodproject.org>; Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli. Gardner, H. (Ed.). (2007). *Responsibility at work*. Jossey-Bass.

7 La sezione Open Data dell'INAIL riporta i dati relativi alle denunce di infortunio sul lavoro presentate da gennaio a dicembre 2023. I dati rilevano un incremento degli infortuni rispetto all'anno precedente (697.773 denunce di infortunio, +25,7%), dei quali 1.090 con esito mortale (-10,7%). Risultano in aumento le patologie di origine professionale denunciate pari a 60.774 (+9,9%). Cfr. <https://www.inail.it/cs/internet/home.html>



pegno per costruire ambienti di lavoro migliori è strettamente collegato al valore che l'impresa attribuisce al fattore umano, ai suoi bisogni e al suo progetto di vita. È un fatto acquisito che le risorse umane costituiscono il valore strategico per la qualità del lavoro e la capacità competitiva di un'impresa (Alessandrini, 2004, p. 233). La sicurezza e il benessere (Avallone & Paplomatas, 2005) sono certamente elementi essenziali per un "lavoro dignitoso"⁸ e di qualità. Si tratta di aspetti da sempre considerati in maniera separata ma che richiedono di essere pensati e attuati insieme. Il benessere lavorativo⁹ si configura come un "ben-stare in un contesto organizzativo e relazionale, in cui l'uomo può realizzare sé stesso" (Zini, 2012, p. 130). "È uno straordinario serbatoio di energia che consente agli individui di generare impegno, cambiamento, determinazione e capacità" (Zapelli, 2001, p. 62). Un "bene esistenziale" (Pati, 2010, p. 74), generato dal lavoro come opportunità, come cura, quale "strategia organizzativa di crescita, competitività e innovazione, strumento privilegiato di costruzione di una cultura d'impresa resource-based che possa coniugare quantità e qualità, produttività e generatività" (Dato, 2015) del vivere lavorativo e personale.

Aver cura delle persone al lavoro significa edificare un "lavoro che educa" (Vischi, 2020), volto alla promozione della sicurezza, allo sviluppo umano integrale, alla partecipazione sociale e alla responsabilità civile (Aronowitz, 2006, p. 116).

Bibliografia

- Agazzi, A. (1958). *Il lavoro nella pedagogia e nella scuola*. La Scuola.
- Alessandrini, G. (Ed.). (2004). *Pedagogia delle risorse umane e delle organizzazioni*. Guerini e Associati.
- Aronowitz, S. (2006). *Post-work. Per la fine del lavoro senza fine*. Derive Approdi.
- Bocca, G. (1998). *Pedagogia del Lavoro. Itinerari*. La Scuola.
- Crozier, M. (1990). *L'impresa in ascolto*. Il Sole24ore Libri.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli. (Original work published 1996)
- Cegolon, A. (2020). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Studium.
- Cox, S., & Cox, T. (2001). The structure of employee attitudes to safety: A European example. *Work & Stress*, 5(1), 93-106.
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro*. FrancoAngeli.
- Dato, D. (2015). La responsabilità dell'adulto lavoratore tra eccellenza ed engagement. *Metis. Mondi educativi. Temi indagativi suggestioni*, (<http://www.metisjournal.it/metis/eda-nella-contemporaneita-teorie-contesti-e-pratiche-in-italia-052015/153-saggi/771-la-responsabilita-delladulto-lavoratore-tra-eccellenza-ed-engagement.html>).
- Gardner, H. (2010). Introduction. *Good Work: Theory and Practice. Excellence. Ethics. Engagement*.
- Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Feltrinelli.
- Gardner, H. (Ed.). (2007). *Responsibility at work*. Jossey-Bass.
- Panzeri, A., & Di Nardo, F. (2008). *Nuovi lavori, flexicurity e rappresentanza politica*. Jaca Book
- Pati, L. (2014). Lavoro e famiglia: un difficile equilibrio. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della Famiglia*. La Scuola.
- Pati, L. (2010). Conciliare lavoro e universo relazionale del lavoratore: dall'utile al bene esistenziale. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative: studi pedagogici per la formazione* (pp. 73-90). Guerini e Associati.
- Rapporto ISFOL (2007). Rubettino.

- 8 L'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile colloca il "lavoro dignitoso" per tutti i lavoratori e tutte le lavoratrici al centro delle sue azioni. Il lavoro dignitoso crea vantaggio non solo per i singoli lavoratori e per le loro famiglie ma per tutta l'economia locale. Per maggiori informazioni si veda: <http://www.ilo.org>
- 9 Il tema del benessere lavorativo è stato, nel corso degli ultimi anni, oggetto di crescente interesse scientifico e legislativo. Le recenti disposizioni normative a livello europeo (Accordo Quadro Europeo, 2004) e italiano (D.Lgs. 81/2008 e s.m.i.) in tema di sicurezza e benessere dei lavoratori sottolineano l'importanza di valutare e gestire i rischi da stress lavoro-correlato (art. 28) e di monitorare i possibili fattori stressogeni legati al contesto e al contenuto del lavoro. La valutazione e il monitoraggio dei fattori di rischio è pensata come elemento necessario per promuovere azioni di miglioramento e benessere dell'intero sistema organizzativo.



- Rossi, B. (2010), Sostenere la famiglia. Bisogno di lavoro buono. In L. Pati (Ed.), *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi? Giovani famiglie, lavoro e riflessione pedagogica* (pp. 115-130). La Scuola.
- Spaltro, E. (2005). *Qualità della vita e sicurezza nei luoghi di lavoratori*. FrancoAngeli.
- Tischner, J. (1981). *Etica della solidarietà*. Cseo.
- Vischi, A. (2022). Lavoro. Pedagogia tra sfide e opportunità. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, & D. Simeone (Eds.), *Parole per educare*. Vita e Pensiero.
- Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Pensa MultiMedia.
- Zapelli, G. M. (2001). *L'incerto organizzativo. Strategie manageriali, soggettività e ben-essere*. Guerini e Associati.
- Zini, P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Vita e Pensiero.

Documenti online

Fondazione Europea per il miglioramento delle condizioni di vita e di lavoro (2021). *Foundation findings: Flessicurezza, Sfide e problemi*. <http://www.eurofound.eu>



La Green Economy nell'orientamento formativo delle future generazioni di studenti

The Green Economy in training guidance of future generations of students

Fabio Alba

Università degli Studi di Palermo | fabio.alba@unipa.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

Il presente contributo intende mostrare come il filone di ricerca della Green Economy, ossia la riflessione teorica e pratica volta ad individuare i processi concreti di economia sostenibile e di conservazione dell'ecosistema, potrebbe rappresentare per i sistemi scolastici un elemento essenziale di formazione e inclusione delle generazioni presenti e future di studenti. L'orientamento alla Green Economy, così come specificato all'interno del contributo, è da intendere come atto di cura di sé, dell'altro e del pianeta Terra, con la consapevolezza che la sostenibilità richiede percorsi di ricerca e di studio per co-costruire un terreno fecondo tra ambiente e uomo.

This contribution intends to show how the research line of the green economy, that is the theoretical and practical reflection aimed at identifying the concrete processes of sustainable economy of ecosystem conservation. It can represent, for school services, an essential prerequisite for the training and social inclusion of students in terms of educational guidance. Guidance, as proposed in the contribution, is to be understood as an act of care for oneself, for the other and for creation, with the awareness that sustainability requires research and study paths to co-build a fertile ground between the environment and man.

KEYWORDS

Green economy | Sviluppo sostenibile e resiliente | Intersoggettività | Cura di sé, dell'altro e del creato | Orientamento
Green economy | Resilient Sustainable Development | Intersubjectivity |
Care for Oneself, for Others and for Creation | Guidance

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Alba, F. (2023). La Green Economy nell'orientamento formativo delle future generazioni di studenti. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 126-130. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-24>.

Corresponding Author: Fabio Alba | fabio.alba@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-24

Introduzione

Il costrutto dell'ecologia umana è tema di dibattito scientifico sin dalla prima metà del Novecento. In particolare, tale costrutto è emerso per la prima volta negli studi di sociologia di matrice anglofona condotti da Roderick McKenzie (Hawley, 1968; Bews, 1935). In Italia, la riflessione sui temi dell'ecologia e della sostenibilità ambientale ha avuto origine intorno agli anni Settanta del secolo scorso (Strassoldo, 1977). Una chiarificazione del concetto di sostenibilità ci è offerta dalla sua stessa etimologia. Il termine ha origine dal verbo francese *souvenir*, sostenere o supportare (Brown, Hanson, Liverman & Merideth, 1987, p. 714). È un concetto che dal punto di vista formale trova una sostanziale convergenza di pensiero: esiste una entità da sostenere; la stessa cosa però non si può dire dal punto di vista pratico, cioè a riguardo dell'oggetto a cui si riferisce l'atto del sostenere. Di certo, oltre alla disputa su quale dovrebbe essere il sistema da sostenere e i soggetti che debbono trovare risposte a tali quesiti, la questione di fondo è la seguente: a dover essere sostenibile è l'ecosistema o il sistema economico (Barry, 2003, p. 491; Ciccarelli, 2005, p. 41; Osorio, Lobato & Del Castillo, 2005, p. 508).

Il paradigma della sostenibilità ambientale rappresenta per certi versi un corrispondente funzionale del costrutto dell'ecologia umana (Beato, 2005)¹. Nonostante alla sostenibilità ambientale appartenga una solida base teorica, dal punto di vista materiale la necessità degli studiosi è di prospettare azioni volte a superare la mera fase di analisi e descrizione delle problematiche circa il rapporto tra uomo, ambiente e società. La motivazione è quella di scorgere soluzioni che possano incoraggiare le buone prassi già esistenti sul territorio.

Rispetto a queste premesse storiche, trova giustificazione il filone di studi della Green Economy, che è indirizzato ad individuare interventi concreti di economia sostenibile (Mealy & Teytelboym, 2022, pp. 1-24). In tutto questo, la pedagogia, in stretto dialogo critico e costruttivo con le scienze economiche e sociali, è da tempo impegnata nel tentativo di superare una certa visione riduttiva e/o antisociale del potere economico al fine di proporre un pensiero di sviluppo sostenibile *resiliente e trasformativo* (Malavasi, 2017, p. 60; Riva, 2018, pp. 33-50).

1. Crisi climatica come vera emergenza educativa del nostro tempo

Rispetto alla complessità dei fenomeni sociali, economici e politici del nostro tempo presente, quelli riguardanti i cambiamenti climatici e le problematiche connesse al rapporto *non più generativo tra uomo e ambiente*, oltre ad essere emergenti anche in educazione, sono fenomeni strettamente interdipendenti tra di loro.

La stretta interdipendenza dei fenomeni climatici con quelli economici, politici e educativi, è evidente all'interno di alcuni documenti politici prodotti a livello internazionale e nazionale. Alcuni di questi documenti, come ad esempio quello della Commissione Europea (<https://www.consilium.europa.eu/it/policies/climate-change/>), così come la "Mappa del Rischio Climatico" (<https://cittaclima.it/>) e la "Relazione sullo stato della Green Economy" (<https://www.statigenerali.org/wp-content/uploads/2022/11/Relazione-sullo-stato-della-green-economy-2022.pdf>), mostrano una verità che è rilevante per questo contributo, cioè il fatto che gli attuali paradigmi di crescita economica stanno determinando la decrescita della naturalità del pianeta.

Chiaramente non è soltanto la relazione *non più generativa* tra l'uomo e l'ambiente a determinare la decrescita della naturalità del pianeta, è piuttosto la perdita di storicità da parte dell'uomo contemporaneo sempre più in preda a un'esistenza di per sé anti-generativa. Si tratta, per molte esistenze, di un *misconoscimento* di quel processo *autopoietico* di edificazione di un pensiero critico e costruttivo che ha come fondamento l'uomo che analizza, che riflette sul mondo, cercando di comprenderlo nella relazione con l'altro. È evidente, quindi, che la relazione non più generativa tra l'uomo e l'ambiente rappresenta una vera e propria emergenza educativa del tempo presente, la quale emergenza va riconosciuta, in primis, e affrontata con specifici interventi formativi.

1 Il costrutto della sostenibilità ambientale è stato introdotto dalla Comunità Internazionale attraverso il Rapporto Brundtland "World Commission on Environment and Development 1987". <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>.



Un passo importante in tal direzione è stato fatto dal legislatore, il quale ha inserito le tematiche della Green Economy nell'insegnamento trasversale dell'educazione civica con la legge 92 del 2019 e le successive *Linee Guida* del 2020. Da ciò si evince che vi è da parte del legislatore nazionale la volontà di indirizzare la formazione tutta verso gli aspetti di *lifelong* e *lifewide*, prestando particolare attenzione alle tematiche riguardanti la Green Economy. Tale scelta effettuata dal legislatore è in stretta interdipendenza con gli orientamenti proposti dalla Comunità Europea. Difatti, al fine di prospettare forme di orientamento per gli studenti attuali alle tematiche della Green Economy, la Commissione Europea fornisce alcune indicazioni volte a conferire loro e ai docenti le conoscenze e competenze per operare nell'ottica della sostenibilità ambientale, con l'obiettivo di indurre gli Enti di Istruzione e Formazione a implementare i contenuti della sostenibilità nell'insegnamento (<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition>).

2. Orientare alla Green Economy per una sostenibilità resiliente

I recenti cambiamenti climatici, come evidenziato nella parte introduttiva del presente contributo, oltre a confermare un rapporto *non più generativo* tra uomo e natura, rappresentano per noi tutti un richiamo a voler superare una visione riduttiva del potere economico. Si tratta, in particolare per le società occidentali e le istituzioni educative, di prospettare *nuovi percorsi di sviluppo sostenibile resiliente e trasformativo* che prendono avvio dal basso, cioè dalle comunità locali (Birbes, 2017; Malavasi, 2017, p. 60).

Adesso, prendersi cura dei beni comuni e agire responsabilmente affinché tale *gesto di cura* possa diventare una scelta consapevole per le generazioni di studenti, vuol dire dar loro la possibilità di vivere la propria esistenza, nella consapevolezza della novità che essa porta nella visione del reale, secondo un esercizio che li vede coinvolti *in prima persona* (Costa, 2017). Se da una parte il legame tra formazione e soggettività consente all'io la valorizzazione dei vissuti, dall'altra, se questi vissuti sono innescati nella relazione con l'altro e in un processo di "capacitazione" in cui si ha la possibilità di fare esperienza del bene, possono dar vita a esperienze in cui l'azione diventa responsabilità nei confronti del creato (Mortari, 2008, pp. 42-43; Nussbaum, 2007, p. 306).

È chiaro che vi è un nesso costitutivo tra orientamento e generatività (Cfr. Mannese, 2019, pp. 41-45). Bisogna considerare, altresì, che la generatività, intesa come quel desiderio che permette all'esistenza umana di sentirsi parte attiva di una circolarità e di un cammino di co-evoluzione mirato al bene, da sola non basta. Difatti, per dar vita ad un cambiamento volto al bene e alla salvaguardia del creato, è necessario che la generatività diventi generativa, cioè intenzionalmente mirata all'emersione dei processi riflessivi e motivanti rispetto al progetto di vita. Un progetto di vita che, in particolare per l'adolescente in formazione, dovrà considerare il desiderio di volersi prendere cura dell'ambiente e dei beni comuni (Annacontini, 2020, p. 68).

Attenzionare gli aspetti formativi della sostenibilità ambientale è compito che riguarda principalmente le scuole. Spetta a loro, infatti, avere chiaro che orientare gli studenti alle tematiche della Green Economy è innanzitutto un esercizio di cittadinanza attiva e partecipativa, così come di crescita formativa per lo studente e la famiglia di riferimento.

Orientare le generazioni attuali e future di studenti alle tematiche della Green Economy vuol dire per le scuole superiori: 1. considerare l'orientamento stesso non tanto come uno strumento funzionale mirato a gestire la difficile transizione tra la scuola e il mondo del lavoro, quanto piuttosto come un *sentiero di ricerca che dia valore alle persone* e alle attività lavorative (Costa, 2016, pp. 28-30), permettendo a ciascuno l'accessione alla libertà di sviluppo (Maritain, 1948); 2. fornire agli studenti tutti percorsi di cittadinanza attiva al fine di incentivare la crescita economica (<https://unic.org/it/agenda-2030/>); 3. predisporre attività formative e di apprendimento basate su un'idea di cultura della sostenibilità e della *cura* dei beni comuni (Birbes, 2017; Iavarone, 2008; Malavasi, 2016, 2021, pp. 13-23; Mortari, 2017, 2020; Riva, 2018, pp. 33-50).

La scuola quindi, nella piena facoltà del ruolo che le compete, ossia quello di creare ponti e alleanze educative con le famiglie, è invitata a innescare nei propri studenti *in primis*, così come nella società tutta, il desiderio di volersi nutrire di cittadinanza e, al contempo, di prendersi cura della stessa (Biffi, 2005, pp. 83-85; Milani, 2008; Triani, 2018).



Ora, in direzione di una conclusione, attenzionare l'aspetto trasformativo e generativo dell'orientamento, vuol dire per noi tutti studiosi di pedagogia e educazione avere ben chiaro che l'orientamento alla Green Economy è un *atto di cura di sé*, dell'altro e del pianeta. La sostenibilità richiede percorsi nuovi di ricerca e di studio al fine di co-costruire un terreno fecondo tra ambiente e uomo, alla luce della stretta interdipendenza che li accomuna (Sandrini, 2022a, pp. 145-153, 2022b).

Bibliografia

- Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*, 21 ottobre 2015, from (<https://unric.org/it/agenda-2030/>)
- Annacontini, G. (2020). Orientamento in bilico tra formazione e lavoro. Imparare a insegnare. Formazione e didattica per la scuola. *Atti del convegno GEO 2017*, 67-78.
- Barry, B. (2003). Sustainability and Intergenerational Justice. In A. Light & H. Rolston (Eds.), *Environmental Ethics: An Anthology* (pp. 487-489). Blackwell.
- Beato, F. (2005). The three pillars of sustainable development between intergenerational ethics and power asymmetries. In E. M. Tacchi (Ed.), *Sustainability: development and environmental risk*. Foxwell & Davies.
- Bews, J. W. (1935). *Human ecology*. Oxford University Press.
- Biffi, E. (2005). Didattiche per un'educazione alla cittadinanza. In M. Tarozzi (Ed.), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti* (pp. 83-85). Guerini.
- Birbes, C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Pensa MultiMedia.
- Brown, B. J., Hanson, M. E., Liverman, D. M., & Merideth, R. W. (1987). Global Sustainability: Toward Definition. *Environmental Management*, 11, 6, 713-719.
- Ciccarelli, S. (2005). Differenti concezioni di sviluppo sostenibile. *Filosofia e questioni pubbliche*, 1, 35-56.
- Costa, M. (2016). *Capacitare l'innovazione. La formatività dell'agire lavorativo*. FrancoAngeli.
- Costa, V. (2017). *Fenomenologia dell'intersoggettività. Empatia, socialità, cultura* (2nd. ed.). Carocci.
- European Education Area. Quality Education and Training for all, from (<https://education.ec.europa.eu/it/focus-topics/green-education/learning-for-the-green-transition>)
- Fondazione per lo Sviluppo Sostenibile (2021). Relazione sullo Stato della Green Economy. Retrieved February 10, 2022, from <https://www.statigenerali.org/wp-content/uploads/2022/11/Relazione-sullo-stato-della-green-economy-2022.pdf>
- Hawley, A. H. (Ed.). (1968). *Roderick D. McKenzie on human ecology: selected writings*. University of Chicago Press.
- Iavarone, M. (2008). *Educare al benessere*. Bruno Mondadori.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Retrieved April 14, 2022, from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- Malavasi, P. (2016). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. La Scuola.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, Lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2021). Costruire forme di fraternità sociale. Tra Laudato si' e Fratelli tutti. Emblematiche questioni educative. *Pedagogia e Vita*, 2, 99-107.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. FrancoAngeli.
- Maritain, J. (1948). *La persona e il bene comune*. Morcelliana.
- Mealy, P., & Teytelboym, A. (2022). Economic complexity and the green economy. *Research Policy*, 51, 1-24.
- Milani, P. (Ed.). (2008). *Co-educare i bambini: genitori e insegnanti insieme a scuola*. Pensa MultiMedia.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Nussbaum, M. C. (2007). *Le nuove frontiere della giustizia. Disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*. Il Mulino.



- Osorio, L. A. R., Lobato, M. O. , & Del Castillo, X. A. (2005). Debates on Sustainable Development: Towards a Holistic View of Reality. *Environment, Development and Sustainability*, 7, n. 4, 501-518.
- Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- Sandrini, S. (2022a). Economia circolare, pedagogia. Un progetto di territorio. *Formazione & Insegnamento*, XX, 145-153.
- Sandrini, S. (2022b). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Pensa MultiMedia.
- Strassoldo, R. (1977). *Sistema e ambiente: introduzione all'ecologia umana*. FrancoAngeli.
- Triani, P. (2018). *La collaborazione educativa*. Scholé.
- World Commission on Environment and Development (1987) from (<https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>)



Inclusività e qualità dei servizi ECEC. La pratica della documentazione nell'ottica dell'internazionalizzazione

Inclusiveness and quality of ECEC services. The practice of documentation in view of internationalisation

Clara Silva

Università degli Studi di Firenze | clara.silva@unifi.it

Luciane Pandini-Simiano

Universidade do Sul de Santa Catarina | luciane.simiano@unisul.br

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

L'articolo presenta un quadro delle politiche europee sull'Early Childhood Education and Care (ECEC) focalizzandosi sull'inclusività e sulla qualità dei servizi educativi per poi soffermarsi sulla pratica della documentazione pedagogica e mostrare come tale pratica costituisca un riferimento chiave a livello internazionale.

The article presents an overview of European policies on Early Childhood Education and Care (ECEC), focusing on inclusivity and quality of educational services, and then dwells on the practice of pedagogical documentation to show how this practice constitutes a key reference at international level.

KEYWORDS

Servizi ECEC | Inclusività | Qualità | Documentazione | Internazionalizzazione
ECEC services | Inclusiveness | Quality | Documentation | Internationalization

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Silva, C., Pandini-Simiano, L. (2023). Inclusività e qualità dei servizi ECEC. La pratica della documentazione nell'ottica dell'internazionalizzazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 131-135. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-25>.

Corresponding Author: Clara Silva | clara.silva@unifi.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-25

1. Le politiche dell'UE per una ECEC inclusiva e di qualità

L'Unione Europea (UE) negli ultimi vent'anni ha dedicato una crescente attenzione all'educazione e cura dei bambini ponendo al centro delle politiche comunitarie la diffusione dei servizi educativi per la fascia d'età 0-6 anni, con attenzione verso quei segmenti dell'infanzia più a rischio di vulnerabilità o esposti alla povertà economica e educativa¹. L'UE ha insistito sul fatto che i servizi educativi devono essere allo stesso tempo accessibili a tutti i bambini e di alta qualità. Di qui una serie di raccomandazioni, che hanno stimolato gli Stati membri a prendere misure normative e operative a favore dell'educazione infantile per una maggiore giustizia sociale.

Ciò a partire dalla Strategia di Lisbona 2000, che fissa, per il decennio successivo, come obiettivo prioritario, il raggiungimento, da parte di ogni stato membro, dell'accesso di almeno il 33% dei bambini della fascia 0-3 anni ai servizi per l'infanzia, e di almeno il 90% dei bambini della fascia di età 3-6 anni ai corrispettivi servizi (CEL, 2000). Tra il 2010 e il 2014, l'UE ha prodotto ulteriori raccomandazioni e comunicazioni nelle quali

è sottolineata l'urgenza di offrire alle famiglie servizi per l'infanzia diffusi, accessibili – dunque, finanziariamente sostenibili – e, soprattutto, di qualità, guardando all'educazione prescolare come a uno strumento chiave per lo sviluppo dei bambini, per la promozione delle pari opportunità e dell'inclusione sociale, per combattere la povertà, e infine per rafforzare la democrazia (Silva & Caselli, 2020, p. 24).

Tra il 2016 e il 2018, l'UE ha poi iniziato a collegare il tema dell'accessibilità dei servizi educativi a quello della qualità, a partire dalla considerazione che l'efficacia dell'educazione prescolare e dell'istruzione e formazione successive dipenda dal fatto che queste siano non solo fruibili, ma anche significative sul piano qualitativo.

Con la recentissima Raccomandazione del 29 novembre 2022, il Consiglio dell'Unione Europea riprende la questione dell'urgenza di estendere a un numero più ampio di bambini i servizi per l'infanzia, fissando nuovi obiettivi per l'accesso, da raggiungere entro il 2030: quello del 45% per i bambini da 0 a 3 anni e del 96% per quelli da 3 ai 6 anni. Nel documento l'educazione viene considerata diritto fondamentale fin dai primi anni di vita; di qui l'esigenza di ampliare i servizi educativi 0-6 non tanto e non solo per garantire alle donne maggior partecipazione al mondo del lavoro, quanto soprattutto per rispettare un diritto fondamentale di tutti i bambini. Ciò a partire dalla consapevolezza del ruolo dell'educazione infantile nello spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale e nel prevenire la povertà educativa ai fini della costruzione di una società più equa e inclusiva (CUE, 2022).

2. L'ECEC in Italia e la documentazione come sua specificità

Nel panorama europeo, l'Italia è tra i paesi che maggiormente hanno raccolto le raccomandazioni dell'UE, introducendo notevoli cambiamenti sia sul piano delle politiche sociali per l'infanzia sia su quello delle leggi a favore della sua educazione e tutela e sia ancora su quello del rinnovamento pedagogico e delle pratiche educative in riferimento all'educazione prescolare.

Questo impegno ha fatto sì che da tempo quasi tutti i bambini tra i 3 e i 6 anni frequentino la scuola dell'infanzia. Nei confronti del segmento 0-3, invece, il traguardo del 33% è stato raggiunto e talvolta superato solo in alcune Regioni, mentre sul territorio nazionale nel 2021 i posti disponibili, incluse le sezioni primavera, coprivano solo il 27,2% dei bambini da 0 a 3 anni (di cui solo la metà nei servizi educativi a gestione pubblica) (ISTAT, 2022).

La disomogeneità territoriale circa la presenza di servizi educativi per la fascia 0-3 è connaturata con la loro storia, avviata con la legge 1044 del 1971 che ha reso possibile la nascita del nido tradizionale in un quadro di

1 I paragrafi 1 e 2 sono da attribuire a Clara Silva, il paragrafo 3 a Luciane Pandini-Simiano.



discrezionalità regionale riguardo alla sua effettiva istituzione. Nelle Regioni del Sud, eccetto che per la Sardegna, tali servizi sono fino ad oggi piuttosto esigui, secondo una classifica che vede in coda Campania (10,4%), Calabria (10,9%) e Sicilia (12,4%) e all'apice Valle d'Aosta (43,9%), Umbria (43%), Emilia-Romagna (40,1%) (Milan, 2022).

Ponendosi in una prospettiva europea, nell'intento di colmare tale gap territoriale e per garantire pari opportunità educativa e di crescita a tutti i bambini, negli ultimi vent'anni, l'Italia ha avviato un lavoro di rinnovamento da parte degli attori coinvolti nell'educazione e cura dell'infanzia: associazionismo nazionale e locale, privato sociale afferente al terzo settore, ricercatori accademici e non, forze politiche sensibili ai temi dell'infanzia. Tutto ciò ha portato sul piano normativo all'istituzione del sistema integrato dell'educazione e cura dell'infanzia dalla nascita ai 6 anni con la Legge 107 del 2015 e il Decreto-legge 65 del 2017.

Quest'ultimo dispositivo ha delineato un percorso che negli anni dovrebbe garantire la frequenza ai servizi educativi 0-6 a un numero sempre più ampio di bambini e produrre un rinnovamento dell'educazione prescolare oltre che ad accrescere la cultura dell'infanzia.

Le molteplici ricerche empiriche, le riflessioni pedagogiche sull'educazione e le esperienze nei contesti educativi territoriali hanno parallelamente avviato un modello olistico di intervento educativo nei primi anni di vita. Un modello divenuto di riferimento a livello nazionale grazie alle normative sopracitate, che hanno generato una riflessione pedagogica che ha accompagnato l'elaborazione delle Linee guida per il sistema integrato 0-6 e gli Orientamenti pedagogici per l'educazione e cura dell'infanzia nei servizi 0-3, due documenti che rendono operativi sul piano delle pratiche gli elementi innovativi introdotti da quelle stesse normative.

Tra le varie tematiche in essi affrontate vi è quella della documentazione, che insieme a progettazione, osservazione e verifica costituisce uno dei pilastri dell'agire educativo nei servizi 0-6. La documentazione favorisce il confronto e lo scambio fra educatori, facendo loro acquisire più consapevolezza. Non solo: è anche il veicolo che crea relazione fra i genitori e il personale educativo, rafforzando la prospettiva della continuità servizio-famiglia e la stessa immagine sociale dei servizi. In quest'ottica, la documentazione si rivolge a diversi interlocutori quali: il bambino, gli educatori, la famiglia (Stradi, 2009). Attraverso la documentazione, i bambini ripercorrono il percorso di apprendimento e di socializzazione realizzato. La documentazione è utile come sostegno per la loro memoria; per gli educatori è il mezzo che consente di trovare nuovi stimoli per tornare su quanto hanno fatto, in modo da monitorare, verificare, valutare ed eventualmente modificare il progetto educativo. La documentazione è funzionale anche per rafforzare la relazione servizio-famiglia: infatti grazie all'elaborazione di diari, cartelloni, fotografie, videoriprese ecc. i genitori possono 'vedere' i propri figli nel servizio, e imparare a valorizzare il ruolo educativo e sociale che tale istituzione ricopre. La documentazione, infine, ha la funzione di garantire il diritto di adulti e bambini alla 'memoria' e costituisce uno strumento fondamentale di promozione di una nuova immagine sociale dell'infanzia a livello internazionale.

3. La documentazione nei servizi ECEC italiani come modello per contesti internazionali

L'esperienza della documentazione nei servizi ECEC italiani costituisce un riferimento a livello internazionale. Ne è un esempio la riflessione condotta da chi scrive nel quadro di una ricerca sulla documentazione pedagogica realizzata a Pistoia nell'anno educativo 2013-2014. La scelta del tema è stata dettata dalla considerazione della sua scarsa presenza nella produzione scientifica brasiliana, e dall'esigenza di confrontarsi con contesti all'avanguardia per apportare un contributo al miglioramento dell'educazione della prima infanzia e all'inclusione sociale dei bambini brasiliani.

La pratica della documentazione pedagogica si inserisce in un approccio educativo per l'infanzia che considera l'importanza dell'ascolto, dell'osservazione, della registrazione, dell'interpretazione e della narrazione (Malaguzzi, 1995). L'azione del documentare aiuta gli educatori ad ascoltare i bambini, a costruire la vicinanza e la distanza necessarie per il proprio agire educativo. In questa prospettiva, la documentazione è intesa come narrativa peculiare per e con i bambini molto piccoli al nido d'infanzia (Pandini-Simiano, 2015).

Durante l'esperienza di ricerca a Pistoia si è potuto verificare che la documentazione racconta la storia dei bambini, e di tutti gli adulti che abitano il servizio educativo. Un'esperienza in accordo con il pensiero di Walter Benjamin (2011), secondo il quale la narrazione veicola insegnamenti, riferimenti utili alla vita di tutti i giorni.



Il professionista dell'educazione, raccontando i fatti, gli avvenimenti e la vita all'interno del nido, mette i più piccoli in una condizione di produzione di significati che influenzeranno il loro percorso di crescita. Per Rinaldi (2009), invece, la funzione principale della documentazione è aiutare bambini e adulti a trovare significati per ciò che fanno, scoprono, vivono. Per Benjamin (2011), la narrazione è capace di scambiare esperienze.

Il lavoro narrativo con i bambini piccoli implica un'esperienza procedurale condivisa in cui il narratore si fa nel contempo co-autore del narrato. Raccontando il bambino o la bambina, l'educatore contribuisce a dar forma alla storia del soggetto in formazione. Ascoltando, registrando, interpretando e osservando, l'educatore si costituisce come un narratore attento che riconosce e valorizza i singoli tesori che, se non dichiarati e narrati, rischiano di perdersi.

Dall'esperienza pistoiese è emerso che la documentazione pedagogica presente all'interno dei servizi educativi per la prima infanzia, attraverso immagini vivaci e colorate, disegni, fotografie, oggetti bi/tridimensionali, pannelli, video e testi, restituisce e riproduce quel legame narrativo indispensabile per sostenere le relazioni educative tra bambini e adulti nei servizi educativi. Tali materiali raccontano la storia di bambini e adulti che condividono la vita del servizio.

Per creare opportunità educative che permettano di accogliere, rispettare e valorizzare le differenze di ogni bambino nei servizi educativi, in Toscana sono proposte delle specifiche modalità di documentazione, tra cui l'utilizzo dei diari. Il diario, come forma di documentazione, offre un'opportunità unica per (ri)costruire la storia di ogni singolo soggetto in uno specifico contesto collettivo. Nella costruzione dei diari, non solo vengono documentati i grandi avvenimenti, le date più importanti, ma soprattutto è testimoniata la forza dei piccoli avvenimenti quotidiani.

Se non vedi la luna, la luna non c'è... le cose succedono a chi sa raccontare: il diario di Zuri. Il nome porta con sé una forza simbolica che identifica, rimanda, lega, crea legami. Al tuo primo giorno al nido sei arrivata con tua madre, il distacco tra di voi è sembrato difficile. Finché un giorno, entrando nella stanza, identifichi il tuo nome su una piccola scatola per riporre i tuoi effetti personali. In un gesto silenzioso, saluti tua madre. L'incontro con il tuo nome sembra essere un invito a stare al nido e a sperimentare la forza degli incontri collettivi. Incontri/legami che uniscono, ampliano, consolidano e intrecciano relazioni (Nido d'infanzia "Il Faro", Pistoia - Italia).

Educare quindi è narrare. Ogni persona esiste sotto forma di narrazioni offerte, negate, messe a tacere da altre. La storia di ogni individuo è intrecciata di narrazioni. La documentazione "Diario di Zuri" si è configurata come un modo peculiare di rivelare significati, narrare e costituire esperienze. Attraverso la narrazione, l'educatore ha offerto un significato. Appartenere, segnare, lasciare tracce è costitutivo del soggetto. Accogliere l'alterità e costruire narrazioni attente all'unicità dei singoli, soprattutto in presenza di bambini con background migratorio, consente di rafforzare il senso di appartenenza.

Nelle pagine del "Diario di Zuri" si intrecciano momenti di vita quotidiana e possibilità di costruzione di significato. Le 'voci del diario' composte da bambini, famiglie e educatori si aprono a molteplici letture. Testi, immagini e altre produzioni stabiliscono dialoghi, espandono significati e rendono possibile rivisitare e costituire esperienze significative. La narrazione non punta solo a veicolare come resoconto *il puro in sé* della cosa narrata, ma produce uno scambio di esperienze autentiche.

Bibliografia

- Benjamin, W. (2011). *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*. Einaudi.
- CEL (2000). *Consiglio Europeo Lisbona 23 e 14 marzo 2000. Conclusioni della Presidenza*. Retrieved February 18, 2023, from https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_it.htm
- CUE (2022). *Raccomandazione del Consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030*. Retrieved February 18, 2023, from <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-14785-2022-INIT/it/pdf>



- GU (Gazzetta Ufficiale) (2017). *Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65, Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107*. Retrieved February 18, 2023, from <http://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf>
- ISTAT (2022). *Offerta di nidi e servizi integrativi per la prima infanzia. Anno educativo 2020/2021*. ISTAT. Retrieved April 30, 2023, from <https://www.istat.it/it/files//2022/10/report-asili-nido-2020-2021.pdf>
- Malaguzzi, L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini L., & I. Forman (Eds.), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia* (pp. 43-112). Junior.
- Milan, G. (2022). *Nidi e servizi educativi per bambini tra 0 e 6 anni: un quadro d'insieme*. Dipartimento delle Politiche per la famiglia – ISTAT – Università Ca' Foscari Venezia. Retrieved April 30, 2023, from https://www.istat.it/it/files/2022/09/Report_servizi_infanzia.pdf
- Pandini-Simiano, L. (2015). *Colecionando pequenos encantamentos: a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para e com crianças pequenas*. Tesi di Dottorato, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare, apprendere*. Reggio Children.
- Silva, C., & Caselli, P. (2020). L'ECEC in Europa e la dimensione interculturale. In C. Silva (Ed.), *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale* (pp. 13-18). Junior.
- Stradi, M. C. (Ed.). (2009). *Accogliere con cura. Riflessioni ed esperienze*. Junior.



Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere

Young Women redefining formative and professional Journeys: Challenging Gender Stereotypes and Career Trajectories

Cinzia Zadra

Libera Università di Bolzano | cinzia.zadra@unibz.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

Questo contributo presenta alcune riflessioni sui dati di una ricerca concernente le esperienze di tirocinio di ragazze liceali in aziende di ambito STEM. Viene delineata una linea di ricerca per inquadrare i processi di orientamento alla formazione e al lavoro in chiave di genere restituendo le scelte formative e professionali delle ragazze al discorso pubblico senza relegarle a scelta personale e soggettiva. Servono parole, persone, riflessioni, proposte condivise e alleanze formative che permettano alle ragazze di immaginare e coltivare con consapevolezza progetti di vita, rielaborando e trasformando i riferimenti tradizionali spesso ancora invisibili.

This contribution presents some reflections on the research data about STEM internship experiences of secondary school girls. A line of research is outlined to frame training and work orientation processes from a gender perspective by returning girls' education and career choices to the public discourse without relegating them to personal and subjective choice. We need words, people, reflections, shared proposals, and educational partnerships that enable girls to imagine and cultivate projects with awareness, reframing and transforming traditional references that are often still invisible.

KEYWORDS

PCTO | Divario di genere | STEM | Vignette fenomenologiche | Dialoghi riflessivi | Alleanze formative
PCTO | Gender gap | STEM | Phenomenological vignettes | Reflective dialogues | Educational alliances

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Zadra, C. (2023). Ragazze in azienda: tentativi di biografie formative e professionali oltre le rappresentazioni e i destini di genere. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 136-140. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-26>.

Corresponding Author: Cinzia Zadra | cinzia.zadra@unibz.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-26

1. Formazione e divario di genere

Il discorso sulle professioni e sulle competenze del futuro richiede di affrontare in modo esplicito la questione della disparità di genere nei percorsi di orientamento e preparazione al mondo del lavoro proposti nelle scuole secondarie di secondo grado.

I percorsi formativi delle ragazze sono spesso caratterizzati da risultati migliori rispetto a quelli dei loro coetanei maschi, ma, dopo la laurea, in Italia, si evidenzia una forte disparità di genere: le donne hanno più problemi a inserirsi nel mondo del lavoro e il tasso di occupazione femminile, ad un anno dalla laurea, è pari al 55,7% mentre quello maschile è del 75,8% (Istat, 2022). Una delle ragioni che spiega questa situazione è sicuramente il fatto che le ragazze hanno scelto percorsi di studi meno promettenti in termini di occupazione, rispetto a quelli legati alle discipline STEM (scienze, tecnologie, ingegneria e matematica) a causa di percezioni sociali, scelte stereotipate e mancanza di fiducia nelle proprie capacità (OECD, 2021a; OECD, 2021b).

Le esperienze di orientamento vanno pertanto indagate anche dalla prospettiva del genere scavalcando orizzonti di neutralità e discorsi meramente procedurali. Mettere al centro il fatto che i condizionamenti e gli stereotipi culturali di genere hanno un impatto fortissimo sulle scelte formative e professionali necessita una ricognizione culturale e sociale della rappresentazione dei percorsi professionali (Venera, 2014; Leonelli & Biemmi, 2016; Padoan, 2020), ma anche indagini che approfondiscano in particolare i vissuti delle ragazze (Poggio, Reale & Tuselli, 2022).

Il grado di istruzione e formazione conseguito in Italia è fortemente correlato al retroterra sociale e socioeconomico, alla provenienza geografica e anche al genere (Istat, 2022). Il nostro Paese è distante dalle medie europee relative alle quote di diplomati e laureati e la pandemia del 2020 ha determinato un'ulteriore battuta di arresto. Gli indicatori che monitorano il raggiungimento di un grado di istruzione adeguato fanno riferimento alla percentuale di persone di 25/64 anni che raggiunge un titolo di studio secondario e alla percentuale di chi, nella fascia di età dei 30/34 anni, è in possesso di un titolo di istruzione terziaria. Il 65,3% delle donne italiane (tra i 24 e i 64 anni) ha almeno un diploma superiore e tra gli uomini la quota di diplomati è ancora più bassa, il 60,1%, mentre le medie europee indicano che l'80% delle donne e il 78,6% degli uomini sono diplomati (Istat, 2022).

2. Esperienze formative ed orientative e discipline STEM

La grande differenza tra maschi e femmine inizia in Italia già precedentemente al conseguimento del diploma di scuola secondaria di secondo grado per continuare poi negli studi universitari. Il 57,7% delle studentesse che si sono diplomate nel 2019 si sono poi iscritte a un percorso di studi a livello terziario contro il 45,1% degli studenti maschi (Istat, 2022).

In realtà, in quasi tutti i Paesi dell'Unione Europea sono le donne a conseguire più frequentemente un titolo terziario. Ma questo primato femminile sembra offuscarsi quando si entra nel dettaglio delle discipline STEM: a livello europeo e italiano abbiamo un forte divario di genere fra chi consegue un titolo terziario STEM, con un valore doppio per i maschi rispetto alle femmine (il 2,8% contro l'1,4%) (Istat, 2022).

Le differenze di genere a scapito delle ragazze nella partecipazione a percorsi di formazione STEM iniziano molto presto nella carriera scolastica, diventando più evidenti tra la prima e la seconda adolescenza quando le ragazze sembrano perdere interesse nelle materie STEM (OECD, 2021a).

I fattori che determinano la partecipazione, i risultati e la progressione delle ragazze e delle donne negli studi e nelle carriere STEM sono molteplici e interessano la dimensione individuale, familiare, scolastica e sociale. La qualificazione e le capacità didattico-pedagogiche di insegnanti di scienze e matematica possono influire sul rendimento e sull'impegno delle ragazze nelle materie STEM e condizionare motivazione e interesse a intraprendere questo tipo di carriere. Secondo alcuni studi le insegnanti donne di materie STEM sembrano rappresentare un esempio positivo e contribuire a sostenere le ragazze nel superamento di dinamiche di genere. Anche le opportunità di fare esperienze reali con le materie STEM, tra cui i tirocini e le esperienze di lavoro organizzate dalle scuole e i processi di mentoring, contribuiscono a destare e mantenerne interesse per gli ambiti STEM (UNESCO, 2017).



Il miglioramento dei risultati scolastici in scienze e matematica rilevato tra gli anni 1995 e 2015 dall'indagine TIMSS è stato accompagnato infatti dalla riorganizzazione degli ambienti scolastici, dalla formazione continua degli insegnanti e da atteggiamenti più positivi nei confronti della matematica e delle scienze (UNESCO, 2017). Alle ragazze andrebbero quindi forniti maggiori feedback costruttivi e formativi sulle loro prestazioni, concentrando l'attenzione sui processi e sulle strategie messe in moto nello studio e sull'impegno profuso. Una strategia cruciale è stata individuata nella promozione di ambienti di apprendimento che stimolano curiosità e promuovono interessi per materie STEM attraverso progetti, tirocini, compiti innovativi e l'uso della tecnologia in contesti di apprendimento che permettono di fare esperienze differenziate, che integrano questioni scientifiche e sociali e implicano un'esperienza del mondo reale in processi di pratica, riflessione e concettualizzazione (WEF, 2021).

3. Co-esperienze di tirocini in azienda

I percorsi di orientamento che prevedono una focalizzazione sulle esperienze di apprendimento basate sul lavoro sono stati sperimentati nei licei della provincia di Bolzano già a partire dal 2010, anticipando le esperienze di alternanza scuola lavoro e i PCTO. Valorizzando le sinergie con il territorio e i modelli e le esperienze della formazione duale delle scuole professionali provinciali, i tirocini formativi sono stati introdotti per dare vita a effettive possibilità di potenziamento delle competenze trasversali e di percorsi di esplorazione professionale e di orientamento, fondati sulla consapevolezza dei talenti e delle capacità, sulla costruzione di relazioni interpersonali con adulti professionisti, sulla costruzione di fiducia in sé stessi e di un progetto di vita situato. Si tratta di percorsi di tirocinio che dovrebbero avere come finalità quella di autodeterminare il proprio successo (Wallnöfer & Zadra, 2019) e dare forma al proprio progetto di vita “azionando la volontà e la capacità di fare, operando sulle strategie da porre in essere, e, in particolare, arginando i condizionamenti familiari ed ambientali, soprattutto laddove questi dovessero impoverire le possibilità di riuscita sociale oppure incanalarle prematuramente in una direzione non desiderata” (Cunti, 2008, p. 51).

Da una ricerca empirica condotta tra il 2019 e il 2021 sui tirocini abbiamo estrapolato i dati riguardanti studentesse di liceo che hanno svolto un tirocinio di orientamento in aziende connesse all'ambito delle STEM. I dati sono rappresentati da 25 vignette ad orientamento fenomenologico che hanno costituito un input per altrettanti dialoghi riflessivi con le ragazze protagoniste delle esperienze descritte nelle vignette. Le vignette sono testi narrativi sintetici e concentrati che racchiudono la descrizione di una scena co-esperita da chi conduce la ricerca. La stesura della vignetta prevede più cicli di scrittura: la bozza di vignetta, raccolta a caldo durante l'esperienza osservativa, la revisione, quindi la validazione intersoggettiva all'interno del gruppo di ricerca e, infine, il *labor limae* che garantisce una narrazione risonante e sensibile alle atmosfere, alle percezioni corporee, alla prossemica e alle posture (Agostini & Zadra, 2022). La vignetta contiene la descrizione di un momento che provoca interesse, irritazione o stupore, perché suggerisce uno sviluppo inatteso, suscita partecipazione o disappunto, come nell'esempio della vignetta seguente, raccolta in un laboratorio farmaceutico che realizza prodotti erboristici e cosmetici. Anna, una studentessa di quarta liceo classico, trascorre qui la sua settimana di tirocinio di orientamento.

Il signor Gruber alza la visiera protettiva continuando a guardare l'unguento che Anna gli sta porgendo. Con un movimento veloce afferra il barattolo e annusa più volte. Appoggia poi il barattolo sul bancone e con voce alterata, senza guardare Anna, esclama: “Tutto da rifare. Evidentemente a scuola non ti hanno insegnato né a pesare, né a leggere”. Le guance della ragazza si fanno paonazze, gli occhi lucidi. Con un filo di voce Anna riesce però a ribattere: “Ho pesato come mi aveva detto Lei!”. Il signor Gruber la guarda in silenzio e con tono di voce fermo le propone di riprovare sotto la sua guida. Anna fa un sospiro profondo, si avvicina al bancone e si infila veloce i guanti. Cominciano a parlottare e a maneggiare boccette che passano velocemente di mano in mano. Ogni tanto si sente Anna sospirare forte.



Dopo la scrittura e la validazione delle vignette, ogni studentessa coinvolta nella ricerca è stata ricontattata e la vignetta che la riguardava ha costituito l'input per riflessioni dialogiche e narrazione di aneddoti legati all'esperienza di tirocinio e ad altre attività di orientamento dentro e fuori la scuola. Le conversazioni con le studentesse sono state registrate e poi trascritte e analizzate secondo i principi dell'analisi fenomenologica con l'obiettivo di esplorare, in modo profondo, le esperienze vissute dalle ragazze e di comprendere il significato e l'impatto di questa esperienza dal loro punto di vista (Moustakas, 1994).

Le vignette e i dialoghi riflessivi con le studentesse hanno messo in luce una forte potenzialità del tirocinio quando questo si delinea come processo di negoziazione e ri-negoziazione e partnership riconosciuta e agita tra la scuola e l'azienda. Il tutor scolastico, che accompagna nella definizione degli obiettivi e nella valutazione delle risorse contestuali, continua a svolgere il suo ruolo anche nell'esperienza sul campo, relazionandosi con il tutor aziendale, fornendo informazioni sul percorso dello studente, monitorando l'esperienza di apprendimento e favorendo momenti di riflessione *on action* e *in action* (Schön, 1993). Il tutor aziendale mette in luce le potenzialità dell'esperienza rispetto alla consapevolezza delle capacità di ogni apprendente e riconosce i due luoghi di apprendimento, la scuola e l'azienda, come complementari e generativi, nella loro circolarità, di motivazione e impegno. Nella cornice di un dialogo fra la scuola e le aziende, i tutor scolastici si confrontano con la creazione necessaria di relazioni dense fra la scuola e l'extrascuola e riconoscono nel tutor aziendale un "maestro di professione", che vuole confrontarsi e collaborare, ma che sa anche proporre visioni meno rigide e consuete dei percorsi formativi.

I dati raccolti evidenziano però anche che le ragazze, perché 'troppo' brave dentro la scuola, si sentono spesso sottovalutate durante i tirocini, intrappolate in un sistema di valutazione aziendale che tende a misurare l'efficienza da un atteggiamento sicuro e spavaldo e confonde la capacità riflessiva e la tendenza al perfezionismo con esitazione e inadeguatezza.

Inoltre, la brevità del percorso di tirocinio, la sua immediata applicazione pratica e la mancanza di una iniziale fase osservativa impediscono alle ragazze di avere uno sguardo complessivo sul contesto di lavoro e di sviluppare gradualmente partecipazione e impegno nelle attività, perché, come molte di loro affermano, sentono il bisogno di investire più tempo per formare un sapere esperto, alla ricerca di una sorta di partecipazione periferica, per un agire più consapevole e autonomo (Lave & Wenger, 1991). La studentessa che ha commentato la vignetta riportata nell'esempio sopra, riconosce di aver percepito irritazione per il comportamento del tutor aziendale, evidenziandone l'inadeguatezza come formatore ed educatore che ha reso difficile la generazione di processi di apprendimento, perché non si sono stabilite relazioni di fiducia e una valutazione significativa. Manca ancora una formazione dei/delle tutor aziendali in una prospettiva pedagogica che proponga un modello incentrato sull'integrazione, in un'azione partecipativa e basata sulla reciprocità (Lopez, 2018), tra i tutor aziendali e scolastici per una revisione delle pratiche formative e orientative in un'ottica di genere.

Bibliografia

- Agostini, E., & Zadra, C. (2022). Formare insegnanti ad un ethos pedagogico. In M. Fiorucci, & E. Zizioli (Eds.), *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e a tutte* (pp. 703-706). Pensa MultiMedia.
- Cunti, A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. FrancoAngeli.
- Istat (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali | anno 2021*. Retrieved January 7, 2023, from <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Leonelli, S., & Biemmi, I. (2016). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Rosenberg & Sellier.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage.
- OECD (2021a). *Development finance for gender equality and women's empowerment: A 2021 snapshot*. Retrieved January 7, 2023 from <https://www.oecd.org/development/gender-development/Development-finance-for-gender-equality-2021.pdf>.
- OECD (2021b). *OECD Gender Data Portal*. Retrieved 12 January 2023 <https://www.oecd.org/gender/data/>



- Padoan, I. M. (Eds.). (2020). *Genere, generi disuguaglianze e differenze Culture e pratiche di genere*. Pensa MultiMedia.
- Poggio, B., Reale, C. M., & Tuselli, A. (2022). Genere ed educazione. Una lente per leggere la complessità. In M. Della Giusta, B. Poggio, & B. Spicci (Eds.), *Educare alla parità. Principi, metodologie didattiche e strategie di azione per l'equità e l'inclusione* (pp. 27-36). Pearson.
- UNESCO (2017). *Cracking the code: Girls' and women's education in science, technology, engineering and mathematics (STEM)*. Retrieved December 13, 2022, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000253479>
- Schön, D. A. (1993). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Dedalo.
- Venera, A. M. (2014). La valorizzazione delle differenze di genere nell'azione orientativa. In A. M. Venera (Ed.), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni e tracce operative* (pp. 51-55). Junior.
- Wallnöfer, G., & Zadra, C. (2019). L'autodirezione nell'apprendimento in percorsi di alternanza scuola-lavoro. *Rivista Formazione, lavoro, persona*, IX, 26, 109-119.
- WEF (2021). *Global Gender Gap Report 2020*. Retrieved February 10, 2023, from https://www3.weforum.org/docs/WEF_GGGR_2020.pdf



Contesti gruppali di lavoro e riflessività in un'esperienza di educativa territoriale

Group work contexts and reflexivity in a territorial education experience

Alessandro D'Antone*

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | alessandro.dantone@unimore.it

Lavinia Bianchi

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia | lavinia.bianchi@unimore.it

SEZIONE 3 – CONTESTI, COMPETENZE E LAVORO

ABSTRACT

Il contributo affronta, in prospettiva pedagogica, il rapporto tra educativa territoriale e attività critico-riflessiva in *équipe* attraverso la restituzione di un progetto, realizzato con il contributo del *Dipartimento per le Politiche della Famiglia* nel territorio di Reggio Emilia, di cui si riportano alcuni aspetti relativi alla supervisione scientifica. Verranno discussi il posizionamento dei ricercatori e, contestualmente, gli strumenti utilizzati e le attività svolte, con un affondo di carattere metodologico sull'analisi qualitativa dei dati emersi. Lo scopo del contributo non sarà strettamente valutativo, bensì critico-interpretativo e progettuale, collocando la propria analisi entro il rapporto tra supervisione scientifica e supervisione pedagogica a partire dai nodi pedagogicamente rilevanti emersi dai lavori di gruppo.

From a pedagogical perspective, this paper examines the relationship between territorial education and critical-reflective activity. The analyzed project, conducted with the contribution of the Department for Family Policies in the Reggio Emilia area, will be discussed in terms of scientific supervision. The positioning of the researchers, as well as the strategies and activities employed, will be explored, with a methodological focus on qualitative data analysis. The purpose of this contribution is not strictly evaluative, but rather critical and interpretative. It situates its analysis within the context of the relationship between scientific and pedagogical supervision, starting from the pedagogically relevant aspects that emerged from the group work.

KEYWORDS

Pedagogia generale e sociale | Educativa territoriale | Ricerca-Azione |
Supervisione | Educatore professionale socio-pedagogico
General and Social Pedagogy | Territorial Education | Action Research |
Supervision | Professional socio-pedagogical educator

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: D'Antone, A., Bianchi, L. (2023). Contesti gruppali di lavoro e riflessività in un'esperienza di educativa territoriale. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 141-145. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-27>.

Corresponding Author: alessandro.dantone@unimore.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-27

* Il contributo è il risultato di un lavoro comune. Gli autori hanno condiviso l'impianto dell'intero lavoro e i riferimenti bibliografici. Sul piano delle specifiche attribuzioni, Alessandro D'Antone è autore dei paragrafi 1 e 3; Lavinia Bianchi è autrice del paragrafo 2.

1. *In Gioco Con Arte*: gli assetti procedurali e il piano teorico

Il progetto *In Gioco Con Arte*, realizzato con il contributo del Dipartimento per le Politiche della Famiglia entro l'Avviso Pubblico "Per il finanziamento di progetti per il contrasto della povertà educativa e il sostegno delle opportunità culturali e educative di persone di minore età – Educare Insieme", è stato realizzato nel territorio di Reggio Emilia¹ da gennaio a novembre 2022. Chi scrive ne ha coordinato, per il Dipartimento di Educazione e Scienze Umane dell'Università degli studi di Modena e Reggio Emilia e con la partecipazione della Dott.ssa Lavinia Bianchi alle attività di ricerca, il segmento relativo alla supervisione scientifica².

Il progetto si è collocato nell'ambito dell'educativa territoriale e di prossimità, cercando di fornire un presidio in due quartieri di Reggio Emilia (il quartiere *Polveriera* e il quartiere *Foscato*) per realizzare, tramite dispositivi gruppali, un *lavoro sull'arte* rivolto a adolescenti, in stretto rapporto con la comunità e le famiglie e con il supporto di un artista che ne ha condotto le fasi salienti. Le principali attività del progetto si sono articolate su sette aree chiave di lavoro:

- atelier di carattere artistico, con la supervisione dell'artista;
- attività laboratoriali su temi sensibili legati all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile;
- cineforum su tematiche condivise nei gruppi di lavoro;
- forme di narrazione autobiografica;
- compilazione di diari di bordo sulle attività svolte e di *ecomappe* per stabilire i legami significativi con altri soggetti e con il territorio;
- produzione di mezzi comunicativi (biglietti, elementi identificativi, messaggi, etc.) per la socializzazione del lavoro all'interno del quartiere;
- attività ludico-ricreative.

In termini di posizionamento, i ricercatori coinvolti nella supervisione scientifica hanno abbracciato, sul piano teorico, una lettura storico-critica del rapporto tra arte, vita e educazione – seguendo un'impostazione debitrice delle istanze marxiane presenti nell'Introduzione del '57 (Curi, 2011, p. 129) – e un'impostazione pedagogica che rinvenisse negli strumenti di mediazione l'architrave per pensare la relazione educativa. Scrive Maurizio Fabbri (2012, p. 200):

[...] all'interno dell'esperienza educativa, non sono tanto le leggi che possono essere cambiate, per lo meno non nella quotidianità: queste ultime fissano infatti le condizioni istituenti dell'agire educativo e i suoi limiti di fondo e, pur non essendo imm modificabili, necessitano di tempi lunghi e condizioni mutate d'esperienza che l'educazione da sola non riesce a realizzare. Ciò su cui l'intervento educativo può operare è, invece, la continua ridefinizione delle regole e delle routine.

Sotto il profilo tecnico, i dispositivi gruppali sono stati concettualizzati tramite un'articolazione tra gruppoanalisi e pedagogia, recuperando i rilievi, fra gli altri, di Armando J. Bauleo sul rapporto tra cooperazione e differenziazione (2000, p. 26) entro l'elaborazione di Liliana Dozza relativa all'istituzione e al presidio del *setting* pedagogico. Scrive Dozza (2000, p. 63):

Secondo questa prospettiva il *set-setting* è considerato modificabile, poiché frutto del confronto e della negoziazione. In quanto tale comporta: [...] c) che si predispongano (coerentemente con il piano teo-

1 Si riportano a seguire i partner del progetto: Coop. Soc. Progetto Crescere; Coop. Soc. Pangea; Coop. Soc. Madre Teresa; APS K-LAB; ACER-AZIENDA CASA EMILIA ROMAGNA (REGGIO EMILIA); Consorzio OSCAR ROMERO; Società Consortile a R.L. LA POLVERIERA; Consorzio WINNER MESTIERI E.R.; Servizi Sociali e Assessorato alla Cultura del COMUNE DI REGGIO EMILIA.

2 Sul progetto medesimo e su alcuni fra i nuclei tematici emersi dalla supervisione scientifica, gli autori hanno inoltre prodotto due ulteriori saggi in volume di atti di convegno e un articolo su rivista. Al momento della scrittura del presente lavoro, tali prodotti sono in corso di pubblicazione.



rico) gli interventi, i percorsi formativi, le attività (il piano operativo) prevedendo concrete modalità tecniche, una precisa e coerente organizzazione degli spazi, dei tempi e delle relazioni-rapporti di potere.

In questo senso, tanto l'artefatto artistico quanto l'articolazione fra spazi, tempi e regole sono stati tematizzati in qualità di *strumenti fisici e simbolici di mediazione* tra figura educativa e gruppi di lavoro, connotando peraltro l'impostazione come affine – poiché inserita in contesti sociali connotati da marginalità e precarietà, talvolta foriere di prese in carico integrate e di forme di intervento sovente destrutturate in risposta a emergenze non sempre esplicite (D'Antone, 2020; Tramma, 2010) – a un ampio alveo di Pedagogia dell'emergenza (Annacchini & Zizioli, 2022; Vaccarelli, 2017).

2. Nota metodologica: ricerca e categorie emergenti

L'impianto metodologico del lavoro è prettamente qualitativo e predispone una triangolazione ricorsiva tra alcuni elementi che caratterizzano, entro l'alveo della metodologia della ricerca educativa (Baldacci & Frabboni, 2013; Lucisano & Salerni, 2002), la tradizione metodologica della Grounded Theory Costruttivista (Bianchi, 2019; Charmaz, 2014), della ricerca-azione-formazione (Lapassade, 1997) e della clinica della formazione (Massa, 1992). Questo impianto metodologico orienta lo sguardo in direzione *micropedagogica* (Demetrio, 2020) e tende, dunque, a valorizzare lo studio dettagliato dei piccoli fenomeni che può contribuire sensibilmente alla comprensione dei modi con cui i soggetti operano e del tipo di oggetti che utilizzano per costruire e conferire un ordine alle loro cose (*Ibidem*); ricostruendo, di fatto, quegli stessi mondi a cui appartengono sia il target, sia gli attori sociali responsabili dell'educazione formale e non formale. Mondi a volte ben visibili, altre volte sommersi e, più spesso, "visti ma non notati" (*Ibidem*).

L'analisi non si è posta obiettivi di natura descrittiva; ha teso piuttosto all'interpretazione, con l'obiettivo di acquisire elementi che riorientassero le pratiche e potessero utilmente migliorare il servizio.

In via necessariamente sintetica, si riportano gli strumenti e le strategie elaborati ai fini del lavoro di supervisione scientifica:

- redazione di *diari* da parte degli educatori (27 diari nel gruppo Polveriera; 13 nel gruppo di Foscato, nel periodo marzo-giugno 2022);
- realizzazione di attività in presenza da parte dei ricercatori in quattro occasioni e successiva elaborazione di *memo etnografici*;
- realizzazione di due *Focus Group* con gli educatori (Foscato e Polveriera) e un ultimo *Focus Group* di restituzione complessiva.

I ricercatori hanno seguito tre fasi procedurali: una di codifica iniziale per induzione seguita dalla codifica focalizzata con graduale utilizzo del pensiero abduttivo e, infine, la codifica teorica per abduzione.

Inizialmente sono state elaborate oltre 200 etichette nominali poste a base delle successive codifiche, che hanno portato all'emersione di 20 categorie provvisorie: dell'analisi comparativa e dai ricorsivi passaggi di analisi si è giunti alla saturazione teorica conclusiva.

Vengono di seguito sinteticamente presentate le otto categorie o nodi concettuali emersi a valle del processo di ricerca e le rispettive proprietà esplicative e caratterizzanti:

- *Spazio – significati e dinamiche*: spazio di costruzione; mobilità, trasformazione, familiarizzazione, utilizzo creativo e performante; rispetto delle funzioni; geografie e funzioni relazionali;
- *Tempo – significati e dinamiche*: tempo del congedo; tempo dell'attività, tempo denso di attese e "vuoti"; tempo sfidante; tempo della produzione individuale; tempo della costruzione condivisa; organizzazione nei gruppi e con l'artista;
- *Regole e ruoli*: stile di conduzione degli educatori; ricerca del compromesso e rinegoziazione; lavorare per il coinvolgimento *organico e integrato* dei genitori per il rispetto delle regole; lavorare in direzione del rispetto



dei limiti propri e degli altri come condizione per partecipare alle attività; meta-riflettere sulle dinamiche comunicative e relazionali con particolare riguardo al ruolo della figura adulta di riferimento;

- *Conflitto e criticità*: considerare le tensioni tra i ragazzi; considerare e armonizzare l'interazione con i materiali; valorizzare la produzione narrativa; valorizzare la prospettiva di genere e declinarne gli assunti irrinunciabili; valorizzare la dimensione del racconto della storia di vita e sollecitare la trasposizione grafica, anche collettiva (“una storia-tante storie”);
- *Dinamica e buone prassi*: raccontarsi attraverso la produzione di artefatti cognitivi; realizzare una “creazione individuale”; realizzare una “creazione di gruppo”; partecipare alla realizzazione di un obiettivo comune e caratterizzante; lavorare praticando l'inclusione (come sfondo integratore “non imposto”); lavorare in prospettiva di rete;
- *Congedo*: un tempo per attività libere in chiusura; un tempo per dare sfogo alle tensioni e decomprimere; riequilibrare le energie; considerare il tenore e la qualità dinamica del congedo in rapporto alle attività svolte precedentemente;
- *Il ruolo dell'artefatto artistico e il rapporto con l'artista*: collaborazione; concentrazione sul compito, valorizzazione del momento individuale e del momento di produzione collettiva; relazione con l'artista che “precede”; empatia; assenza di giudizio;
- *Lavorare in rete*: necessità di un raccordo con i Servizi Sociali e le scuole frequentate dai ragazzi e dalle ragazze coinvolte; orientare il progetto a diventare una azione di sistema integrato.

3. Dinamica e buone prassi: gruppaltà e lavoro di II livello

Gli aspetti più su citati relativamente alle buone prassi hanno condotto, nel percorso di supervisione scientifica e nella restituzione alle *équipe* della ricerca condotta, a definire alcune aree salienti per una revisione dei lavori di gruppo e l'ampliamento della progettualità in contesti diversi e con differenti attività/strumenti di mediazione:

- la possibilità di potersi raccontare attraverso l'arte sia da un punto di vista individuale (*faccio una “mia” opera*) che collettivo (*partecipo al lavoro di tutti*) ha avuto una retroazione positiva sul senso di interdipendenza e sulla possibilità di far evolvere i gruppi di lavoro (ad esempio, attraverso il coinvolgimento dei partecipanti più esperti come *tutor* nei gruppi formati da poco);
- il lavoro di gruppo ha avuto un impatto sulla dinamica gruppale e sulla costruzione di una forte appartenenza sociale e territoriale, non solo per il processo messo in atto (che, in sé, richiede una partecipazione consapevole e attiva), ma anche per il risultato collettivo, rinsaldando forme di dispersione comunitaria e aprendosi alle attività scolastiche (ad esempio, taluni lavori di gruppo sono stati valorizzati dalle insegnanti in mostre aperte alla collettività);
- la funzione del disegno o dell'opera individuale non è stata concepita a fini diagnostici, ma come possibilità per il soggetto di potersi esprimere e raccontare in una dimensione sociale e di comunità;
- l'opera d'arte (come artefatto affettivo e cognitivo) ha assunto un carattere narrativo, favorendo processi di ricostruzione e di auto-formazione, ricostruzione identitaria e proiezione/aspirazione sociale (ad esempio, la discussione in piccolo gruppo su temi salienti ha dato l'opportunità di produrre strumenti comunicativi per collegare il gruppo di lavoro alla vita del proprio quartiere).

In ultima analisi, il tentativo di aggregare attorno alla produzione artistica e a dispositivi gruppali le linee sommerse della vita di comunità specifiche, a partire dai bisogni e dalla frequentazione territoriale degli adolescenti e delle relative istanze familiari, ha condotto le figure educative coinvolte in uno sforzo di organizzazione e pianificazione che ha ampiamente sopravanzato la sola relazione educativa. Per esempio, all'iscrizione effettiva non sempre ha corrisposto una frequenza assidua – così come è importante notare l'articolazione tra il progetto di educativa territoriale e altre progettualità (tra cui percorsi di educativa domiciliare) con istanze e problematiche proprie, ma che, in questa sede, hanno trovato un terreno fecondo di incontro.

Tali problematiche hanno condotto i gruppi di lavoro a riflettere sull'importanza della supervisione peda-



gogica (Riva, 2021): laddove la dispersione dei bisogni e l'urgenza delle risposte educative ingenerano una contrazione dei tempi di lavoro, si è discusso sulla necessità di individuare tempi e spazi per una loro dilatazione, in modo tale da permettere alle figure educative di rielaborare – anch'esse in ottica collettiva – le caratteristiche fondamentali delle proprie pratiche (D'Antone, 2023).

Il lavoro di supervisione scientifica proposto, pertanto, ha cercato di assumere questo compito. Cioè a dire, una forma di sintesi tra la ricerca sulle prassi e la rielaborazione grupppale di esse, con lo scopo di individuare le tendenze fondamentali del lavoro educativo e proporre, insieme alle figure professionali coinvolte, nuove chiavi di lettura e possibili piste ulteriori di evoluzione. Un tale lavoro ha tentato, infine, di ancorare il portato di tale rielaborazione al ripensamento dei diversi *setting*, al vissuto emotivo delle figure educative e dei soggetti in educazione e, infine, ai compiti di mediazione tra progetto educativo e istanze individuali/collettive dei partecipanti.

Bibliografia

- Annacontini, G., & Zizioli, E. (2022). Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia oggi*, 20, 2, 189-196. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>
- Baldacci, M., & Frabboni, F. (Eds.). (2013). *Manuale di metodologia della ricerca educativa*. UTET.
- Bauleo, A. (2000). *Psicoanalisi e gruppalità* (M. Palmieri, Trans). Borla. (Original work published 1999)
- Bianchi, L. (2019). *Un piano d'azione per la ricerca qualitativa. Epistemologia della complessità e Grounded Theory costruttivista*. FrancoAngeli.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. SAGE.
- Curi, U. (2011). *Leggere l'Introduzione del '57 di Marx*. Ibis.
- D'Antone, A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. FrancoAngeli.
- D'Antone, A. (2023). *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Demetrio, D. (2020). *Micropedagogia. La ricerca qualitativa in educazione*. Raffaello Cortina.
- Dozza, L. (2000). Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (Ed.), *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti* (pp. 47-90). Carocci.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. FrancoAngeli.
- Lapassade, G. (1997). *L'istituente ordinario. Contributo alle scienze dell'educazione*. Pensa MultiMedia.
- Lucisano, P., & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Carocci.
- Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2021). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Vaccarelli, A. (2017). Pedagogisti ed educatori in emergenza: riflessioni, stimoli ed esperienze per una professionalità declinata nelle situazioni di catastrofe. *Pedagogia Oggi*, XV, 2, 341-355. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped/article/view/2404/2162>



Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa

Crisis, intentionality and project planning: the stages of practical rationality in educational theorising

Anna Maria Passaseo

Università degli Studi di Messina | annamaria.passaseo@unime.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Il saggio problematizza tre termini che appartengono sin dalle origini al linguaggio pedagogico: ‘intenzionalità’, ‘progetto’ e ‘crisi’. Il loro utilizzo secondo il paradigma razionalistico tradizionale conduce inevitabilmente alla riduzione della pedagogia a sapere ‘ancillare’, come accaduto in epoca classica rispetto alla filosofia, o a sapere ‘funzionale’, come sta accadendo oggi rispetto ai saperi scientifico-sperimentali. L’affermazione di un cambiamento di paradigma da conoscitivo a pratico nella teorizzazione educativa si rende necessaria nei fatti e nelle parole, in un processo di rinnovamento anche dei tre termini menzionati, per un linguaggio pedagogico che ne rispecchi la razionalità pratica.

The essay questions three words that have belonged to the pedagogical language since its origins: ‘intentionality’, ‘project’ and ‘crisis’. Their use, according to the traditional rationalist paradigm, inevitably leads to the reduction of pedagogy to an ‘ancillary’ knowledge, as happened in the classical era compared to philosophy, or to ‘functional’ knowledge, as it is happening today concerning to scientific-experimental knowledge. The affirmation of a paradigm shift from the cognitive dimension to the practical one, within the educational theorising, is necessary for facts and words, in a process of renewing the three mentioned concepts, for a pedagogical language that reflects their practical rationality.

KEYWORDS

Intenzionalità | Progetto | Crisi | Razionalità pratica in educazione
Intentionality | Project | Crisis | Practical Rationality in Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Passaseo, A.M. (2023). Crisi, intenzionalità e progettazione: le tappe della razionalità pratica nella teorizzazione educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 146-150. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-28>.

Corresponding Author: Anna Maria Passaseo | annamaria.passaseo@unime.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-28

1. Il problema del paradigma logico nella teorizzazione e nella pratica educativa

Il rischio che la pratica educativa si riduca alla mera esecuzione di una tecnica è oggi denunciato da più fronti e si rivela tutt'altro che una eventualità, dal momento che – concordiamo con Rita Fadda – effettivamente “viviamo l'età della tecnica e della ragione strumentale che la sottende e la mantiene”, al punto che “l'uomo, l'essere stesso dell'esistenza, [ne] è divenuto funzionario” (Fadda, 2021, p. 380). Il che equivale a dire che è sempre più diffuso, in ogni settore della vita umana, l'*agire funzionale*, quella condotta che, per usare le parole di André Gorz,

è razionalmente adattata a uno scopo indipendentemente da qualsiasi intenzione dell'agente a perseguire tale scopo, del quale, in pratica, egli non ha neppure conoscenza. La *funzionalità* è una razionalità che viene dall'esterno a una condotta predeterminata, è prescritta all'attore dall'organizzazione che la ingloba (Gorz, 1992, p. 41).

E, in effetti, anche in ambito formativo l'espressione 'scienza dell'educazione', dai tempi del suo ingresso nel vocabolario pedagogico ad oggi, è andata via via assumendo il significato di *téchne* nell'accezione tipica assegnata dalla tradizione greca, come di sapere teoretico da applicare. In base a tale accezione è possibile agire intenzionalmente in ambito educativo grazie all'acquisizione di conoscenze certe – così come sono considerate oggi le conoscenze scientifiche – e della padronanza di tecniche.

Un fatto non nuovo nella storia della pedagogia, che ha fortemente condizionato il concetto di intenzione educativa – parola chiave che racchiude il senso dell'agire in educazione – tradizionalmente intesa quale funzione del paradigma razionalistico classico: “essa è stata appesa a quella che di volta in volta veniva presentata come la conoscenza oggettiva delle verità pedagogiche; è stata assimilata alla logica centrale, impersonale e ‘calcolatrice’ che è propria della normatività pedagogica” – spiega Enza Colicchi, tra gli studiosi che più a lungo hanno indagato la questione. E continua: “Oggetto prevalente dell'attenzione della pedagogia è stata l'*autentica* intenzione educativa che deve orientare e dirigere l'azione dell'educatore” (Colicchi, 2011, p. 71).

In quanto *autentica* e *oggettiva* guida per l'educatore, l'intenzione così intesa costituirebbe il *mezzo* per la realizzazione di fini-valori esterni ad essa; si esprimerebbe attraverso 'programmi' di azione rispondenti alla razionalità tecnica e sarebbe finalizzata a perseguire risultati diffusi tra il maggior numero di educandi oltre che a limitare il più possibile situazioni di crisi.

Seguirebbe la stessa logica anche il cosiddetto 'efficientismo pedagogico' che si registra oggi, precisa Fadda,

veicolato anche dall'uso sempre crescente di tecniche di intervento sull'apprendimento, che provengono da paradigmi di tipo scientifico-sperimentale-esprienziale, basati su evidenze considerate certe ed inequivocabili, affrancatesi da quella pedagogia teorica, spesso percepita come un inutile esercizio di pensiero, lontana dall'ideale di oggettività che si vorrebbe basata sui fatti più che sulla teoria e libera da valori, in grado di produrre risultati certi e immediatamente spendibili nella pratica (Fadda, 2021, p. 381).

In effetti, che la riflessione pedagogica abbia indugiato troppo a lungo sul primato della razionalità teoretica rispetto alla razionalità pratica in Italia, creando un divario tra mondo dell'educazione reale e mondo del pensiero sull'educazione, è un dato di fatto. Scriveva Elio Damiano nel '93:

La spiegazione principale del mancato credito delle discipline pedagogiche, in una situazione di domanda educativa diffusa e di professionalità educative emergenti, va riconosciuta nella inadeguata delimitazione della pedagogia come scienza pratica [...]. Eppure, non sarebbe difficile mostrare come la ricerca formale sulla pedagogia, condotta in Italia in questo dopoguerra, sia avvenuta in relazione all'istanza pratica, cioè alla necessità avvertita da più parti – a prescindere dalle differenti tradizioni culturali ed ideologiche ereditate attraverso il ventennio fascista – di elaborare la pedagogia come conoscenza capace di responsabilità etiche, politiche, storiche ed operative. Soltanto che per una serie di motivi [...] quell'istanza ha prodotto un itinerario di riflessività ovvero di autoreferenzialità, il cui



esito principale è da vedere nella “distanza” fra esperienza educativa ed elaborazione pedagogica (Damiano, 1993, p. 22).

Ancora oggi, a distanza di trent’anni, possiamo affermare che le parole di Damiano risultano attuali e valgono a rinnovare la sfida, lanciata alla teorizzazione pedagogica, di superare quella distanza.

2. Come passare da una razionalità teoretica ad una razionalità pratica?

Nel modo di procedere razionalistico precedentemente citato, le parole chiave che descrivono la teorizzazione pedagogica sono fondamentalmente due: *intenzionalità* e *progetto*.

L’intenzionalità, chiamata a sottrarre la pratica formativa dall’arbitrio e dalla casualità e a conferirle un senso logico, si sostanzia della verità cui aderisce (filosofica, religiosa, biologica, scientifica...) e di cui diviene funzione, costituendo, pertanto, garanzia di legittimità dell’azione educativa.

Il progetto, dal canto suo, è l’anticipazione di quell’azione – magari scomposta in più momenti – e dunque costituisce lo strumento privilegiato della pedagogia. In altre parole, il progetto conferisce validità all’azione, oltre che organizzazione, perché mera esecuzione pratica di quella verità.

In tale ottica, la *crisi* – intesa come realtà che sfugge all’ordine razionale – non è contemplata e va evitata o fatta rientrare. Il ‘dis-ordine’ crea impedimento all’*iter* che procede dalla verità ed è sbagliato perché trae origine dalla realtà materiale mutevole e inaffidabile se non ‘ordinata’ dalle leggi della verità.

L’evitamento è il destino di ogni realtà che pretenda di esistere al di là della funzione assegnatale: nel dilemma «funzionare o esistere?», afferma Miguel Benasayag, la crisi non è ammessa:

le nostre società ci abituanano sempre più a tollerare – o perfino a desiderare – delle vite disciplinate in un mondo digitale, delle vite in cui la nostra quotidianità risulta ‘preordinata’. La minaccia all’orizzonte ci impone di funzionare, poiché l’avvenire ci inquieta, noi orfani della civiltà che credeva al futuro, alla promessa di uno splendido avvenire.

Occorre agire in modo da non dover attendere che l’avvenire avvenga. Vorremmo poter sapere, prevedere, prepararci ad affrontarlo; ci abbeveriamo alle teorie e ai racconti deterministici: che sollievo se i giochi fossero già fatti, per sempre! Se solo fossimo capaci di decifrare i messaggi di quelle carte destinate a informarci su ciò che ‘deve accadere’.

Se solo potessimo evitare questa angoscia: l’angoscia esistenziale che è però proprio ciò che ci fa sentire vivi e ci rivela che la vita deve la sua stabilità esattamente al fatto di essere, a tutti i livelli, un sistema lontano dall’equilibrio! (Benasayag, 2019, p. 12).

L’alternativa al modello razionalistico che condiziona il sapere pedagogico è possibile solo tramite un cambiamento di prospettiva da cui guardare l’educazione: ciò può farsi a partire dall’esperienza educativa reale per osservarla, comprenderla e interpretarla dal di dentro. A seguito di tale interpretazione, sarà possibile procedere ad una valutazione e a prospettare una o più ipotesi di azione, da verificare.

In altre parole, si tratta di sostituire, ad una attività teorica che procede dall’alto, una osservazione delle pratiche educative concrete e di avviare, a partire dai problemi in situazione, una forma di ricerca finalizzata alla loro risoluzione.

3. L’intelligenza come strumento di cambio di paradigma

Partire dai problemi reali è quanto Dewey definisce ‘indagine’, da condurre attraverso l’*intelligenza*, il metodo attivo e costruttivo di risoluzione dei problemi che gli individui si trovano a dovere affrontare nelle situazioni della loro vita.

Finalità dell’indagine è quella di trasformare le situazioni problematiche in situazioni risolte: in quest’ottica le nozioni di *crisi*, *intenzionalità* e *progetto* assumono una nuova luce.



È a partire dalla valutazione di una situazione di crisi, infatti, che può attivarsi l'intenzionalità, a guida di un agire finalizzato, da un lato, all'analisi delle condizioni del problema educativo che la crisi pone e, dall'altro lato, all'individuazione di una soluzione attraverso la messa a punto di finalità e mezzi educativi, vale a dire attraverso la messa a punto di un progetto.

Dewey, così come a suo tempo aveva fatto Aristotele nei confronti del modello razionalistico di stampo sovratico-platonico, confuta e respinge la tesi razionalistica relativa al primato del conoscitivo sul pratico e alla subordinazione dell'azione alla conoscenza¹. All'immagine classica della ragione, che la tradizione filosofica occidentale interpreta come l'organo di rappresentazione oggettiva della realtà e delle sue leggi, egli oppone la nozione di intelligenza, cioè a dire la concezione della razionalità umana come metodo attivo e costruttivo di risoluzione dei problemi, di natura sia conoscitiva sia pratica, che gli individui si trovano a dovere affrontare nelle situazioni della loro vita.

Il metodo dell'intelligenza è costituito da un'indagine finalizzata a trasformare le situazioni problematiche in situazioni risolte e quindi "opera ripulmando il materiale esistenziale antecedente" che interviene a costituire il problema cui essa si applica (Dewey, 1965, p. 225).

Dewey attribuisce al pensiero e alla conoscenza una natura propriamente pratica e operativa: il pensiero e la conoscenza sono sempre azioni sulle cose. In particolare, l'intelligenza opera attraverso il giudizio: ovvero sia attraverso la scelta oculata degli scopi delle azioni e la selezione e l'adattamento dei mezzi utili a raggiungere quegli scopi. Dove la scelta oculata degli scopi delle azioni può essere effettuata non già facendo riferimento a principi o valori prestabiliti e fissi, posti a dirigere dall'esterno e dall'alto la condotta, ma considerando e valutando le conseguenze di ciascuna azione in determinate situazioni: "Se nelle condizioni esistenti viene adottata questa particolare condotta, se ne avrà probabilmente questo particolare risultato" (Dewey, 1965, p. 228).

La concezione deweyana dell'agire umano intelligente offre importanti indicazioni per orientare e strutturare convenientemente l'opera di progettazione educativa.

In primo luogo, essa consente di intendere la progettazione come un piano d'azione razionale per il venire ad essere di qualcosa che si colloca nella dimensione del futuro, non perché una ragione esterna lo richiede necessariamente, ma perché è il soggetto – individuale o collettivo – che lo giudica 'di valore' e possibile da raggiungere. Così facendo, tale concezione dell'agire restituisce l'intenzione all'uomo, sottraendola ad una legge impersonale.

In secondo luogo, nel percorso di riconquista da parte del soggetto della sua centralità valutativa e decisionale, la concezione deweyana consente di sostituire al fine prefissato dall'esterno – 'standard' e impersonale – un concetto di fine 'dinamico', che prende forma all'interno del piano d'azione, cioè a dire in quanto sequenza di mezzi che deve venire determinata sulla base dell'esame delle condizioni presenti.

Poiché, più in particolare, il progetto consiste nella prospettazione di una serie di azioni opportunamente e realisticamente pensate, razionalmente ordinate, che sono finalizzate a trasformare una situazione, valutata come problematica, in una nuova situazione, che possa venire giudicata positivamente, esso si configura come l'esito di una procedura che vale, più di una presunta verità, a garantirne la correttezza.

Infine, la concezione deweyana consente di pervenire ad una rappresentazione dell'intelligenza umana realistica e utile nello stesso tempo: un uomo è intelligente non in virtù della ragione con la quale riesce a cogliere le verità prime e indimostrabili circa i principi fissi, in modo da procedere deduttivamente da essi fino ai particolari da essi stessi governati, ma in virtù della sua capacità di calcolare le possibilità di una determinata situazione e di agire di conseguenza. In questa direzione la crisi assume importanza prioritaria, costituisce il punto di partenza, l'occasione, 'quella situazione problematica' che avvia l'indagine e attiva l'intenzione che si fa progetto.

1 Ricordiamo che ad Aristotele spetta il merito di avere dimostrato l'insostenibilità del modello razionalistico e di avere operato una distinzione netta tra razionalità teoretica e razionalità pratica. Distinzione che lo Stagirita basa sulla diversità dei rispettivi oggetti: tra il mondo di ciò che-non-muta (oggetto della teoresi) e l'ambito delle cose umane (tà-antrópina). Queste costituiscono quella parte del mondo – cose, fatti, proprietà, azioni – che è fattibile, determinabile e agibile dall'uomo ed è caratterizzata da eterogeneità, multiformità, particolarità, variabilità. Nel mondo delle cose umane non si ha un'assoluta mancanza di 'regole': in esso vige però non già la legalità tipica dell'Essere, bensì la mutabilità e la regolarità relative che caratterizzano i comportamenti umani (Aristotele, 2000, VI, 7, 1140 a 3-6).



Bibliografia

- Aristotele, (2000). *Etica Nicomachea*. (C. Mazzarelli, Trans.). Bompiani. (Original work written 335-322 a.C.).
- Benasayag, M. (2019). *Funzionare o esistere?* (E. Missana, Trans.). Vita e pensiero. (Original work published 2018).
- Colicchi, E. (2011). *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*. Loffredo.
- Damiano, E. (1993). *L'azione didattica*. Armando.
- Dewey, J. (1965). *Logica, teoria dell'indagine*. (A. Visalberghi, Trans.) Einaudi. (Original work published 1938).
- Dewey, J. (1966). *La ricerca della certezza*. (E. Becchi, A. Rizzardi, Trans.). La Nuova Italia. (Original work published 1929).
- Fadda, R. (2021). Oltre le tecniche. L'apprendimento tra comunicazione, interpretazione e motivazione. In A.M. Passaseo (Ed.). *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzioni di ricerca* (pp. 380-396). Armando.
- Gorz, A. (1992). *Metamorfosi del lavoro. Critica della ragione economica*, (S. Musso, Trans.). Bollati Boringhieri. (Original work published 1988).
- Passaseo, A.M. (2015). *Formare la persona libera. Un progetto di educazione per capacità*. Anicia.



L'intenzionalità e il progetto per orientare pedagogicamente la crisi culturale del nostro tempo

The Intentionality and the Project to Pedagogically Orient the Cultural Crisis of our Time

Teodora Pezzano

Università della Calabria | teodora.pezzano@unical.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Lo scopo di questo contributo è offrire alcune riflessioni sugli aspetti pedagogici presenti nei concetti di intenzionalità e di progetto e la loro dimensione epistemologica in relazione alla crisi culturale del nostro tempo.

Queste tre categorie sviluppano la loro specificità nella crisi culturale del nostro tempo, che determina la necessità dell'intenzionalità e del progetto per tentare di risolvere i problemi umani.

The aim of this paper is to offer some reflections on the educational aspects which are present in the concepts of intentionality and project and their epistemological dimension connected to the cultural crisis of our time. These three categories develop their specificity in the cultural crisis of our time, which determines the necessity of intentionality and project trying to solve human problems.

KEYWORDS

Intenzionalità | Progetto | Crisi | Cultura del nostro tempo | Educazione
Intentionality | Project | Crisis | Culture of our Time | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Pezzano, T. (2023). L'intenzionalità e il progetto per orientare pedagogicamente la crisi culturale del nostro tempo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 151-156. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-29>.

Corresponding Author: Teodora Pezzano | teodora.pezzano@unical.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-29

Introduzione

Lo scopo di questo contributo è quello di fornire alcune suggestioni di carattere pedagogico sulle categorie di intenzionalità e progetto e la loro specifica dimensione epistemologica in relazione alla crisi culturale del nostro tempo.

Innanzitutto, è necessario chiedersi se esiste una relazione significativa tra le dimensioni culturali dell'intenzionalità, del progetto e della crisi e, in caso positivo, come la si può analizzare e comprendere. Queste tre categorie si correlano, in particolare, nella crisi culturale del nostro tempo che impone il senso della progettualità e dell'intenzionalità. Tale nesso si evidenzia nell'azione della scuola, nelle istituzioni formative e in tutte le situazioni educative dell'esperienza umana.

A tal proposito, negli anni Venti del secolo scorso, Banfi osservava che, quando è in atto una certa sintesi culturale, l'educazione è regolata intuitivamente secondo l'*ethos* condiviso. Perciò non è necessaria una progettualità esplicita. Proprio per questo, quando si sviluppa una crisi culturale, sopravviene una eterogeneità degli orientamenti che rende problematica l'educazione (Banfi, 1959), e la strappa così ad una dimensione intuitiva, rendendo perciò necessaria una nuova riflessione pedagogica e una rinnovata fase di progettualità educativa.

Si può considerare, quindi, la categoria della crisi, oltre che nell'accezione di una specifica destabilizzazione delle situazioni culturali e politiche umane, nel senso etimologico del termine, cioè scelta, esigenza di decidere tra prospettive e alternative. Ma, se si concepisce il concetto di crisi in questa maniera, allora l'intenzionalità e la progettualità divengono le categorie pedagogiche pertinenti per far fronte alla crisi, individuando, così, un nuovo cammino educativo.

Il concetto di crisi, quindi, non va valutato semplicemente in termini negativi. Esso rappresenta una fase di squilibrio dell'organismo culturale che apre al progetto di nuove e più avanzate soluzioni culturali e, anche politiche.

La crisi di cui parlava Banfi (in *Sommario di storia della pedagogia* (1964, ed or. 1931)) mostrava la sua essenza problematica e articolata perché strutturata su più piani da quello economico e politico, a quello culturale e ideologico. In questa situazione, però, come sostiene Baldacci in *La crisi culturale e la filosofia dell'educazione di Antonio Banfi*, (2020) "la stessa educazione è investita dalla crisi, ed è perciò necessario mettere a fuoco la sua problematica intrinseca prima di prospettare un suo concreto indirizzo storicamente situato".

Tenendo conto di queste premesse, il tentativo del mio contributo sarà quello di analizzare le categorie dell'intenzionalità e del progetto come elementi fondanti di un paradigma formativo che tenga conto della coscienza culturale del nostro tempo, caratterizzata e condizionata da eventi complessi e, soprattutto, dal concetto di crisi. Le categorie della *Intenzionalità*, del *Progetto* e della *Crisi* rappresentano, quindi, alcuni aspetti fondamentali del processo formativo della persona.

Una compiuta analisi di queste categorie richiederebbe ben altro spazio. In questo contesto vorrei soltanto proporre alcune specifiche riflessioni:

- sulle radici epistemologiche che affondano nel concetto fenomenologico husserliano della intenzionalità, evidenziandone le notevoli implicazioni educative;

- sul nesso tra il concetto di intenzionalità e quello di progetto nella teoria filosofica deweyana sviluppata, in particolare in *Logic: the Theory of Inquiry* del 1938 e in *Knowing and the Known* del 1949;

- sul nodo tra le categorie di *Intenzionalità*, *Progetto*, *Crisi* come aspetti determinanti per orientare alcune dimensioni della crisi culturale del nostro tempo.

1. L'intenzionalità tra fenomenologia e pedagogia

La categoria dell'*intenzionalità* ha le sue radici nel pensiero di Brentano e nella sua ripresa all'interno della fenomenologia di Husserl, nonché dei suoi sviluppi in altri autori quali Jean Paul Sartre, John R. Searle. Diventa così interessante un confronto con alcune idee espresse dall'orientamento pedagogico della fenomenologia in Italia, che ha avuto in Piero Bertolini un autore di riferimento.

Riflettendo sul suo testo *Lesistere pedagogico. Ragione e limiti di una scienza fenomenologicamente fondata* del 1988 ho cercato di individuare alcune questioni poste da questo orientamento pedagogico.



Quello che Bertolini mette in rilievo è la centralità di una coscienza intenzionale che costituisce l'Io come processo formativo, in quanto conferisce significato alla relazione educativa che forma l'individuo alla cura del sé e degli altri.

In questa prospettiva, l'autore è portato a definire la pedagogia come una scienza che deve rigorosamente fondarsi sulle varie direzioni dell'educazione. Questo tentativo è importante perché chiarisce come l'intenzionalità diviene un punto fondamentale per comprendere il significato dell'esperienza educativa. Ma quella intuizione ci fa comprendere pure che la semplice intenzionalità è un momento centrale ma non sufficiente (Bertolini, 2021).

L'intenzionalità, in altri termini, come è analizzata nel testo di Bertolini è un concetto fondamentale, in quanto chiarisce che ogni forma di atto educativo deve avere una base scientifica, che deve permettere di cogliere il suo significato. L'introduzione al testo mette in rilievo che la fenomenologia in pedagogia non è riuscita a sviluppare gli stessi significativi risultati che, invece, ha ottenuto in altri contesti scientifici quali la psichiatria, l'estetica. "Il mondo dell'educazione non ha risposto alle sollecitazioni sovvertitrici della fenomenologia, come è capitato ad altri ambiti disciplinari e paradigmi, primi fra tutti la psichiatria, l'estetica e il mondo dell'arte" (Bertolini, 2021, p. 11).

Anche se l'argomento posto è interessante, bisogna dire che la categoria dell'intenzionalità, secondo questo approccio fenomenologico, ha avuto un ruolo significativo proprio perché ha cercato di approfondire il tema della relazione educativa. L'intenzionalità è stata vista come la possibilità di applicare l'intervento educativo secondo due prospettive.

Innanzitutto, l'intenzionalità, dal punto di vista fenomenologico, conferisce senso alle "cose", alle dimensioni fenomeniche della realtà, a tutto quello che costituisce l'ambiente. In secondo luogo, però, (e questo è l'aspetto più significativo) l'intenzionalità costituisce l'elemento centrale della relazione educativa. Dare senso alla relazione educativa significa trovare una possibilità di costruire valori condivisi. Risulta, così, interessante chiedersi quanto la categoria dell'intenzionalità possa essere anche espressione fenomenologica della scienza empirica per sostenere il processo educativo nel suo percorso formativo e di orientamento.

In conclusione, il modello fenomenologico evidenziando la pertinenza pedagogica della categoria dell'intenzionalità, ha dato un contributo di rilievo alla dimensione costitutiva della pedagogia generale.

2. Il progetto come adattamento e soluzione del problema. Il modello deweyano

In questa prospettiva, è opportuno ampliare lo sguardo ad alcune categorie del pensiero deweyano che meglio chiariscono il principio di adattamento e quello di transazione come superamento di una situazione problematica e di crisi.

Come ha messo in rilievo Larry Hickman, vi sono state alcune interpretazioni in prospettiva fenomenologica dello strumentalismo deweyano, in quanto il concetto di intenzione determina una tensione che attraversa il pensiero e l'azione per permettere al soggetto di rapportarsi alla realtà (Hickman, 1990).

In Dewey vi sono due passaggi teoretici significativi che arricchiscono l'importanza della razionalità come tensione teorico-pratica per adattarsi e risolvere i problemi della realtà. Ciò avviene, soprattutto, attraverso un progetto che organizza e orienta l'azione nell'ambito dell'esperienza acquisita, grazie alla quale ogni individuo agisce, vive e lavora.

Innanzitutto, è chiaramente esplicitato il concetto di adattamento dell'individuo all'ambiente in *The Reflex Arc Concept in Psychology* del 1896, che diviene sin da subito il *Manifesto* del pragmatismo in quanto saggio che in maniera scientifica descrive la nascita di una idea nonché la sua direzione verso la concretezza.

Il filosofo-pedagogista americano identifica l'individuo come l'espressione di impulsi, desideri, abitudini, intenzioni e progetti che specificano sempre di più le caratteristiche della sua personalità e la sua capacità di adattamento ai contesti diversi.

L'adattamento continuo che il soggetto esprime nei confronti dell'ambiente è determinato dalla continuità mente-corpo, come già nell'importante contributo del 1886 *Soul and Body* il filosofo aveva chiaramente evidenziato (Pezzano, 2017).

La continuità mente-corpo determina anche la continuità del rapporto teoria-pratica, non in modo mec-



canico (come la teoria cartesiana nel rapporto stimolo-risposta aveva proposto) o associazionistico (come William James aveva interpretato la teoria dell'Arco Riflesso nei *Principles of Psychology* del 1890), bensì attraverso un processo di coordinamento tra la teoria e la pratica stesse. L'esperienza è un processo instabile e problematico, determinato dalla contestualità della soggettività e dell'oggettività, in cui l'errore e l'incertezza rappresentano elementi costitutivi, e in cui l'adattamento è da considerarsi come il momento decisivo.

In questa prospettiva sia *Logic: The Theory of Inquiry* del 1938, sia *Knowing and The Known* del 1949, scritto insieme a A. F. Bentley, rappresentano i testi più significativi per l'interpretazione del pensiero deweyano per quanto concerne il problema dell'adattamento all'ambiente.

L'argomento è molto complesso e nell'economia di questo contributo posso solo fare alcuni cenni per mettere in evidenza come il modello logico-transazionale deweyano può dare un notevole contributo alle questioni pedagogiche come è stato messo in evidenza in alcuni lavori (Spadafora, 2015; Striano, 2015).

La logica dell'indagine è considerata da Dewey l'espressione di una matrice legata ad una dimensione tanto biologica quanto culturale. Proprio per questo *the pattern of inquiry*, il modello dell'indagine è quello di una azione umana che deve risolvere il problema all'interno dell'esperienza, passando ad una sempre maggiore chiarificazione del problema (Dewey, 1986, pp. 105-122).

Questa azione di continua soluzione di problemi è centrale per chiarire come, all'interno dell'esperienza, la razionalità umana favorisca la crescita dell'individuo.

Proprio per questo la logica si trasforma rispetto al modello formale, diventando una *social inquiry*, una indagine sociale che permette la costruzione di una condivisione di valori democratici. È evidente che ogni azione umana, in quanto espressione di una attività individuale e sociale per risolvere i problemi inerenti all'esperienza, è costruita su un progetto di razionalità pratica.

Questo progetto si realizza nell'esperienza e si sviluppa con l'adattamento del soggetto alle varie situazioni ambientali. Questo processo transazionale è espressione del rapporto tra "conoscente e conosciuto". La transazione è caratterizzata in opposizione rispetto alla auto-azione e interazione, in quanto la transazione trasforma i due termini del rapporto nel corso del processo stesso (Dewey, 1989, pp. 101-102).

Il modello deweyano, in altri termini, rappresenta una ulteriore dimostrazione che le tematiche dell'intenzionalità, ma soprattutto del progetto hanno un significato rilevante per una pedagogia che intende affrontare la questione dei processi di trasformazione (quali quelli inerenti ad una situazione di crisi culturale).

Il ruolo eminente che nella riflessione deweyana svolgono i concetti di azione di soluzione dei problemi e l'adattamento alle dinamiche dell'esperienza sono significativi per definire il problema dell'esperienza umana.

3. Intenzionalità, progetto, crisi. Una sinergia epistemologica per la pedagogia generale

Questi due modelli, quello fenomenologico e quello pragmatistico, evidenziano categorie che sono fondamentali per il discorso pedagogico.

Le categorie dell'intenzionalità, del progetto e della crisi - da intendere quest'ultima sia come messa in discussione della situazione esistenziale, culturale e politica esistente, ma soprattutto come scelta umana responsabile - rappresentano chiavi di lettura fondamentali per chiarire lo statuto epistemologico generale (Baldacci, 2012; Fabbri, 2019; Riva, 2004).

L'intenzionalità ha una valenza pedagogica fondamentale. Essa caratterizza, infatti, l'azione teleologicamente orientata, ed è necessaria per l'attribuzione di senso all'agire della persona, e per comprendere il significato delle sue relazioni con gli altri. Le intenzioni costituiscono il sostrato dell'azione umana e, dal momento che permettono alla relazione tra la persona e la realtà di dare senso e significato al mondo, hanno una indubbia rilevanza educativa e pedagogica.

Ogni atto intenzionale si presenta come un coordinamento tra ciò che avvertiamo interiormente e la manifestazione del nostro agire. Analizzando pedagogicamente il tema dell'*intenzionalità*, è evidente il rapporto con i concetti di motivazione e di interesse. Il concetto di interesse, che ha contribuito a fondare le varie teorie sull'apprendimento attivo e il ruolo culturale e pedagogico dell'insegnante deriva, almeno in parte, dalla complessità del tema dell'intenzionalità. Una seconda categoria significativa dal punto di vista pedagogico è data dal *progetto* che diventa un momento importante per comprendere le prospettive dell'azione umana. Un pro-



getto può essere sviluppato individualmente o collettivamente, e mira a realizzare azioni volte ad ottenere specifici obiettivi.

In termini più ampi, il progetto deve definire una pianificazione dell'azione umana teleologicamente orientata, ossia sorretta da una precisa intenzionalità. La pianificazione degli atti umani implica una "razionalità" che valuta i vari aspetti di un problema, determinandone ipotetiche soluzioni sotto forma di traguardi da raggiungere, come è tipico della cosiddetta "pedagogia degli obiettivi". Il progetto può avere anche una sua dimensione esistenziale e personale, legata, cioè, alle ipotesi di vita che il soggetto può sviluppare rispetto alla sua situazione attuale.

In questa prospettiva entra in gioco la terza categoria, cioè quella della *crisi* intesa, innanzitutto, come destabilizzazione delle condizioni inerenti ad una certa situazione. Si può trattare di una crisi economica che compromette la qualità della vita delle persone, inasprendo le disuguaglianze economiche e sociali. Ma può essere anche la crisi esistenziale di una persona che vive un momento difficile nella sua dimensione umana o professionale. Una crisi che può determinare un grave disagio, e che può talvolta alimentare situazioni difficili o addirittura drammatiche.

La crisi, però, innesca anche la necessità di un giudizio critico, di una scelta consapevole che cerca di affrontare la problematicità dell'esperienza umana. Ogni forma di scelta implica, inevitabilmente, un collegamento organico tra l'intenzionalità e il progetto, coinvolgendo ogni persona nella sua specificità individuale. La scelta, in altri termini, è la possibilità di orientare la vita umana verso una determinata direzione. E ciò ha necessariamente un significato educativo.

Concretamente il rapporto tra intenzionalità, progetto e crisi rappresenta in tutta la sua complessità lo sviluppo del processo formativo. Ogni processo formativo della persona denota una sua intenzionalità che lega il mondo interiore e inconscio agli atti linguistici e pratici concreti. Ogni progetto umano anticipa le scelte esistenziali e pianifica i vari aspetti della vita umana in base alle specifiche situazioni educative di riferimento. Ma l'intenzionalità e il progetto inevitabilmente si legano al concetto di crisi, da considerare come messa in discussione delle proprie trasformazioni identitarie nel tempo e nello spazio, ma soprattutto come specifica scelta di vita, capacità di orientarsi nel mondo e di progettare la propria esistenza tra azione libera e condizionamento intersoggettivo, sociale e economico.

Solo se questo rapporto organico è analizzato in tutta la sua complessità, la pedagogia può assolvere al compito di riflettere su tre aspetti centrali della formazione umana di ogni persona, quali: l'orientamento alla scelta consapevole futura; la responsabilità nell'azione umana; la promozione di una relazione educativa capace di costruire valori comuni.

In conclusione, occorre chiederci come intenzionalità e progetto possano orientare pedagogicamente la crisi culturale del nostro tempo. Tale crisi è collegata ai vasti mutamenti socioeconomici che sono sopravvenuti negli ultimi decenni: dalla globalizzazione, alla rivoluzione tecnologico-informatica, al post-fordismo e alla finanziarizzazione dell'economia.

Tali mutamenti sono stati accompagnati da un profondo cambiamento del clima culturale. L'avvento del cosiddetto postmoderno (Lyotard, 1981) ha annunciato la fine dei Metaracconti, delle grandi narrazioni sul senso della storia, preconizzando il passaggio a un'epoca post-ideologica, caratterizzata dalla preminenza della dimensione pragmatica della vita sociale.

Di fatto, questo ha preparato l'avvento di una nuova grande ideologia: il neoliberismo, che ha acquisito l'egemonia politico-culturale nelle società occidentali. Da un lato, il neoliberismo – ponendo il mercato come principio sociopolitico predominante – ha innescato una marcata deriva post-democratica (Crouch, 2009); dall'altro ha esercitato una costante pressione sui sistemi formativi perché si orientino verso la formazione del capitale umano necessario alla produttività e alla competizione economica.

L'idea classica di un significato umanistico e democratico dell'educazione e dell'istruzione scolastica ha così subito una forte compressione. La crisi culturale e pedagogica odierna è collegata a questa alternativa tra un'educazione diretta verso la produzione economica e la competizione, e un'educazione orientata secondo un orizzonte democratico. L'educazione e la scuola sono di fronte a un bivio (Baldacci, 2019).

In questa situazione, l'intenzionalità si caratterizza come una scelta consapevole, illuminata da una precisa coscienza storico-culturale, della strada verso cui indirizzare i processi educativi. E la progettualità va intesa nel



senso più ampio e impegnativo, come l'indicazione di un percorso di lungo periodo, capace di affermare e consolidare l'alternativa prescelta.

E, nella nostra prospettiva, questa alternativa non può che essere quella democratica, nella quale la crescita intellettuale e morale della persona è un fine in sé stesso, e non un mezzo asservito alla produttività economica.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio*. FrancoAngeli.
- Banfi, A. (1959). *La ricerca della realtà*, volume primo. Sansoni.
- Banfi, A. (1964). *Sommario di storia della pedagogia*. Argalia.
- Bertolini, P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, a cura di M. Tarozzi, Guerini Scientifica. (Original work published 1988).
- Crouch, C. (2009). *Postdemocrazia*. Laterza.
- Dewey, J. (1972). The Reflex-Arc Concept in Psychology, 1896 in *The Early Works of John Dewey*, vol. 5, SIUP.
- Dewey, J. (1986). Logic: The Theory of Inquiry, in *The Later Works of John Dewey*, 1938, vol.12, SIUP.
- Dewey, J. (1989). *Knowing and the Known*, with Arthur F. Bentley, in *The Later Works of John Dewey*, 1949, vol. 16, SIUP.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholè.
- Hickman Larry, A. (1990). *John Dewey's Pragmatic Technology*. Indiana University Press.
- Liotard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Pezzano, T. (2017). *Le radici teoriche dell'educazione. La teoria dell'esperienza in John Dewey*. FrancoAngeli.
- Searle, J. R. (2005). *La mente*. Raffaello Cortina.
- Riva, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini Scientifica.
- Spadafora, G. (2015). *L'educazione per la democrazia. Studi su John Dewey*. Anicia.
- Striano, M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla Logica di John Dewey*. Pensa MultiMedia.



Crisi dell'umano e bisogno di formazione. Educare i giovani al volontariato tra intenzionalità e progetto

Human Crisis and the Need for Education. Training Young People to Volunteer between Intentionality and Project

Adriana Schiedi

Università degli Studi di Bari "Aldo Moro" | adriana.schiedi@uniba.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Partendo da una riflessione sulla crisi dell'umano e sul bisogno di una formazione sociale nel nostro tempo (nel quale si assiste a un preoccupante intorpidimento dell'io comunitario), il presente contributo intende problematizzare l'inattualità di una ragione pedagogica fondata sulla agentività. Questa categoria, se opportunamente recuperata nell'esperienza di volontariato, oggi può rivelarsi preziosa ai fini di una formazione dei giovani guidata da una intenzionalità aperta e matura, che guardi alla solidarietà e alla reciprocità come spazio di ulteriorità e di perfettibilità umana.

Starting from a reflection on the crisis of the human and the need for social education in our time (in which we are witnessing a worrying torpor of the communitarian self), this contribution intends to problematize the outdatedness of a pedagogical reason based on agency. Today, this category, if appropriately recovered in the experience of volunteering, can prove to be valuable for the education of young people, guided by open and mature intentionality that looks to solidarity and reciprocity as a space for further development and human perfectibility.

KEYWORDS

Crisi | Inattualità | Agentività | Educazione | Volontariato
Crisis | Inactuality | Agency | Education | Volunteering

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Schiedi, A. (2023). Crisi dell'umano e bisogno di formazione. Educare i giovani al volontariato tra intenzionalità e progetto. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 157-162. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-30>.

Corresponding Author: Adriana Schiedi | adriana.schiedi@uniba.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-30

1. Sulla crisi dell'Io comunitario

Investita dalla crisi dell'umano, da un bisogno di formazione e dall'avvento del pensiero debole, la pedagogia oggi va sempre più smarrendo i suoi punti di riferimento, i suoi orizzonti di senso e non meno i suoi confini, tanto che diventa difficile mettere a fuoco le domande più cruciali del nostro tempo, accettare le sfide più pressanti e individuare un senso di marcia nella intenzionalità educativa.

Sono trascorsi circa quarant'anni dalla pubblicazione del volume *L'ultima frontiera dell'educazione* (1986), nel quale G. Acone anticipava, con il suo consueto acume, una crisi valoriale e, più in generale, dell'umano che da lì a poco avrebbe portato a un inarrestabile "tramonto d'epoca" (1994). Certo, allora il pedagogista campano era ben lontano dall'immaginare tutti i contorni della deriva pericolosa che l'umanità e l'educazione avrebbero assunto oggi. L'attuale società, apostrofata come postumana (Adorno, 2015), priva di grandi narrazioni e di meta-narrazioni (Lyotard, 1998), esprime la tragicità della condizione dell'individuo postmoderno, fragile (Bauman, 2003), sempre alla ricerca di un equilibrio tra utopia e disincanto, costretto a oscillare tra opposti inconciliabili, io-altro, individualismo-pluralismo, indifferenza-sollecitudine; e, non meno, tra una *paideia* antimetafisica, anti-etica, anti-religiosa e una *paideia* intrisa di umanesimo. Sul piano concettuale, la crisi del nostro tempo è figlia del logoramento semantico di quei due termini che da sempre i pedagogisti pongono in tensione tra di loro, persona e educazione, entrambi percorsi dall'urto inevitabile del progresso scientifico, dallo strapotere della tecnica, da una storia che ha perso la sua formatività e non è priva di qualche opacità. Dinanzi a questo scenario di grande complessità, ciò che è venuto meno, in effetti, non è tanto il primo elemento di questo rapporto, la persona, quanto la vocazione umanizzante dell'educazione e la sua capacità di offrire all'uomo una frontiera altra rispetto all'ipertrofia dell'io, al "disincantamento del mondo" (Cambi, 2006) e alla mera consapevolezza che la vita è un vivere senza impegno al di là da sé. Infatti, va osservato che la dimensione antropologica dell'uomo contemporaneo, pur essendo contrassegnata dalla cura, è questa una cura che egli esige per sé e che solo raramente rivolge all'esterno. Come un semplice frammento smarrito nel mondo, l'uomo iscrive la propria esistenza in una dimensione individualistica, estetizzante e utilitaristica, tutta rivolta a soddisfare ciò che è bello, gratificante e, soprattutto, utile in un determinato momento. Mancano l'impegno politico, la dimensione emotiva e solidale del *pathos* e una centratura dell'educazione sulla dimensione del poter fare, del poter essere e dell'intenzionalità pedagogica, qui intesa, a un tempo, come *primum* e *telos* all'origine dell'agire educativo e come sua direzione.

Tali categorie alla base di una pedagogia comunitaria, oggi riproposta sotto forma di sintagmi, quali *comunità educante*, *società solidale*, *Welfare di prossimità* (o di comunità), se non sufficientemente esplicitate nel loro significato pedagogico nei luoghi deputati all'educazione e alla formazione del soggetto-persona, oggi, rischiano di implodere sotto il carico di un'ambiguità interpretativa ormai dilagante. Inoltre, non si può non evidenziare come l'intorpidimento dell'Io comunitario non è altro che il risultato della evidente indeterminatezza che ha investito lo spazio dell'associazionismo e del volontariato. Infatti, se fino al Novecento si è creduto che «la politica, nelle sue diverse forme organizzative e di rappresentanza [anche dal basso], fosse la via regia per l'emancipazione definitiva degli uomini dalla miseria e dallo sfruttamento, fino a ritenere che, per suo tramite, si potesse inaugurare un tempo nuovo del mondo, aprire una nuova epoca dell'umanità» (Natoli, 2019, pp. 108-109), in questo primo scorcio del XXI secolo, l'impegno politico e solidale è divenuto sempre più rarefatto.

Da qui la necessità di avviare una riflessione sulla agentività come istanza inattuale (Bertin, 1977, pp. 5-6) del pensiero pedagogico che va non solo recuperata e ridefinita *sub specie educationis*, ma anche promossa attraverso percorsi di formazione non formali, come per esempio il volontariato, capaci di recuperare la dimensione umana della persona.

2. L'inattualità di una ragione pedagogica fondata sull'agentività

Nella ricerca pedagogica contemporanea, all'uniformità dell'idea di fondo che fa leva sulla promozione della persona umana fanno da correlato una serie di traiettorie, sfumature e accentuazioni. La più evidente è l'innovazione, a cui la pedagogia deve poter allineare il suo discorso, al fine di cogliere le tensioni attuali che è chiamata



a sciogliere. L'esigenza di innovare, di produrre idee nuove, se da un lato richiama il presente e il concetto di attualità, dall'altro esige uno sguardo al passato, alla storia, alle idee, a quei valori e a quelle categorie da "attualizzare", per cogliere quegli aspetti che ci aiutano a comprendere e a vivere meglio il nostro tempo. Va osservato, infatti, che non tutto ciò che è attuale nella teoria pedagogica appartiene al presente, molto è implicito e latente e, per essere compreso, necessita di uno sguardo più perspicuo al passato, più aperto al contributo delle altre scienze dell'educazione e più centrato sull'uomo da formare.

Per la pedagogia si tratta allora di orientare il proprio discorso sull'"inattuale" (*unzeitgemäß*), ovvero su ciò che, alla maniera di Nietzsche (1997; 2007), si presenta "non secondo il tempo" e, per dirla con Thomas Mann (1997), suona come impolitico. Come ha osservato G.M. Bertin (1977): "L'idea pedagogica, in quanto tale, deve essere inattuale, altrimenti sarebbe costume, prassi, ideologia" (pp. 5-6). La sintonizzazione e l'adesione della razionalità critica all'istanza dell'inattuale, proprio perché non rincorre le mode e le tendenze del nostro tempo, deve riportare alla luce quelle categorie (*κατηγορία*) impopolari del discorso pedagogico, qui intese in senso aristotelico come "enunciati, predicati" del soggetto, che possono costituire valori qualificanti rispetto alla proposta di interventi educativi volti a ricucire il rapporto con l'umano e a "conservare la vita". La razionalità pedagogica inattuale vuole sottrarre la riflessione pedagogica dai rischi di indeterminazione, dall'ipertrofia dell'astrazione che distanzia dalla vita, nella misura in cui non riesce ad orientare le prassi educative quotidiane, a rendere ripetibili i processi e a fissare le ragioni dei loro successi.

Nella attuale "temperie culturale" scienza e tecnologia si impongono come idee guida del progresso scientifico. Insieme all'*Innovation*, al *Digital* e al *Green* avanza un nuovo Avatar umano, testimonial futuristico di una intelligenza artificiale e della digitalizzazione dei corpi che, nella nuova realtà del metaverso, sta già conquistando spazi che prima erano occupati dall'uomo. Cambiano le logiche di mercato, cambiano i miti, le mode. Sostanziali mutamenti si registrano anche nei rapporti interpersonali e intergenerazionali. Così come cambia la genitorialità, il ruolo della donna e dell'uomo nella società.

In tal senso, è interessante capire come si pone la pedagogia rispetto a questi mutamenti e come cambia l'educazione al mutare delle variabili e delle condizioni in cui si trova ad operare. Per non cedere alle sirene di ciò che è confinato nelle mode del momento, la razionalità pedagogica deve potersi sì confrontare con gli elementi di problematicità e di complessità che contraddistinguono l'attuale società e che fisiologicamente diventano lo sfondo dell'agire educativo, ma senza per questo rischiare di ridurre il mondo a mero piano di lavoro e la pedagogia a interprete di una verità cangiante e sempre relativa. Essa, al contrario, deve potersi impegnare nella elaborazione di teorie e modelli sostenibili di sviluppo, nella costruzione di un nuovo spazio metafisico che rechi il segno di ciò che, proprio perché non rincorre l'attuale, accetta la scommessa, non priva di rischi, di costituirsi come vettore di un sapere critico, problematizzante, capace di relativizzare i modelli, le idee dominanti della nostra epoca, ma anche del passato, curvandole sulla ricerca educativa e agganciandole alle proprie priorità, prima fra tutte lo sviluppo dell'intenzionalità, come idea guida e sorgente di un agire connotato da agentività, eticità e progettualità.

3. Il volontariato ieri e oggi come palestra di civicità

Come si afferma nei diversi documenti e nella letteratura multidisciplinare che si è sviluppata su questo tema: "Il volontariato è scuola di solidarietà, palestra di civicità che concorre alla formazione dell'uomo solidale" (De Luca, 2004) e di cittadini responsabili, capaci di farsi carico, ciascuno con le proprie competenze, tanto dei problemi locali quanto di quelli globali e, attraverso la partecipazione, di portare un contributo al cambiamento sociale nella direzione della sostenibilità.

Sin dal suo esordio all'azione volontaria, nelle sue plurime espressioni, si legano i valori della solidarietà sociale e organizzata e della reciprocità. Entrambi si nutrono di generosità, gratuità e impegno solidale, dimensioni di un "sentire comunitario" (Mazzarella, 2010), di principi e sentimenti universali coesenziali all'umano e che rappresentano quel piano ideale dell'oltre, del non ancora, quel livello di perfettibilità e di ulteriorità al quale il soggetto-volontario anela. Sono valori in quanto rappresentano delle risposte ai problemi dell'uomo e della società, mai esaurite, ma sempre aperte a nuovi e ulteriori significati. In questi valori Catalfamo riconosce una intrinseca oggettività: "si pongono al di sopra dell'esperienza e della storia e ne costituiscono il fondamento



e la regola” (Pagano, 2004, p. 203). I valori che sostanziano il volontariato sono senza confini, validi sempre e ovunque. Coltivare questi valori non è da tutti: l’uomo, infatti, come ci ricorda il pedagogista siciliano, “non è solo espansione continua, è anche corruzione, è una natura ambivalente che sa amare e odiare, che costruisce e distrugge, che cerca il bene, ma non esclude il male”, tant’è che egli parla di una “disnomia” dei valori “ovvero di una alterazione dei loro significati che, ad esempio, trasforma la giustizia universale in giustizia dell’individuo o del gruppo (vedi mafia), l’amore da apertura all’altro in affermazione del proprio io sugli altri” (*ibidem*), la solidarietà da desiderio di aiutare l’altro al bisogno di attestare la propria superiorità su di esso e di sottometterlo alla propria volontà.

Se osserviamo le novità introdotte dalla Riforma del Terzo Settore, ci accorgiamo che oggi forse più di ieri si riconosce al volontariato un impegno sul piano istituzionale e un protagonismo nella formazione dei giovani in ambito sociale. Ambito sociale che costituisce a tutti gli effetti il pilastro fondamentale dell’Agenda 2030, a cui si legano gli altri due, economia e ambiente, e al quale si rivolgono e nel quale trovano una sintesi molti dei 17 obiettivi da essa fissati, nel tentativo di promuovere lo sviluppo dei diversi Paesi facendo leva sul capitale umano, ovvero enfatizzando il ruolo delle persone quali agenti di sviluppo dei territori.

4. L'intenzionalità pedagogica del donar(e)si: dalla reciprocità a una “economia del bene comune”

I risultati emersi da una indagine condotta sui giovani di Taranto e del contesto pisano, iscritti ai corsi di laurea dei centri universitari coinvolti (Università degli Studi di Bari Aldo Moro – Sede di Taranto; Università di Pisa - Lumsa Taranto; Istituto Superiore di Scienze religiose Giovanni Paolo II), hanno evidenziato una fenomenologia del volontariato che si presta a un’attenta riflessione (Panico et al., 2020). Il volontariato, nelle rappresentazioni sociali raccolte attraverso la somministrazione di un questionario standardizzato, è un’esperienza di valore che contribuisce a formare l’identità del soggetto sul piano sociale; è una forma di conoscenza incarnata, uno spazio di significazione del quale è possibile evidenziare alcuni costrutti essenziali di natura pedagogica, quali, ad esempio, la soggettività, l’intenzionalità, la motivazione e la capacitazione dell’azione, ovvero l’*agency*.

La scelta di diventare un volontario sgorga sempre da una soggettività, da una coscienza, che spinge il soggetto a farsi prossimo per l’altro. L’intenzionalità pedagogica che muove l’azione del donar-*e* e del donar-*si* non ha a che fare con lo scambio, bensì con la reciprocità, che come ricorda Zamagni (2007), si pone a fondamento di un’economia civile: l’“economia del bene comune” (p. 28). Quest’ultimo non è riducibile a una sommatoria dei beni individuali, ma è il bene che deriva dall’essere inseriti in una struttura di azione comune, nella quale il bene del singolo non scompare ma si nutre degli stessi valori della collettività.

Nel cercare di ristabilire legami di appartenenza, di solidarietà e di reciprocità tra il sé e l’altro, tra il singolo e la comunità, il volontariato si pone come un ambizioso progetto pedagogico di democratizzazione, civilizzazione e umanizzazione: un’esperienza pedagogico-relazionale capace di far concretere le due soggettività dell’azione volontaria, il volontario e chi beneficia del suo aiuto.

La scelta di impegnarsi per gli altri risponde, infatti, a un’esigenza personale, interiore, nasce in uno spazio di autoriflessività esistenziale e di investimento autoformativo, da un dialogo intimo con sé stessi, da una interrogazione della propria coscienza da cui prende forma la propria intenzionalità, che aiuta i giovani a crescere, a maturare, e, attraverso le loro azioni, a divenire sempre più persone, cittadini partecipi della vita e delle sorti della comunità in cui vivono.

L’intenzionalità pedagogica altruista e solidale, qui intesa come energia vitale, impegno ed entusiasmo di una vita vissuta a servizio del prossimo, abilita il volontario a vivere non più in superficie, in balia della quotidianità, delle mode e degli eventi, bensì nelle profondità del proprio Io.

Vivere in profondità per chi è impegnato nel volontariato, significa coltivare dentro di sé l’attitudine a vivere la propria esistenza come dono, in una dimensione personale sì, ma agganciata ad un orizzonte etico, sociale e politico. Sul piano progettuale ciò può voler dire educare i giovani a un pensiero critico, propositivo non già frutto di indottrinamento, bensì di una progettualità che si nutre del dialogo, del confronto, dell’attenzione all’altro e dell’ascolto. È questa, infatti, la via per educare al rispetto per le differenze e a un atteggiamento democratico. Lì dove non c’è il rispetto per le differenze muore la politica e muore, in un certo senso, anche la persona.



Occorre, invece, prendendo in prestito un'espressione cara alla filosofa statunitense M. Nussbaum, far "fiorire l'umanità" del singolo, promuoverne la socialità, che è desiderio di vita, di abitarla in una dimensione non apatica e disinteressata, ma dialogica e appassionata. In quest'ottica, il volontariato si traduce in una ricerca veritativa, attraverso la quale la persona si rischiarà e si fa evento.

Per i giovani che si affacciano a questa esperienza, inseguire questa verità oggi può voler dire risvegliare la loro vita interiore dall'assopimento, da un'esistenza vissuta in superficie, per imparare ad abitare il mondo, a prendersene cura, con una forma di "relazionalità riconoscente", connotata da eticità e da una intenzionalità vissuta come impegno e testimonianza.

5. A scuola di volontariato

Per far emergere questa dimensione del sé comunitario occorre riscoprire il valore pedagogico della scuola e dell'università e la centralità della figura del docente, che avrà il compito di attivare una didattica motivante partendo da determinate esperienze e situazioni problema, con lo scopo di favorire l'elaborazione da parte di ciascuno studente di un progetto culturale e democratico di cui sarà protagonista in prima persona. Quanto più creativa, appassionata e spontanea sarà la risposta degli allievi, tanto più quell'insegnamento sarà riuscito a promuovere coscienza civica. Si tratta di sperimentare, attraverso l'esperienzialità, quella "cittadinanza vissuta" che funziona come principio guida, come modello operativo e "gesto simbolico" denso di valore etico-sociale. Inoltre, occorre riscoprire il senso della parola, del linguaggio del volontariato.

Nella nostra cultura si fanno sempre più logore parole come dignità, impegno, responsabilità, dono, gratuità. Da qui la necessità di risemantizzare e ristabilire un nuovo ordine lessicale, educativo e morale del volontariato, un orizzonte condiviso di speranza, di riumanizzazione dell'uomo e di infuturamento (Laneve, 2008).

Assumere l'agentività, il linguaggio, e la progettualità educativa come coordinate di senso capaci di delineare un nuovo modo di pensare al volontariato non è un progetto inverosimile. Al contrario, costituisce l'invito a guardare oltre le criticità emerse, da un'altra angolatura, un punto di vista altro, "un luogo politico, sociale, umano disegnato nell'ottica della società giusta e della 'comunità di persone'. Un luogo che oggi non esiste [infatti] non è detto che non possa esistere domani [...] come fattore di novità e di innovazione" (ivi, pp. 20-21).

Innovare, del resto, nella prospettiva della *community economy*, non è solo modificare sistemi dal punto di vista tecnologico e scientifico. C'è innovazione ogniqualvolta si produce una nuova conoscenza su qualcosa capace di correggere, migliorare, ma anche di umanizzare un'esperienza e una pratica di lavoro, facilitando, per esempio, lo sviluppo dell'*agency* (anche di un *digital agency*) nei volontari potenziali, in modo tale da farli sentire parte di un grande sistema che forma una comunità di persone.

Bibliografia

- Acone, G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*. La Scuola.
- Acone, G. (1994). *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*. La Scuola.
- Adorno, F.P. (2015). La vera vita è sempre altrove. Sull'etica del postumano. *Rivista di filosofia neoscolastica*, 1-2, 455-463.
- Bauman, Z. (2004). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Laterza.
- Bertin, G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. La Nuova Italia.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. UTET.
- De Luca, C. (2004). *Il volontariato per la formazione dell'uomo solidale*. Rubbettino.
- Laneve, C. (2008). *Nuovi orizzonti dell'educazione. Realtà e utopie*. Carocci.
- Liotard, J.F. (1998). *La condizione postmoderna*. Feltrinelli.
- Mann, T. (1997). *Considerazioni di un impolitico*. Adelphi.
- Mazzarella, E. (2010). *Vita politica valori sensibilità individuali e sentire comunitario*. Guida.



- Natoli, S. (2019). *Il fine della politica. Dalla "teologia del regno" al "governo della contingenza"*. Bollati Boringhieri.
- Nietzsche, F. (2007). *Sull'utilità e il danno della storia per la vita*. Adelphi.
- Pagano, R. (2004). *Il personalismo di Giuseppe Catalfamo. Dalla scepsi alla speranza*. La Scuola.
- Panico, A., Salvini, A., Schiedi, A., & Sibilla, M. (2020). *I giovani e il volontariato. Un'indagine in terra Jonica*. Studium.
- Severino, E. (2020). *Il tramonto della politica. Considerazioni sul futuro del mondo*. Rizzoli.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Città Nuova.



Intenzionalità e cura pedagogica per il bene comune

Intentionality and pedagogical care for the common good

Agnese Rosati

Università degli Studi di Perugia | agnese.rosati@unipg.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Il contributo presenta alcune coordinate culturali nelle quali parlare di intenzionalità e progettualità pedagogica assume una valenza decisiva, in quanto risposta alla crisi del presente. Fragilità, smarrimento, povertà valoriale e senso di sfiducia nelle dimensioni private e pubbliche obbligano ad una rilettura critica delle attese e dei bisogni formativi, per riabilitare, in primo luogo, il senso dell'essere pedagogicamente ed esistenzialmente impegnati. In questa prospettiva, l'intenzionalità permette di riscoprire il proprio ruolo all'interno della comunità, in un incontro interumano che fa del bene comune non un principio astratto, ma l'esito di un processo di cura delle relazioni.

This paper presents some cultural coordinates in which talking about intentionality and pedagogical planning acquires a decisive relevance, as a response to the crisis of the present. Fragility, bewilderment, poverty of values and a sense of distrust in the private and public dimensions oblige us to a critical reading of expectations and training needs, in order to rehabilitate, in the first place, the sense of being pedagogically and existentially committed. In this perspective, intentionality makes it possible to rediscover one's role within the community, in an interhuman encounter that makes the common good not an abstract principle, but the outcome of a process of caring for relationship.

KEYWORDS

Crisi | Relazioni | Intenzionalità | Bene comune
Crisis | Relationship | Intentionality | Common good

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Rosati, A. (2023). Intenzionalità e cura pedagogica per il bene comune. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 163-166. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-31>.

Corresponding Author: Agnese Rosati | agnese.rosati@unipg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-31

Introduzione

In questo contributo sono affrontati alcuni aspetti che caratterizzano il dibattito pedagogico contemporaneo, elementi che rendono il discorso sull'educazione complesso in ragione delle finalità, dei contesti relazionali e dei vissuti personali alla base dei processi formativi. Pare doveroso, innanzitutto, richiamare l'attenzione sulle prospettive in divenire che permettono di non perdere la dimensione utopica dell'educazione, sperimentata e vissuta in un contesto alquanto difficile come lo è quello contemporaneo in cui i problemi sono interconnessi (Morin, 2015). Malgrado le difficoltà, è un tempo in cui gli uomini non possono rinunciare alle speranze per scrivere l'avvenire e tracciare nuove prospettive di valore che riguardano la vita dei singoli e delle comunità (Rosati, 2022). Parlare di crisi obbliga ad uno sforzo di comprensione per costruire qualcosa di nuovo e guardare avanti con rinnovata fiducia, magari ripartendo da quelle relazioni che l'esperienza del *lockdown* ha inevitabilmente incrinato. La storia dell'umanità, del resto, insegna che dopo le crisi più importanti è iniziato qualcosa di nuovo: è cambiata la mentalità, sono state elaborate nuove narrazioni e interpretazioni nelle quali i soggetti possono ritrovare elementi comuni. In questo impegno di costruzione dell'avvenire, in cui l'intenzionalità ha modo di concretizzarsi, prende forma un progetto valoriale che esige responsabilità verso sé e gli altri, per testimoniare un impegno personale e comunitario che fa dell'intenzionalità, nell'orizzonte di un'esperienza comune, un atto di coscienza segnato dalla progettualità (Bertolini, 1999; Husserl, 1965; Ricoeur, 2006).

Sono queste le linee attraverso le quali si articola il contributo che da una prima riflessione sulla crisi contemporanea, conduce al riconoscimento del bene comune come bene relazionale se le persone scoprono la reciprocità delle interdipendenze, condividono il valore della convivenza umana e della costitutiva relazionalità (Pulcini, 2020). Si comprende, allora, che nel bene comune si incontrano interesse del singolo e partecipazione attiva al bene da parte di tutti (Löwisch, 1993), con un sentimento di cooperazione e di condivisione che permetta, però, di saper "sentire" e riconoscere nella comunità il valore della "reciprocità partecipativa" (Donati, Alici & Gabrielli, 2021, p.77) al fine di promuovere e generare un senso positivo della vita (Donati, 2019)¹.

1. Crisi e orizzonti condivisi

Il prolungamento delle emergenze, la guerra russo-ucraina, il drammatico terremoto in Turchia e Siria, la scarsità delle risorse del Pianeta e i cambiamenti climatici mettono gli uomini davanti ad una cruda verità: "la nostra specie non ha una valida strategia per il caos che si sta dispiegando intorno a noi" (Rifkin, 2022, p.3). Forse è proprio per questo che tali fenomeni, incontrollabili e imprevedibili, producono nei soggetti timori e insicurezze che precludono una visione di insieme, necessaria, però, per comprendere la direzione degli stessi processi in cui le persone sono coinvolte (Schiavone, 2022).

Risalire all'origine della crisi, posare lo sguardo sul senso indebolito dell'umano per averne cura con maggiore attenzione verso le persone, i rapporti e i legami è un modo per affrontare la crisi "originaria" che prima di essere economica, politica o sociale, è di natura culturale (Bellet, 2006; Cassano, 1996; Teti, 2022).

La cura delle relazioni, se orientata al bene comune, può costituire pertanto un'alternativa all' "autunno dell'umano", soprattutto se permette di riconoscere identità plurali, create e ricreate all'infinito, consapevoli delle proprie responsabilità e all'altezza del loro compito (Gardner, 2011; Schiavone, 2022). Questo implica, altresì, di farsi carico anche della vulnerabilità che appartiene per natura all'umano, importante per attribuire al vissuto e alle esperienze un significato che affiora dalla percezione e dal riconoscimento dell'uomo come soggetto in relazione. In queste dinamiche il processo di cura verso sé, gli altri e il mondo, diviene rete di sostegno alla vita, retta sullo spirito di reciprocità delle interdipendenze, con azioni concrete e pratiche esperienziali che

1 Per ragioni di sintesi non è possibile approfondire in questa sede gli studi condotti sui beni relazionali che oltre ad individuare lo statuto ontologico orientano al superamento della moderna dicotomia fra ambito pubblico e privato per caratterizzarsi per la riflessività relazionale diretta al bene delle relazioni, sì da evidenziarne, attraverso il principio di partecipazione, la dimensione etica e antropologica (Donati, P. (2011). *Sociologia della riflessività. Come si entra nel dopomoderno*. Il Mulino; Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Il Mulino).



dal privato sconfinano nel pubblico per realizzare nuove forme di cittadinanza democratica (Battaglia, 2022; Mortari, 2019; Noodings, 2005; Pulcini, 2020; Tronto, 2014).

2. Legami deboli, crisi dell'umano e bene comune

Il presente, segnato dalle logiche del mercato, dall'efficienza tecnologica e dalla competizione che non risparmia nessun ambito della vita personale (Benasayag, 2022; Bodei, 2009) sollecita ad un ripensamento del senso dell'umano che permetta all'uomo di ritornare dall' "esilio del mondo" e riscoprire l'autentico significato dei legami, delle relazioni e della cultura (Benasayag & Cany, 2022).

Ricerca questo significato vuol dire valorizzare il sentimento del vissuto, la conoscenza e l'esperienza che permettono di sperimentare la crisi e di esprimere l'unicità dell'umano, con quella negatività² in cui occorre anche saper so-stare perché propria di ogni situazione di vita (Bellet, 2006; Milan, 2020).

Resistere allo "sradicamento dell'umano dall'uomo" (Bellet, 2006) vuol dire fare della crisi un'occasione di trasformazione socio-culturale, una fase storica di passaggio al futuro che responsabilizza le persone e pone in dialogo i tempi della loro esistenza. È in questa prospettiva che devono essere collocati intenzionalità e bene comune, perché l'intenzionalità si manifesta anche nel modo in cui le persone pensano sé stesse e si riconoscono in relazione agli altri esseri e al mondo, nella concretezza delle situazioni senza la quale i principi del bene comune rischiano di restare astrazioni prive di progettualità e rilevanza etico-politica (Bachelet, 2005; Benasayag & Cany, 2022; De Martin & Mazzocchio, 2007; Siegel, 2001; Tronto, 2014).

Il bene comune, in quest'ottica, rappresenta un itinerario di ricerca attraverso il quale società e cultura possono riappropriarsi della pienezza dell'uomo e della verità della vita, in una relazione trasformante e innovativa con l'altro da sé e con il mondo nel suo insieme (Bellet, 2006; Milan, 2020), per testimoniare partecipazione e reciprocità attiva, tale da sostanziare lo stesso fondamento etico del bene comune che può nascere dal riconoscimento della dimensione ontologica costitutiva della stessa relazione (Donati, Alici & Gabrielli, 2021).

3. Conclusione

Una progettualità orientata al bene comune come espressione matura del bene relazionale permette alle persone di aprirsi alle possibilità offerte dal mondo e dalla vita, con il desiderio di superare la frammentazione identitaria e socioculturale alla base della crisi contemporanea che richiede nuove sfide per l'intelligenza umana, impegnata a cogliere ogni lato dell'esperienza con coraggio, volontà e azioni concrete capaci di nutrire quel "capitale sociale" e umano che genera il bene e che trova proprio in questo potere di rigenerazione (Donati et al., 2021; Gardner, 2022; Milan, 2020).

È vero, dichiara Husserl (1965), che ci sono degli atti che colgono il bersaglio ed altri che lo falliscono, generando delusione per le attese insoddisfatte, ma è nell'atto che deve essere colto il senso di tali attese, con il conferimento di significati, le modificazioni (dell'atto), le supposizioni e le possibilità che permettono di accostare l'immediatezza del momento alle prospettive future, per promuovere un cambiamento che può nascere dal sapersi pensare insieme, perché il bene che unisce "non è proprietà di nessuno" per essere, invece, una forma di recupero del nucleo originario di ogni relazione (Alici, 2020; Bellet, 2006; Husserl, 1965).

2 Intesa come alterità e ulteriorità.



Bibliografia

- Alici, L. (2020). Inter-esse, fiducia, reciprocità “Incubatori relazionali” tra beni e desideri. In Casucci M. (Ed.), *Economia e beni relazionali. Tra desideri e realizzazione dell'uomo* (pp. 1-15). Orthotes.
- Bachelet, V. (2005). L'educazione al bene comune. In Truffarelli M. (Ed.), *Scritti civili* (pp. 133-149). AVE.
- Battaglia, L. (2022). *Etica e politica della cura. Per una nuova idea della cittadinanza*. Bollati-Boringhieri.
- Bellet, M. (2006). *Il pensiero che ascolta. Come uscire dalla crisi*. Figlie di San Paolo (Original work published 2004).
- Benasayag, M. (2022). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Il Margine (Original work published 2014).
- Benasayag, M., & Cany, B. (2022). *Il ritorno dall'esilio. Ripensare il senso comune*. Vita e Pensiero (Original work published 2021).
- Bertolini, P. (1999). *L'essere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Bodei, R. (2009). *Destini personali. L'età della colonizzazione delle coscienze*. Feltrinelli.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Laterza.
- De Martin, G.C., & Mazzocchio, F. (2007). *Formare al bene comune. Per una nuova grammatica della partecipazione*. AVE.
- Donati, P. (2019). *Scoprire i beni relazionali. Per generare una nuova socialità*. Rubbettino.
- Donati, P., Alici, L., & Gabrielli, G. (2021). *Beni relazionali. La conoscenza che accomuna*. FrancoAngeli.
- Gardner, H. (2022). *Una mente sintetica. Indagine sulle mie intelligenze*. Feltrinelli (Original work published 2020).
- Gardner, H. (2011). *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*. Feltrinelli (Original work published 2011).
- Husserl, E. (1965). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, W. Biemel (Ed.). Il Saggiatore (Original work published 1935).
- Löwisch, D.-J. (1993). Preliminari ad un'etica futura per educatori. In Borrelli M. (Ed.). *La pedagogia tedesca contemporanea* (pp. 109-142). Pellegrini.
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina (Original work published 2014).
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Noodings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools: an Alternative Approach to Education*. Theacher College Press.
- Pulcini, E. (2020). *Tra cura e giustizia. Le passioni come risorsa sociale*. Bollati-Boringhieri.
- Ricoeur, P. (2005). *Sé come un altro*. Jaca Book (Original work published 1990).
- Rifkin, J. (2022). *Ripensare l'esistenza su una terra che si naturalizza. L'età della resilienza*. Mondadori (Original work published 2022).
- Rosati, A. (2022). *Ripensare l'educazione. Principi e prospettive di una pedagogia inclusiva*. Anicia.
- Schiavone, A. (2022). *L'Occidente e la nascita di una civiltà planetaria*. Il Mulino.
- Siegel, D.J. (2001). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Raffaello Cortina (Original work published 1999).
- Teti, V. (2022). *La restanza*. Einaudi.
- Tronto, J.C. (2014). *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*. Diabasis (Original work published 2006).



Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills*

About the evolutionary links between chaos and creativity and pedagogical necessity of Death Skills

Antonia Chiara Scardicchio

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | antoniachiarascardicchio@uniba.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Il contributo si interroga intorno alla correlazione tra *Life Skills* e *Death Skills*, utilizzando questa espressione per includere, nella cura pedagogica, narrazioni relative al limite ed all'incertezza come cruciali per la formazione *long life*, intrecciando le questioni inerenti a progettualità, aspirazione e resilienza, a questioni inerenti al nesso evolutivo tra crescita e mancanza.

The essay explores the correlation between Life Skills and Death Skills, using the second expression to include, in the pedagogical care, narratives about uncertainty and limits as crucial for lifelong education, interweaving the issues about life-project and resilience to evolutionary nexus between growth and lack.

KEYWORDS

Life Skills | Death skills | Resilienza | Incertezza | Caos | Evoluzione
Life Skills | Death skills | Resilience | Uncertainty | Chaos | Evolution

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Scardicchio, A.C. (2023). Dei nessi evolutivi tra caos e creazione e della necessità pedagogica delle *Death Skills*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 167-171. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-32>.

Corresponding Author: Antonia Chiara Scardicchio | antoniachiarascardicchio@uniba.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-32

1. Risemantizzare

“La catastrofe è la regola dell’evoluzione”: così scrive Cyrulnik (2009, p. 27) a proposito di resilienza, connettendo le storie individuali alla storia planetaria, al cospetto dell’evidenza per cui è disintegrando che l’universo si organizza (Licata, 2009; Prigogine, 1994, 1997; Thompson D’Arcy, 1969).

I sistemi viventi evolvono nella *danza* tra opposte tensioni: la tendenza al disordine – *entropia* – e la tendenza all’ordine – *neghentropia*, sicché è proprio la dissipazione dell’energia e della materia a generare, in condizioni di caos e di non equilibrio, possibilità di creazione/evoluzione (Atlan, 1998; Ceruti, 1989).

Così *l’ordine* rivela la sua natura antievolutiva: non spinge, non muove, non crea. Al contrario, *il disordine*, rompendo lo schema irrigidito/ irrigidente, spinge il sistema alla *morfogenesi* (Munari, 2011), a forma di vita altrimenti impensata, impensabile, che è e può essere *più vita* di quella pre-esistente alla rottura se ad essa l’essere umano partecipa non come “effetto” ma come “con-causa”.

La questione al cuore di ogni interrogazione pedagogica intorno a questioni di progettazione, tensione utopica e cura evolutiva ha allora molto a che fare con il tema cruciale inerente alla risemantizzazione del concetto, e della esperienza, singolare e comunitaria, di *disequilibrio*:

[...] allorché nei sistemi inorganici l’emergenza di strutture dissipative è piuttosto un’eccezione, nel mondo dei sistemi viventi è praticamente la regola, anzi, è la condizione stessa della vita.

Contrariamente a una concezione diffusa – a mio avviso più ideologica che scientifica – secondo la quale il principio fondamentale di vita sarebbe l’equilibrio, la vita invece non può esistere se non in condizioni di squilibrio, cioè quando il sistema viene spinto lontano dal suo stato d’equilibrio. Ed è soltanto nella misura in cui il sistema saprà mantenersi lontano dall’equilibrio, che potrà allora continuare a vivere. Tutto il funzionamento metabolico è un intreccio complesso di processi autocatalitici e autoinibitori, dalla cui co-evoluzione dipende la coerenza globale del sistema. Praticamente tutti i cosiddetti “equilibri” che supportano il nostro organismo sono di fatto delle oscillazioni attorno a uno stato di non-equilibrio: si pensi per esempio ai processi regolatori della glicolisi, dell’insulina, della pressione, della temperatura corporea...

L’analogia forse più immediatamente comprensibile è rappresentata da quello che noi chiamiamo l’“equilibrio” per antonomasia, cioè il mantenersi in posizione eretta sui due piedi. Di fatto, se si presta un minimo di attenzione ai nostri movimenti, ci si rende facilmente conto che per stare eretti noi non ci immobilizziamo in quella che sarebbe la posizione dell’equilibrio fisico tra le forze in presenza - equilibrio d’altronde assai precario perché riposerebbe su due punti d’appoggio soltanto – ma continuiamo invece a oscillare attorno a questo punto instabile, mantenendoci continuamente in uno stato di non-equilibrio, costantemente corretto da un non-equilibrio di segno opposto. In altre parole, è proprio perché stiamo sempre un po’ cadendo, che riusciamo a mantenerci in posizione eretta! Gli equilibristi di professione, per esempio, quelli sul filo teso o sulla corda molle, o ancora i trampolieri, lo sanno molto bene.

Per ogni essere vivente, l’equilibrio statico tra forze antagoniste descritto dalla fisica newtoniana non è che la morte – per lo meno al nostro livello di osservazione. La vita, invece, è una successione di morfogenesi, cioè di emergenze di forme che organizzano temporaneamente delle fluttuazioni caotiche lontane da ogni equilibrio (Munari, 2011, pp. 242-243).

Tuttavia, benché nei sistemi viventi, umani e non, questo *oscillare* sia il senso stesso dell’apprendimento per la vita, accade nella fenomenologia umana che ciò non avvenga così naturalmente ma che, piuttosto, in assenza delle adeguate condizioni interiori e esteriori, che fungono da “tutori della resilienza” (Cyrulnik, 2002; 2009), si attivino particolari meccanismi di conservazione, tesi al mantenimento dell’equilibrio e alla rigidità, che cercano di proteggere il sistema dal cambiamento generato dalla perturbazione *sperando* l’invulnerabilità: e proprio per questo giungono a esporsi a una più esasperata vulnerabilità.

Paradossalmente: negare la perdita di equilibrio equivale ad esasperarla, ed a perdere capacità progettuali proprio perché spinti dall’ossessione di dirigere la realtà, senza accoglierne l’irriducibile quota di incertezza (Licata, 2009; Morin, 1999a; 1999b; 2012; 2015; 2018).



2. Dis-imparare

Attribuendoci come identità e professione il compito di educatori, ci corrisponde la legittimazione della narrazione della finitudine (Ferrante & Galimberti, 2019) e della possibilità di andare incontro al *limite*, non il resistergli per mostrare una forza che ripropone il mito di una evoluzione centrata sul più forte.

La tensione pedagogica sta come compito di vita viva e racconto/condi-visione di *piccole gigantesche morti* quotidiane, mobili e mobilitanti, che assumono particolare forma: stanno nel capovolgimento del pensiero che le concepisce come punizioni (Scardicchio, 2020), portando nella progettazione educativa le meditazioni che ci giungono dalla letteratura:

L'amore implica il disincanto e la capacità di fissare il nulla.

Quanta più vita un libro è capace di contenere, tanta più voce esso dà non solo alla seduzione, alla sua continuità, ma anche, contemporaneamente, alle sue crepe, ai suoi inganni, alla sua indifferenza [...].

Ogni vero libro si misura con la demonicità della vita; anche il Vangelo è terribile [...].

In questa capacità di scrutare verità anche intollerabili c'è una *bontà* più grande di ogni conciliante bonomia, la disponibilità a scendere sino in fondo, con impavida e sconsolata pietà, nel nostro buio (Magris, 1999, p. 42).

In questo orizzonte, anche la *resilienza* muta forma, non coincide soltanto con la guarigione o, addirittura, con la eliminazione del problema: *morte e resurrezione* in questo paradosso, alchemico ed evolutivo, finiscono per combaciare e, come per la lancia di Achille, la lama che ferisce è la stessa che può salvare.

Questa congiunzione tra dolore e sua tesaurizzazione non è suggestione che si autoalimenta con slogan o esperienze emotive che aumentano i livelli di dopamina. Questa tensione ha una forma precisa, è una competenza particolare, cognitiva, emotiva e comportamentale, che coincide con la postura interiore dell'*apprendimento permanente*: la disposizione alla mutazione, e dunque alla evoluzione.

Non ridotto ai tecnicismi dell'accumulo di saperi, l'apprendimento permanente è vivo e reale nella misura in cui alimenta la sua costitutiva pre-condizione: la capacità di *dis-apprendere*, di rinunciare al potere di obiettivi che finiscono con l'impedirci di tesaurizzare l'imprevisto (Manghi, 2004).

Così le tensioni utopiche e progettuali, così le competenze di speranza e di resilienza assumono la metaforma di una competenza alla *morfogenesi*, al *passaggio di forma*, al salto di grado: il salto da un pensiero che si pensa forte perché immutabile, ad uno che si configura come in grado di divenire, convocato continuamente alla (e dalla) perdita di equilibrio e alla creazione di nuovo equilibrio nella perturbazione/danza col reale (Bateson, 1984, 1993, 1997).

Non intendo riferire il *mutare* inteso come nella narrazione pop secondo cui "la ruota gira": non è a questo mutamento che la lezione di Bateson ci ha portato. È un mutamento che ha a che fare con la ristrutturazione del senso univoco, ovvero col passaggio dal *monologo* interno al *dialogo* interno, da un assolo a una coralità di narrazioni interiori che co-esistono non in collisione (cfr. Cecchin & Apolloni, 2003) ma dandosi reciprocamente ritmo, come in una *jam session*: passando così da una percezione di vita come su una linea ad una di vita come dentro un quadro di Escher, Magritte, Picasso: *pluriplanare* (Piattelli Palmarini, 1987). Ri-scrivere, ri-scriversi, ovvero ripensare, rielaborare, generare nuove configurazioni di senso, e direzioni ed obiettivi, proprio quando *la speranza muore* e intuiamo l'equazione Realtà=Limite, sperimentandola non solo come angoscia o morte-definitiva, ma come morte-attraaversabile, come nelle parole di Recalcati:

Vivere facendo amicizia con l'ingovernabile [...].

Non si tratta affatto di rassegnarsi alla potenza del Male o del Caos, ma di fare spazio a una vulnerabilità condivisa. [...]

Il governo giusto non è quello che persegue lo scopo di annullare l'ingovernabile, ma quello che lo sa ospitare (Recalcati, 2019, p. 150).



3. Com-prendere

Oltre l'illusione di una cura coincidente con la detrazione di dolore – e dunque di vita – la responsabilità pedagogica implica la narrazione del morire – nelle sue mille forme biografiche, che includono anche ogni errore – con la funzione di scuotimento potenzialmente generativo (Pelvani, 2019).

Concretamente, la resilienza mostra i suoi nessi *non* con *WonderWoman* o *SuperMan* ma con le vicende di tutti gli uomini e le donne che hanno *creativamente* risposto alla “piccola morte”, aumentando in intensità di vita (Milani & Ius, 2010; Garista, 2018).

Così l'intenzionalità come *quid* propriamente umano non coincide con deliri di onnipotenza e direzione, non coincidono col “vincere” o col “lieto fine”: nella realtà non spuntano le braccia e le gambe a Bebe Vio e Nadia Toffa non guarisce. Qui l'esplosione del vincolo in possibilità (Ceruti, 1986) ha la forma di un mutamento di partitura: il finale è lo stesso, il finale non si cambia ma, paradossalmente, il finale è radicalmente mutato, perché la rigenerazione di senso – l'ampliamento di senso – ha generato processi di *ri-scrittura* e *ri-scatto* (Scardicchio, 2020).

Il dolore rivela la sua natura doppia, *vincolante* e *svincolante*, trasformandosi “da forza di blocco in punto eversivo che fa ruotare il sistema su se stesso” (Carmagnola, 2012, p. 93). Questa alchimia circolare, sebbene illogica per la logica soltanto binaria, sta nella logica complessa di un mondo vivente nel quale gli opposti coesistono, al punto tale che le stesse dinamiche presiedono sia la rottura che la genesi (*Ibidem*).

Il passaggio dal curare-come-proteggere al curare-come-attraversare-il-bosco è allora spazio pedagogico cruciale: forse nient'altro possiamo realmente offrire in eredità. Effettivamente, anzi, meglio: *evolutive* – che cosa possiamo realmente insegnare/tramandare?

“*Mancanza*”, ha risposto Recalcati (cfr. 2011, 2016, 2019): l'eredità che corrisponde a spinta evolutiva è la consegna di un vuoto, vissuto come compito. Cura educativa *non solo* come appagamento, nutrimento *pieno*, ma anche come spinta, scatto, vuoto: generazione di possibilità proprio a partire da una partitura incompleta.

In tal senso la tensione pedagogica in ordine alla coesistenza di dolore e di bellezza, ci conduce alle riflessioni di Appadurai (2011) a proposito di “futuro come fatto culturale”: la *defuturizzazione* è l'esito di un *modus* che, proprio negando il limite e le frustrazioni e facendo coincidere l'immagine di futuro solo con quella di miglioramento, ha impedito il progettare che, per sua stessa natura, si genera a partire dall'esperienza del limite.

Così, la *maniacalità* di una felicità intesa solo come appagamento (questa espressione è appositamente mutuata dal vissuto bipolare che viene usato, da Recalcati e da Benzioni, come metafora per leggere il nostro tempo), ha generato una narrazione di felicità per la quale ci si sente vivi solo se ipersollecitati, non solo da droghe ma da qualsiasi stimolazione/nutrizione che funziona come forma di riempimento totale e veloce del vuoto che non si riesce ad abitare (Benzioni, 2017; Recalcati, 2009; 2016; 2019).

In questo la ricerca sociologica di Appadurai intorno alla dispersione del “capitale di aspirazione” nelle popolazioni più ricche, incrocia la ricerca psicoanalitica di Recalcati: la *mancanza della mancanza* ha tolto la spinta evolutiva all'esplorazione, alla creatività/creazione generabili solo nell'attraversamento del *bosco*, ovvero del limite e della povertà, che invece una narrazione tesa al solo empowerment rischia di espropriare.

Anche dalla neurobiologia di Zeki (2010) riceviamo la medesima indicazione relativa al *valore evolutivo del negativo*: come dire, sempre paradossalmente, che la morte è necessaria alla vita.

E forse è maturo il tempo perché possiamo da qui sviluppare domande di ricerca pedagogica intorno alle “death skills”: competenze “di morte”, legate a doppio filo con quelle “di vita”, inerenti all'imparare, vivendo, non solo a vivere, ma anche, in molte forme, a morire (Morin, 1999a; 1999b; 2012; 2015; 2018). *Com-prendere*, nel tessuto complesso che indissolubilmente le intreccia, morte e vita:

Solo una letteratura capace di confrontarsi senza compiacimenti e senza riguardi con l'immane potenziale del negativo insito nella vita e nella storia può esprimere l'ardua bontà. [...].

Le parole “bontà” e “buono” non stonano in bocca a Dostoevskij, proprio per ché egli si è immerso senza remore nel fango che scorre nelle nostre vene, come un messia che risorge ma prima muore e scende davvero all'inferno (Magris, 1999, p. 41).



Bibliografia

- Appadurai, A. (2011). *Il futuro come fatto culturale*. Raffaello Cortina.
- Atlan, H. (1988). Complessità disordine e autocreazione di significato. In G.L. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità*. Feltrinelli.
- Bateson, G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Adelphi.
- Bateson, G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Bateson, G. (1997). *Una sacra unità*. Adelphi.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Armando.
- Benzoni, S. (2017). *Figli fragili*. Laterza.
- Carmagnola, F. (2012). *Clinamen. Lo spazio estetico nell'immaginario contemporaneo*. Mimesis.
- Cecchin, G., & Apolloni, T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente.*: FrancoAngeli.
- Ceruti, M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Feltrinelli.
- Ceruti, M. (1989). *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*. Feltrinelli.
- Contini, M.G., Fabbri, M., & Manuzzi, P. (2006). *Non di solo cervello. Educare alle connessioni mente-corpo-significati-contesti*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2002). *I brutti anatroccoli*. Frassinelli.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2014). *La mia vita dopo Auschwitz*. Mondadori.
- Fabbri, M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*. Junior.
- Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P., & Amietta, P.L. (Eds.) (2011). *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Franco Angeli.
- Ferrante, A., & Galimberti, A. (2019). Il senso pedagogico della finitudine. Dall'estetica dell'esistenza all'estetica della formazione. *Metis Journal*, 9(1), pp. 443-458.
- Garista, P. (2018). *Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo*. FrancoAngeli.
- Licata, I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale: il caso esemplare del Folding Protein. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 66-74.
- Magris, C. (1999). *Utopia e disincanto*. Garzanti.
- Manghi, S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Raffaello Cortina.
- Milani, P., & Ius, M. (2010). *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (1999a). *Amore Poesia Saggezza*. Armando.
- Morin, E. (1999b). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Raffaello Cortina.
- Munari, A. (2011). Morfogenesi e conoscenza. In Fabbri, D., Munari, A., Trupia, P., & Amietta, P.L. (Eds.), *I destini cresciuti. Quattro percorsi nell'apprendere adulto*. Franco Angeli.
- Piattelli Palmarini, M. (1993). *L'illusione di sapere*. Mondadori.
- Pievani, T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Prigogine, I. (1994). *Le leggi del caos*. Laterza.
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Bollati Boringhieri.
- Recalcati, M. (2011). *Elogio del fallimento*. Erickson.
- Recalcati, M. (2016). *Incontrare l'assenza. Il trauma della perdita e la sua soggettivazione*. Bologna: Asmepa.
- Recalcati, M. (2019). *Nuove melanconie*. Raffaello Cortina.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Speranza, resilienza, complessità*. FrancoAngeli.
- Thompson D'Arcy, W. (1969). *Crescita e forma*. Bollati Boringhieri.
- Zeki, S. (2010). *Splendori e miserie del cervello*. Codice.



Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola

The transformative power of crisis. How to activate resilience processes with adolescents at school

Angelica Disalvo

Università degli Studi di Foggia | angelica.disalvo@unifg.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

L'adolescenza odierna manifesta, in modo sempre più evidente, gli effetti tangibili di vite vissute all'interno di spazi e tempi permeati dalla crisi e privi di strumenti utili a darle significato. A partire, quindi, da processi di ri-significazione della crisi stessa, intesa come elemento caratterizzante la quotidianità contemporanea, ma anche come inedita occasione di sovversione degli ordini precostituiti, per sprigionare il suo potere trasformativo essa richiede l'attivazione di processi educativi narrativi, dialogici e resilienti, utili a favorire la trasformazione della realtà e una rinnovata attribuzione di significato.

Today's adolescence manifests, in an increasingly evident way, the tangible effects of lives lived within spaces and times permeated by the crisis and deprived of useful tools to give it meaning. Starting, therefore, from processes of re-signification of the crisis, understood as a characteristic element of contemporary everyday life but also as an unprecedented opportunity to subvert the pre-established orders, to unleash its transformative power it requires the activation of narrative, dialogical and resilient educational processes, useful to promote the transformation of reality and a renewed attribution of meaning.

KEYWORDS

Crisi | Trasformazione | Resilienza | Adolescenza | Scuola
Crisis | Transformation | Resilience | Adolescence | School

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Disalvo, A. (2023). Il potere trasformativo della crisi. Attivare processi di resilienza con adolescenti a scuola. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 172-176. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-33>.

Corresponding Author: Angelica Disalvo | angelica.disalvo@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-33

1. Crisi in adolescenza, adolescenza in crisi

Le numerose crisi che permeano l'epoca contemporanea (Fabbri, 2019; Loiodice, 2019; Lopez, 2018) inducono, in particolar modo le giovani generazioni di adolescenti, a vivere in uno stato di costante spaesamento che si traduce, in modo sempre più diffuso, in vissuti di *disagio esistenziale* generalizzato e comunemente esperito. Nell'ultimo studio condotto dell'Autorità Garante dell'Infanzia e dell'Adolescenza in collaborazione con l'Istituto Superiore di Sanità¹ (2022), tale stato di disagio è stato definito dagli operatori partecipanti all'indagine come autentica “emergenza salute mentale” i cui disturbi e sintomi manifesti sono, in ordine di maggior frequenza: disturbi del comportamento alimentare; ideazione suicidaria, tentato suicidio e suicidio; episodi di autolesionismo; alterazioni del ritmo sonno-veglia; comportamenti di ritiro sociale (AGIA, 2022). Con peggioramenti evidenti in seguito alla pandemia – così come riportato dal rapporto ISTAT sul Benessere equo e sostenibile (ISTAT, 2022) – tra il 2020 e il 2021 la salute mentale degli adolescenti tra i 14 e i 19 anni ha registrato un calo del 3,6%², ovvero il calo più significativo rispetto a quelli registrati nello stesso periodo per le altre fasce d'età.

Bambini e bambine, ragazzi e ragazze sembrano accusare, in modo sempre più evidente, gli effetti devastanti di una cultura che, reticente nell'adozione di paradigmi epistemologici utili a comprendere la complessità della realtà, si ostina a rimanere radicata a stili cognitivi a-critici, riduzionisti e parcellizzati e si rivela spesso incapace di fornire *strumenti di significazione* utili a decifrare una realtà che, a causa della sua incomprendibilità, risulta difficile da agire e, finanche, da vivere. L'azione generalmente conformante delle istituzioni culturali deputate alla formazione si rivela spesso incapace di equipaggiare le menti adolescenti degli strumenti utili a dare senso alle esperienze di vita quotidiana, ovvero in grado di adottare un pensiero complesso. Come afferma Morin (2000), infatti,

non basta inscrivere ogni cosa ed evento in un “quadro” od “orizzonte”. Si tratta di ricercare sempre le relazioni e le inter-retroazioni tra ogni fenomeno e il suo contesto, le relazioni reciproche tutto-parti [...]. Si tratta [...] di riconoscere, per esempio, l'unità umana attraverso le diversità individuali e culturali, le diversità individuali e culturali attraverso l'unità umana. Infine, il pensiero che interconnette si apre sul contesto dei contesti, il contesto planetario (pp. 19-20).

Si potrebbe asserire che la mancanza di tali strumenti di significazione provoca – e, allo stesso tempo, è provocata da – una scarsa consapevolezza di sé e delle proprie capacità, l'incapacità di leggere e interpretare il proprio universo emotivo e, di conseguenza, la difficoltà di instaurare rapporti positivi con gli altri. Ciò si pone in netto contrasto, come evidenzia Siegel (2014), con la possibilità di garantire la formazione globale degli adolescenti, per i quali tanto la consapevolezza di sé e della propria emotività quanto un ambiente relazionale positivo, comprensivo e in grado di contenere i tumulti emotivi tipici dell'età adolescenziale (Pellai & Tamborini, 2021), risultano i viatici principali per la formazione della loro identità, individuale e sociale.

2. Crisi esistenziale e volontà di significato

Viktor Emil Frankl (2018) ha definito come “volontà di significato” la “preoccupazione e l'anelito originario dell'uomo a inondare la propria esistenza della più grande pienezza possibile di significato” (p. 130) anche – e soprattutto – in presenza di esperienze difficili, finanche dolorose, da tollerare. È tale preoccupazione a provocare, quando esasperata, “una ‘frustrazione esistenziale’ [causata dal] sentimento di mancanza di significato della propria esistenza”. Infatti, continua l'Autore, “Ai giorni nostri l'uomo non soffre tanto del sentimento di essere meno capace di un altro, ma piuttosto del sentimento che la propria esistenza non ha alcun senso” (Frankl, 2018, p. 73). La necessità di significare la realtà risulta, dunque, necessità ontologica dell'umano

1 <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>

2 <https://www.openpolis.it/la-salute-mentale-di-bambini-e-ragazzi-dopo-lemergenza-covid/>



che, per poterla realizzare, richiede un processo di sovversione del significato attribuito alla criticità, che da ostacolo invalicabile potrebbe essere riconsiderata come “situazione-limite” (Freire, 2011) pedagogicamente intesa.

Tali situazioni-limite, in quanto zone liminari del saper/poter pensare/agire conosciuto, in cui gli “schemi e le prospettive di significato” (Mezirow, 2016) e le strategie d’azione fino a quel momento utilizzate risultano inefficaci – al punto tale da rendersi terreno fertile per lo sviluppo di quella frustrazione esistenziale causata dall’incapacità di dare significato alla propria vita – se riconsiderate in prospettiva pedagogica potrebbero rivelarsi, invece, *spazi aperti alle possibilità* e utili allo sviluppo di apprendimenti inediti. A partire, infatti, dall’ineludibile incertezza dinanzi a cui pongono i soggetti che si trovano ad affrontarle, le crisi del quotidiano richiedono – per poter essere vissute – il dis-apprendimento degli schemi cognitivi (Scardicchio, 2019; 2020) e comportamentali fino ad allora utilizzati. In tal modo esse lasciano spazio all’emergere del bisogno di apprendere di nuovi: così la crisi – *in virtù* della sua portata catastrofica (Cyrulnik, 2009) – si rivela momento imprescindibile per l’avvio di processi evolutivi. Ed è qui il capovolgimento del paradigma di significazione degli eventi critici: in quanto matrice generativa dell’evoluzione nei sistemi viventi, la crisi degli ordini pre-costituiti è, in realtà, ciò che può favorirne la trasformazione. Come afferma Cyrulnik (2009), infatti, “se si vuole comprendere questo fenomeno di un’evoluzione che ha luogo attraverso successive catastrofi, bisogna rinunciare alle spiegazioni che presuppongono una causa unica. [...] [I]l fermento della vita è così potente che il sistema si rimette a funzionare, ma sotto un’altra forma” (p. 27). Tale ri-lettura della crisi – pur non censurando la portata dolorosa che spesso, questa, porta con sé (Frankl, 2018) – in quanto frutto della de-costruzione dell’universo semantico all’interno del quale viene consuetamente collocata, la rende – a ben guardare – terreno fertile in cui, ai professionisti dell’educazione, è data l’occasione di seminare e lasciar germogliare le radici della resilienza.

3. Crisi esistenziale e Resilienza

Nella definizione generalmente attribuita al termine “resilienza”, condivisa da differenti ambiti di studio talvolta anche distanti tra loro – come la fisica, l’ingegneria dei materiali, l’informatica, l’economia, la biologia e la psicologia – essa viene descritta “come una capacità di un oggetto (o di un soggetto) di resistere ad un evento traumatico (come un urto o un evento stressante) senza danni o perdite, oppure di superare tale evento, riformandosi o rigenerandosi” (Laudadio, Mazzocchetti & Fiz Pérez, 2011, p. 22).

In termini eminentemente pedagogici, invece, la resilienza risulta quale autentica *capacità trasformativa*, processo di “dis-apprendimento” (Scardicchio, 2019; 2020) delle forme dell’essere non più utili al soggetto e di apprendimento di forme nuove. “Non, dunque, l’ostinarsi a non crollare, [...] resistere, tenere la forma: resilire è lasciarla andare [...]: dis-apprendere uno schema, una routine pure sino ad allora vitale, per generarne una inedita, una nuova forma persino grata a quella rottura” (Scardicchio, 2019, p. 401). In altri termini, la capacità di resilire consente di preservare il carattere trasformativo proprio dell’agire umano (Freire, 2014), che in quanto essere storico e incompiuto, è ontologicamente in continuo *divenire*. Proprio a partire dalla lacerazione, provocata dall’evento avverso, degli *habiti* cognitivi, metacognitivi e comportamentali consolidati, la resilienza si dispiega nei modi complessi e dinamici in cui i soggetti si impegnano nel *processo di ri-significazione* dell’esperienza, a partire dal quale trasformano il proprio modo di concepirla e di concepirsi; essa può essere realizzata, in altre parole, attraverso il potere significante e trasformativo proprio delle narrazioni (Bruner, 2006; Cyrulnik & Malaguti, 2005).

4. Attivare processi resilienti a scuola

Tale processo risulta quindi attuabile attraverso l’utilizzo della *parola* che, in quanto artificio cognitivo che permette al soggetto, da una parte, la rappresentazione esplicita e l’oggettivazione (Freire, 2011) di sé, della propria identità e del mondo circostante (Lopez, 2018), e, dall’altra, la (co)costruzione di significato dell’esperienza



(Bruner, 2006), consente “la metamorfosi della rappresentazione di sé nel reale” (Cyrulnik, 2005, p. 51) e il cambiamento della rappresentazione del reale stesso e delle sue criticità. La parola, dunque, può divenire autentico strumento di resilienza nella misura in cui, nella sua dimensione co-municativa e dialogica (Freire, 2014), risulta dispositivo di rappresentazione, di condivisione e di reciproco riconoscimento, della (e nella) condizione umana.

In tal senso, promuovere relazionalità positiva tanto tra adolescenti e adulti quanto tra pari risulta uno dei fattori protettivi principali a sostegno dell’attivazione di processi, soggettivi e comunitari, resilienti. Per tali ragioni, quali strumenti promotori di resilienza all’interno dei contesti scolastici – i quali rappresentano i luoghi formativi di riferimento principali, di natura eminentemente relazionale, per le giovani generazioni – potrebbe risultare utile attivare, in forma sistematica e contestuale: percorsi di educazione alla consapevolezza di sé, attraverso l’utilizzo della *mindfulness* (McKeering & Hwang, 2018); percorsi di educazione all’affettività (Mariani, 2018); *circoli di cultura* (Freire, 2011) attraverso cui esplorare, dialogicamente, i temi generatori emergenti dai bisogni educativi manifestati dai ragazzi e dalle ragazze. Tali strategie – intese come percorsi che accompagnino, trasversalmente agli apprendimenti formali, gli studenti e le studentesse nel delicato percorso di crescita e di conoscenza di sé stessi, delle proprie potenzialità e dei propri limiti – possono favorire tanto lo sviluppo dell’autoconsapevolezza (Goleman & Senge, 2015) quanto la predisposizione a instaurare rapporti positivi con gli altri, restituendo a ciascuno la capacità gestire, in modo resiliente, la complessità propria e della realtà (Morin, 2015) in cui si vive.

Bibliografia

- Autorità Garante per l’Infanzia e dell’Adolescenza (2022). *Pandemia, neurosviluppo e salute mentale di bambini e ragazzi. Documento di studio e di proposta. I – La ricerca qualitativa*. ISS. Retrieved February 19, 2023, from <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-05/pandemia-neurosviluppo-salute-mentale.pdf>
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza.
- Cyrulnik, B. (2009). *Autobiografia di uno spaventapasseri. Strategie per superare le esperienze traumatiche*. Raffaello Cortina.
- Cyrulnik, B. (2005). Il reale e la sua rappresentazione. I requisiti della resilienza. In B. Cyrulnik & E. Malaguti (Eds.), *Costruire resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi* (pp. 47-57). Erikson.
- Cyrulnik, B., & Malaguti, E. (Eds.). (2005). *Costruire resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*. Erikson.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholé.
- Frankl, V.E. (2018). *Alla ricerca di un significato della vita*. Mursia. (Original work published 1952-1972)
- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (Original work published 1968)
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele. (Original work published 1992)
- Goleman, D., & Senge, P. (2016). *A scuola di futuro. Manifesto per una nuova educazione*. RizzoliEtas.
- ISTAT (2022). *Rapporto BES 2021: Il benessere equo e sostenibile in Italia*. Retrieved 15 February, 2023, from https://www.istat.it/it/files//2022/04/BES_2021.pdf
- Laudadio, A., Mazzocchetti, L., & Fiz Pérez, F.J. (2011). *Valutare la resilienza. Teorie, modelli e strumenti*. Carocci.
- Loiodice, I. (2019). *Pedagogia. Il sapere/agire della formazione, per tutti e per tutta la vita*. Franco Angeli.
- Lopez, A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. ETS.
- Mariani, A. (2018) (Ed.). *Educazione affettiva. L’impegno della scuola attuale*. Anicia.
- McKeering, P., & Hwang, YS. (2019). A Systematic Review of Mindfulness-Based School Interventions with Early Adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0998-9>
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell’apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Raffaello Cortina.



- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina.
- Pellai, A., & Tamborini, B. (2021). *Accendere il buio, dominare il vulcano*. Mondadori.
- Scardicchio, A. C. (2019). L'oscurità acceca eppure/oppure libera. Paradossi logici e "creatività sistemica" intorno ai nessi tra vincoli e possibilità. *MeTis - Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1(9), 394-410.
- Scardicchio, A. C. (2020). *Metabolé. Speranza, resilienza, complessità*. Franco Angeli.
- Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Raffaello Cortina.



Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze “non-cognitive”

Countering the spectre of youth defuturisation and existential malaise: the path of active citizenship and the role of “non-cognitive” skills

Annalisa Quinto

Università di Bologna | annalisa.quinto@unibo.it

SEZIONE 4 – INTENZIONALITÀ, PROGETTO E CRISI

ABSTRACT

Con particolare riferimento al *Capability Approach*, il presente contributo intende fornire una lettura dell'educazione alla cittadinanza quale strumento utile a contrastare forme di defuturizzazione attraverso lo sviluppo di competenze cognitive e non-cognitive che hanno un ruolo determinante nella promozione del senso di autoefficacia, di *agency*, del pensiero positivo e del benessere individuale e collettivo.

Referring to the Capability Approach, this paper aims to provide an interpretation of citizenship education as a useful tool to fight forms of defuturization. It can be possible through the development of cognitive and non-cognitive skills, that play a crucial role to promote a sense of self-efficacy, agency, positive thinking and individual and collective well-being.

KEYWORDS

Capability Approach | Ben-essere | Cittadinanza | Educazione
Capability Approach | Well-being | Citizenship | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Quinto, A. (2023). Contrastare lo spettro della defuturizzazione e del disagio esistenziale giovanile: la via della cittadinanza attiva e il ruolo delle competenze “non-cognitive”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 177-181. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-34>.

Corresponding Author: Annalisa Quinto | annalisa.quinto@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-34

1. Questioni emergenti e sfide educative

Alla luce dei più recenti approcci teorici presenti in letteratura quali il *capability approach*, lo sviluppo sostenibile, la resilienza trasformativa, l'*agency* è possibile assumere uno sguardo sistemico e olistico che guardi all'educazione alla cittadinanza come ad una "pratica di sviluppo del futuro" (Pignalberi, 2020) soprattutto rispetto alla sfida/emergenza pedagogica del disagio esistenziale giovanile e di quello che Loiodice (2019) ha chiamato spettro della defuturizzazione. Così intesa, la cittadinanza attiva viene a inquadrarsi come un vero e proprio modello educativo in grado non solo di favorire lo sviluppo proficuo e armonioso delle comunità e delle persone che in queste vivono, con particolare attenzione ai soggetti in formazione nella fase adolescenziale, ma anche di contribuire alla formazione globale della persona attraverso la promozione di competenze cognitive e "non-cognitive" che garantiscono uno sviluppo sano e integrale del soggetto-persona-cittadino. A tal proposito, ancora attuale è il Rapporto UNESCO del 1996 redatto da Jaques Delors nel quale l'educazione viene collocata al centro dello sviluppo sia della persona che delle comunità. Compito dell'educazione, infatti, secondo il documento, è quello di consentire a tutti di sviluppare potenzialità, capacità, responsabilità e talenti per la propria vita e per quella degli altri. Lo sfondo teorico è, sicuramente, quello del *Capability Approach* (Sen, 2000) che rivolge la sua attenzione a concetti quali le capacitazioni, la dignità umana e lo sviluppo integrale della persona, fondamentali a garantire benessere individuale e collettivo, successo personale, professionale e formativo e spinta alla progettazione esistenziale. Di qui la necessità di rivolgere una particolare attenzione al costrutto di *competenza* che non riguarda solo la sfera del sapere, ma anche quella del saper fare, del saper essere e, aggiungiamo, del saper divenire.

Questioni emergenti che trovano forza anche in documenti internazionali più recenti come ad esempio Europa 2020, all'interno del quale si sostiene che la crisi del nostro tempo, che comunemente viene a identificarsi come crisi economico-politica, è, in realtà, anche una crisi sociale, culturale ed educativa che tocca sfere valoriali, etiche e morali. È in risposta a tale contesto che il documento, in continuità con quanto espresso vent'anni prima da Delors, continua a guardare all'educazione come ad un *tesoro*, strumento centrale per lo sviluppo umano. Nella stessa direzione si muovono anche l'Agenda 2030 (ONU, 2015), che guarda allo *sviluppo sostenibile* come ad un vero e proprio approccio innovativo per sviluppare azioni educative nella direzione dell'*agency*, della partecipazione nonché della progettazione esistenziale, e il recente documento UNESCO (2021) "*Reimagining our Futures together: A new social Contract for Education*" che, cogliendo la sfida della defuturizzazione, individua proprio nell'educazione e nella dimensione del "vivere insieme" la via per il suo contrasto e garantire lo sviluppo di ogni individuo in direzione di futuro.

È uno sviluppo che ha a che fare con il soggetto-persona e con la sua formazione all'interno di una società che è sempre più complessa. Ciò che emerge, dunque, è che a divenire centrale non è tanto l'acquisizione di conoscenze tecnico-professionali o di titoli di studio, quanto l'acquisizione di tutte quelle competenze che derivano dal *fare esperienza* in contesti di apprendimento informali e non formali e che vengono identificate – seppur in maniera ancora molto confusa a livello terminologico ed epistemologico – come *life skills*, *soft skills*, competenze "non-cognitive", competenze trasversali. Strumenti, questi, che rendono le persone *capaci* di realizzare le molteplici possibilità del loro essere (Mortari, 2020a; 2020b), le loro *capacitazioni* (Sen, 2000) e che permettono di andare a promuovere lo sviluppo di quelli che l'Organizzazione Mondiale della Sanità (1993) ha più volte definito "fattori protettivi" come l'autostima, l'autoefficacia, l'*agency* e la motivazione. Promuovendo le *capacità*, scrive Nussbaum (2012), promuoviamo *agency* e *ben-essere*, "capacità sane" senza le quali si generano condizioni di in-abilità (incapacità di agire), di oppressione e non-coscienza (richiamando il costrutto di *coscientizzazione* di Freire) e che inevitabilmente conducono a forme di esclusione, emarginazione, assoggettamento. In questo senso, l'educazione alla cittadinanza può diventare uno strumento di fondamentale importanza per la promozione di tutte quelle competenze in grado di attivare i fattori protettivi, assumendo significato in termini capacitativi ed educativi.



2. Il ruolo dell'educazione e la promozione delle competenze

Da quanto appena espresso, emerge che l'educazione è individuata come strumento chiave attraverso cui l'essere umano può e deve acquisire quegli strumenti necessari al pieno sviluppo delle sue capacità. Una questione che richiede, oggi, non solo di essere approfondita, ma anche di ripensare i contesti classici dell'educazione e della formazione per comprendere quali strategie utilizzare per promuovere lo sviluppo integrale, sano e armonioso delle donne e degli uomini del futuro. Un contributo importante in riferimento a ciò ci viene offerto da Massimo Baldacci (2019) il quale sostiene che l'obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di formare cittadini completi e soprattutto persone capaci di prendersi cura di sé stessi e del bene comune. Infatti, la nostra società pretende un soggetto-Persona, un cittadino, in grado di apprendere ad apprendere, di rinnovare costantemente le proprie competenze, di trasformare la propria *forma mentis*, di costruire se stesso nel continuo scambio con l'altro e con l'ambiente.

Un soggetto-cittadino, quello della contemporaneità, che deve poter farsi carico del proprio orientamento di senso formandosi all'autonomia, alla responsabilità, alla progettualità e all'*agency*. In questo senso, la scuola rappresenta l'ambiente per eccellenza in grado di essere incubatore di identità, percorsi di vita, futuro e benessere in cui la possibilità di agire (*agency*), di partecipare, di costruire, esprimere e potenziare (*empowerment*) l'essere non sono lasciati all'attitudine individuale o al contesto più o meno favorevole in cui un soggetto è inserito, ma assumono il ruolo di diritti essenziali per la piena fioritura dell'essere umano, il raggiungimento di uno stato di ben-essere psicofisico, la possibile espressione della sua cittadinanza, l'espansione dei processi democratici. In ciò, ruolo strategico giocano proprio le *Life skills* determinanti nella promozione del senso di autoefficacia, di *agency*, del pensiero positivo e del benessere con ricadute positive sui processi partecipativi, sulla propensione ad assumere forme di responsabilità e impegno civico, sullo sviluppo di atteggiamenti attivi e propositivi nei confronti del futuro e, quindi, in generale sulla realizzazione personale del soggetto-persona-cittadino.

3. *Capability Approach* e scenari educativi futuri

Il *Capability Approach* prende le mosse da una domanda molto semplice: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? (Nussbaum, 2011). Questo perché tale approccio considera ogni persona come un *fine* mettendo al centro le opportunità disponibili per ciascuno. Infatti, secondo Sen (2000), lo sviluppo non è legato unicamente alla crescita economica, ma ad una maggiore capacità delle persone "di fare" connessa non solo alla libertà, ma anche alle possibilità concrete, individuali (personali) e sociali. Per possibilità individuali si fa riferimento a quell'insieme di caratteristiche proprie del soggetto che lo rendono in grado di possedere capacità necessarie a raggiungere non solo il *welfare* (le possibilità sociali), ma soprattutto il ben-essere (*well-being*). In questo senso le *capacità* sono "libertà sostanziali", nonché insieme di opportunità di *scegliere* e di *agire* frutto della combinazione virtuosa tra abilità personali e ambiente politico, sociale ed economico. Ambiente che a sua volta deve assumere come compito prioritario la promozione delle più importanti capacità umane attraverso l'istruzione, le risorse per potenziare la salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura e all'amore familiare, un sistema educativo efficiente (Nussbaum, 2011). Non a caso, sia nel pensiero di Sen che di Nussbaum, l'essere umano si pone come baricentro dello sviluppo dei sistemi sociali, politici, economici e culturali non solo nella funzione di capitale umano e "oggetto produttore di sviluppo e benessere", ma soprattutto in riferimento alla sua capacità di svolgere attività di trasformazione e creazione che non possono compiersi senza che la conoscenza, la formazione, l'istruzione e il *welfare* vengano potenziate e rafforzate.

L'approccio alle *capability*, così declinato, ci aiuta a riflettere criticamente sulle modalità di ri-pensare sia l'apprendimento che l'insegnamento poiché diventa necessario agire in maniera sinergica per accrescere sia le competenze degli studenti, sia migliorare le competenze dei docenti in termini di libertà, capacità e funzionamenti. Una riflessione che necessariamente spinge a domandarsi quali sia, ad oggi, il mandato istituzionale della scuola. Dunque, come ripensare la scuola per trasformarla in luogo di formazione intesa nella duplice ac-



cezione dell'istruire e dell'educare? In tale direzione, l'educazione alla cittadinanza può essere intesa come crescita personale e mezzo di costruzione dell'identità, come promozione del senso di appartenenza, possibilità di fruire dei diritti, necessità di conoscere responsabilità e doveri, virtù civiche e come strumento e contenitore di competenze necessarie ad assumere una postura esistenziale volta all'impegno, alla partecipazione e all'azione nell'ottica della promozione di benessere personale e collettivo. Si tratta di ipotizzare percorsi di educazione alla cittadinanza che, superando un'ottica meramente disciplinarista, abbracci le vari componenti di un processo educativo di tipo globale, integrale: la componente cognitiva (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare); la componente affettiva (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, l'empatia); infine, la componente volitiva (compiere scelte e azioni, mette in atto comportamenti in tali direzioni) (Santerini, 2003).

4. Conclusioni

Diviene necessario ripensare i confini tradizionali dell'educazione formale a favore di un modello generativo di educazione in cui formale, informale e non formale rivestono ruoli parimenti importanti all'interno del complesso compito educativo a cui oggi è chiamata tutta la società soprattutto per far fronte ad una vera e propria emergenza pedagogica ancora poco seriamente considerata, ovvero quella del disagio esistenziale giovanile diffuso. In tale direzione, diventa necessario non solo andare verso la costituzione di un concreto sistema formativo integrato, ma anche ripensare l'educazione e l'istruzione non più come mere pratiche di trasmissione della conoscenza, ma anche di strumenti che restituiscano ai giovani la possibilità/capacità di sentirsi agenti attivi, di abitare i propri contesti, di fronteggiare le sfide della propria vita, portare a compimento i "normali" compiti evolutivi e gestire efficacemente i *turning point* della loro vita. Due le vie ipotizzabili per il contrasto delle varie forme di disagio esistenziale giovanile e dello spettro della defuturizzazione: l'educazione alla cittadinanza intesa come «pratica di sviluppo del futuro» e l'approccio dell'educazione alle *Life Skills* o "competenze non cognitive". Infatti, numerose sono le ricerche (UNICEF, 2021; OECD, 2021) che incoraggiano l'utilizzo di modelli educativi orientati all'educazione alle *Life Skill* e all'esercizio attivo delle competenze di cittadinanza quali strumenti per promuovere il potenziamento dei fattori protettivi. D'altro canto, per fare questo è necessario ripensare il costrutto di cittadinanza e le forme della sua educabilità considerandolo come vera e propria categoria pedagogica in grado di orientare la prassi educativa in direzione di sviluppo integrale, ben-essere esistenziale (sia individuale che sociale) e felicità.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2014). La mente proteiforme. Un nuovo orizzonte formativo. In G. Annacontini & R. Gallelli (Eds.), *Formare altre(i)menti* (pp. 9-24) Progedit.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi.
- Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto Unesco della Commissione internazionale sull'educazione per il ventunesimo secolo*. Unesco.
- Laporta, R. (1971). *La difficile scommessa*. La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2020a). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2020b). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 3–11.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità*. Il Mulino.
- OECD (2021). *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Paris: OECD Publishing.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale. Retrieved February 14, 2023, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda->



2030-Onu-italia.pdf

- Pignalberi, C. (2020). EduCARE alla partecipazione inclusiva e resiliente: il territorio come palestra di agency per lo sviluppo delle competenze di cittadinanza. *Attualità pedagogiche*, 2(1), 104-115
- Santerini, M. (2003). *Educazione alla cittadinanza e dialogo tra le culture*. Relazione al convegno Venezia, 19 novembre 2003. Retrieved February 14, 2023, from <https://www.storiairreer.it/sites/default/files/materiali/2003%-2011%2019%20santerini.pdf>
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Unesco
- UNICEF (2021). *Life Skills and Citizenship Education*. UNICEF MENA. Amman: Regional Office.
- World Health Organization (1993). *Life Skills education for Children and Adolescents in Schools. Introcution and Guidelines to Facilitate the Development and Implementation of Life Skill Programmes*. Programme on Mental Health. Geneva: World Health Organization.



Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami”

Stairs, banisters, landings. A possible version of the trinomial “emancipation, *leadership*, bonds”

Sara Nosari

Università degli Studi di Torino | sara.nosari@unito.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

I concetti del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami” creano uno spazio semantico particolarmente fertile che può generare diverse trame pedagogico-educative. Seguendo le tracce di una nota metafora arendtiana, il contributo intende configurare una possibile dinamica tra gli elementi del trinomio a sostegno di un processo educativo impegnato nella formazione e nell’esercizio di un’identità umana responsabile e propositiva che possa mantenere una direzione umana.

The concepts of the trinomial “emancipation, *leadership* and bonds” create a particularly fertile semantic space that can generate different pedagogical-educational plots. Following the traces of a well-known Arendtian metaphor, the contribution aims to configure a possible dynamic between the elements of the trinomial in support of an educational process committed to the formation and exercise of a responsible and purposeful human identity, capable of maintaining a human direction.

KEYWORDS

Cambiamento | Direzione | Capacità di giudizio | Co-responsabilità
Change | Direction | Capacity for judgment | Co-responsibility

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Nosari, S. (2023). Scale, corrimani, pianerottoli. Una possibile versione del trinomio “emancipazione, *leadership*, legami”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 182-186. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-35>.

Corresponding Author: Sara Nosari | sara.nosari@unito.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-35

Premessa

Nel novembre 1972, invitata come ospite d'onore a un convegno organizzato dalla *Toronto Society for the study of social and political thought*, Hannah Arendt chiese di poter partecipare attivamente al dibattito. In risposta al politologo Hans Monganathau¹, che la incalzava per sapere quale fosse la sua posizione (“Lei che cos’è? Una conservatrice? Una liberale? Che posizione occupa all’interno dello spettro di possibilità contemporanee?”), la Arendt risponde di “non saperlo e di non averlo proprio mai mai saputo”: “Mi avete chiesto dove sto. Da nessuna parte” (Arendt, 2006, pp. 173-174). Non si tratta, ovviamente, di un’astensione. La mancanza di posizione non è a sua volta una posizione per prendere le distanze dalle posizioni correnti nelle quali non si riconosce.

In realtà, la risposta arendtiana intende mettere in discussione l’idea stessa di “posizione” contenuta nelle opzioni date. Le posizioni di “conservatore”, “liberale” o altro sono linee direttive che hanno effettivamente sostenuto e regolato le dinamiche socio-politiche. Tuttavia, la loro capacità funzionale è nel tempo diminuita, fino quasi all’azzeramento. Il senso di questo cambiamento è ben reso da una metafora usata dalla stessa Arendt: “Mentre si salgono e scendono le scale, ci si può sempre tenere al corrimano. Ma noi abbiamo perso questo corrimano” (Arendt, 2006, p. 175).

Prima ancora che di una denuncia si tratta di una constatazione. La società contemporanea si trova nella condizione di dover “pensare senza corrimano” (Arendt, 2006, p. 176). Ne segue un’esistenza che, per un verso, appare svincolata; per l’altro, vive nel disorientamento. Tuttavia, la metafora arendtiana non esaurisce la propria valenza semantica a questa alternativa.

“Pensare senza corrimano” comprende un’indicazione educativa che può diventare una nuova traccia progettuale per la formazione di una “identità umana rigenerata” (Morin, 2020), ossia un’identità che realizza l’io all’interno di legami di responsabilità e di solidarietà. Questa traccia può trovare del trinomio emancipazione-*leadership*-legami una proposta significativa per l’orientamento e per la gestione della processualità educativa impegnata a formare i cittadini e le cittadine (di oggi e di domani) nell’esercizio della propria identità da esprimere tanto *liberamente* quanto *umanamente*.

1. La scala con corrimano

Traducendo la metafora arendtiana, il processo educativo impegnato nella formazione dell’identità – personale e sociale – dell’essere umano trova un’efficace rappresentazione nel continuo saliscendi che anima una scala.

L’efficacia è dovuta, in prima battuta, al fatto che il saliscendi racconta delle salite e delle discese, dei ritorni e delle riprese, non meno della fatica, delle soddisfazioni e delle delusioni che caratterizzano il movimento proprio di un’identità in-divenire (Di Profio, 2022).

L’immagine è altresì efficace perché mette in scena i possibili pericoli connessi a questo saliscendi. Per la fatica della salita, per l’incertezza della discesa nonché per la numerosità di coloro che frequentano la scala, emerge il bisogno di un corrimano con la funzione di appoggio, di sostegno e di punto di riferimento.

Nel saliscendere del suo prender-forma, l’identità umana necessita della protezione di un appoggio. Il corrimano è così presenza, ferma e sicura, che indica un’attenzione e una premura verso un divenire che, in assenza di protezioni, potrebbe facilmente far cadere nel vuoto. Nello stesso tempo, c’è necessità di un sostegno che sia condizione portante e costante per la stabilità del divenire: è di certo il sostegno di un’azione di aiuto, ma soprattutto il sostegno di un’azione di assicurazione. Il corrimano, inoltre, è dispositivo di protezione che permette quelle distinzioni indispensabili per evitare che il cambiamento realizzato dal divenire/saliscendi continuo non si risolva in un cambiamento qualsiasi, senza direzione: il processo di cambiamento ha bisogno di punti di riferimento “sicuri” che facciano da linee guida nell’orientamento ma soprattutto nella risoluzione di problemi (Mollo, 1996).

Nell’immagine del corrimano è quindi possibile trovare una sintesi di tutte quelle architetture pedagogiche

¹ Lo scambio riportato tra Hans Monganathau e Hannah Arendt fa in realtà parte di un dibattito più ampio a cui hanno partecipato, tra gli altri, Hans Jonas e Mary McCarthy (Arendt, 2006).



che, nel corso della storia², hanno tentato di dare una struttura a un'esistenza esposta all'incertezza del continuo cambiamento. Di volta in volta, la loro revisione – deweyanamente indispensabile per poter rispondere alle novità del tempo (Dewey, 2018) – ha comunque sempre lavorato per confermare quella formula di stabilità che, per proteggere, anticipa il percorso del cambiamento.

Pertanto e inevitabilmente, nel rispondere per assicurare continuità, unitarietà e direzione al divenire, i diversi corrimani – ciascuno con il proprio profilo valoriale – hanno dato un'impalcatura a un cambiamento che, altrimenti, sarebbe senza percorso. Ma nel dare un'impalcatura hanno di certo contenuto l'espressione personale e predisposto i legami sociali.

2. La scala senza corrimano

Il continuo saliscendi che impegna la formazione dell'identità ha tuttavia avuto anche un allestimento che rinuncia al corrimano. Tale rinuncia può avere due principali ragioni.

Può essere la conseguenza del riconoscimento che il sostegno e la rassicurazione dati dal corrimano sono vissuti come condizionamento e forzatura (Foucault, 1976): nel proteggere, nel contenere e nel guidare, l'impalcatura – costitutivamente – agisce limitando. Di fatto, il corrimano – dando punti di riferimento sicuri e anticipando il corso del cambiamento, impedisce o falsa un'espressione identitaria originaria e originale.

Tale rinuncia può però anche essere la conseguenza dell'accettazione di un cambiamento che, vista l'accelerazione continua, non può contare su sostegni o rassicurazioni durature (Rosa, 2015): il cambiamento accelerato trasforma le condizioni e presenta sempre nuove esigenze per le quali non valgono le soluzioni precedenti. Ogni corrimano diventa inadeguato e non è in grado di rispondere alle nuove situazioni.

In ragione di queste rinunce, nel saliscendere del suo prender-forma, l'identità umana è stata svincolata dal corrimano. Senza corrimano, l'identità umana può pensarsi liberata da un profilo che, anche con le migliori intenzioni, si sostituisce a una piena e autentica affermazione di sé. Senza corrimano, il divenire gode di una libertà di movimento che fa immaginare di poter agire in uno spazio sempre ulteriore e senza distinzioni (Mariani, 2008).

Messa però alla prova dell'esperienza vissuta, la configurazione senza corrimano risponde solo in parte alle criticità della configurazione opposta. L'esperienza di uno spazio indistinto e indifferente, senza limitazioni o direzione, si dimostra una fuorviante illusione. Le implicazioni della configurazione senza corrimano, infatti, non portano a un saliscendi che ritrova la propria pienezza di senso in una forma di cambiamento incondizionata. In questione non c'è semplicemente l'effettiva impossibilità di un saliscendi senza percorso né direzione; in questione può anche esserci l'insensatezza di un'esistenza che, nel divenire, si realizza indifferentemente in qualsiasi modo.

3. La soluzione del pianerottolo

Il gusto di un divenire senza costrizioni è breve e lascia presto il posto alla consapevolezza dell'insostenibilità di un processo che rischia l'immobilismo e la stagnazione. Senza appoggi, senza sostegni né punti di riferimento, l'insostenibilità, ancor prima che materiale, è esistenziale: l'immobilità diventa l'unica garanzia di continuità e la ripetizione l'unica forma possibile di affermazione (Merlini & Tagliagambe, 2016).

Se interpretato unicamente come rinuncia, il divenire “senza corrimano” si scopre essere solo una finta alternativa al contenimento del “con corrimano”. Il senso dell'appoggio che può dare il corrimano è allora da cercare al di fuori della sterile opposizione tra autorità e libertà. Se la storia ha dato prova del fatto che non esi-

2 La storia della pedagogia è stata fino alle soglie della contemporaneità una storia che può essere raccontata attraverso una fenomenologia del corrimano. Le visioni del processo educativo hanno sempre compreso la struttura “appoggio-sostegno-punto-di-riferimento” come parte portante di un ordine progettuale in grado di promuovere, se non di garantire, la realizzazione della realtà immaginata, ricercata e voluta (Elia, 2015; Pesci, 2016).



stono indicazioni capaci di valere “per sempre”, ciò non significa che non siano possibili indicazioni in grado di orientare le situazioni contingenti.

Venuta meno la funzione di protezione dei tradizionali punti di riferimento, oramai incapaci di orientare per esaurimento della loro portata di senso per l’esperienza vissuta; riconosciuta l’insostenibilità di un’esistenza rassegnata all’assenza di un centro a cui riferirsi e di una direzione di senso a cui partecipare, è possibile nonché doveroso per l’identità umana propria di ciascun essere umano ricercare nuovi dispositivi di protezione.

Non si tratta di tornare a una struttura del divenire “con corrimano”. Non si tratta nemmeno di non tener conto dei bisogni espressi dalla struttura “senza corrimano”. È allora necessario guardare al continuo saliscendi del divenire in modo diverso: in un modo allo stesso tempo contingente, sperimentale, aperto (Arendt, 2006).

L’indicazione arendtiana è chiara: non ci sono più corrimano. L’alternativa però non consiste nella “modalità senza corrimano”. L’unica alternativa percorribile è “pensare senza corrimano”: occorre quindi individuare quei dispositivi che permettano di pensare (nonché di agire e di trasformare) senza corrimano.

Così, ipotizzando di proseguire la traccia segnata dalla metafora arendtiana, il continuo saliscendi del divenire potrà essere immaginato in uno scenario più ampio e articolato, uno scenario fatto da una serie di rampe intervallate da un nuovo dispositivo di protezione: non più l’appoggio, il sostegno o la linea direttiva del corrimano, ma lo spazio di incontro, di aiuto e di supporto del pianerottolo.

Il processo che costruisce e alimenta un’identità in divenire come quella umana non può risolversi in un saliscendi che non ha e non dà alcuna possibilità di sosta. La continuità che disegna l’esistenza di ciascuno, consentendogli di riconoscersi e di affermarsi, deve essere una continuità che permette a ciascuno di rispondere al compito esistenziale di emanciparsi (Bertin & Contini, 2004). È, questo, un compito permanente e inesauribile che necessita di spazi capienti di opportunità di dialogo, di confronto e di riflessione, nei quali esercitare quell’indispensabile capacità di giudizio che è condizione di un’emancipazione che sia, in ogni situazione, affermazione – al contempo – di libertà e di umanità.

L’educazione, facendosi carico di questa emancipazione (Frabboni, 2013), deve progettare e allestire gli spazi necessari: la sua azione deve creare le opportunità per alimentare il processo di emancipazione aprendo spazi di frequentazione, ossia spazi nei quali fermarsi e soffermarsi per accorgersi, per prestare attenzione, per coltivare interessi, tanto personali quanto condivisi (Nosari, 2017).

Il pianerottolo, come metafora dello spazio di frequentazione, è dunque un dispositivo di protezione radicalmente diverso dal corrimano. A differenza di quest’ultimo, il pianerottolo non rischia di sostituirsi a colui che è impegnato nel saliscendi, ma si fa piano che accoglie e che mette in relazione. È, il pianerottolo, un dispositivo che non anticipa il seguito, ma lo ricerca. Nello spazio aperto del pianerottolo il confluire di sguardi diversi e di esperienze diverse permette infatti di sperimentare sempre nuovi legami che alimentano ulteriormente la storia umana di ciascuno e di tutti.

Nel saliscendi del processo di emancipazione, non si cerca quindi una soluzione già confezionata, valida in ogni caso o per la maggior parte dei casi. Quello di cui il processo di emancipazione ha bisogno è uno spazio per ricercare e costruire il seguito, confrontandosi e riflettendo, con un approccio sempre disponibile alla revisione: una revisione da vivere e da interpretare non come correzione o implementazione, ma come conferma della possibilità di fare del divenire un concreto quanto continuo processo di umanizzazione.

La ricerca e la costruzione del seguito sono però processi propri di un’identità educabile. L’emancipazione necessita infatti di una *leadership* che si faccia prova e testimonianza di un saliscendi che viva lo spazio aperto del pianerottolo: l’esperienza del divenire deve incontrare l’esemplarità di un pensare e di un agire che, nella situazione contingente, sappia distinguere per generare senso. In gioco, non c’è una *leadership* che supervisiona, che gestisce o che controlla: la sua presenza è immersa nella situazione e, nella situazione, deve dare testimonianza credibile (convinta e sincera) della direzione di senso a cui aspira (Mollo, 2016); una testimonianza che è esempio di pazienza, di quella pazienza che – lontano dall’attendere – osa (Guarcello, 2019), tessendo legami che danno vita a una trama di relazioni altrimenti impossibili.



4. Pensare senza corrimano

La protezione che a lungo è stata ricercata nell'azione del corrimano trova così una nuova configurazione: non più protezione passiva ricevuta dall'esterno, ma protezione attiva che dipende da ciascuno. La protezione diventa allora un compito che ciascuno deve assumersi e che tutti devono condividere per mantenere una direzione umana. In questo saliscendi costellato di pianerottoli, la protezione sta allora tutta in uno spazio all'interno del quale le occasioni di incontro, le relazioni d'aiuto e le azioni di supporto costituiscono continue prove di corresponsabilità.

Imparare a “pensare senza corrimano” può quindi significare consegnare a ciascuno la responsabilità di realizzare e di mantenere viva, per quel che può e con quel che ha, la possibilità di un'identità umana rigenerata.

Bibliografia

- Arendt, H. (2006). Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 8, 147-176.
- Bertin, G.M., & Contini, M.G. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Armando.
- Dewey, J. (2018). *Democrazia creativa* (G. Dessì, Trans.). Castelveccchi. (Original work published 1976)
- Di Profio, L. (Ed.). (2022). *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*. Mimesis.
- Elia, G. (Ed.). (2015). *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*. FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione* (A. Tarchetti, Trans.). Einaudi. (Original work published 1975)
- Frabboni, F. (2013). *Il problematicismo in pedagogia e didattica. Crocevia di una educazione inattuale e utopica*. Erickson.
- Guarcello, E. (2019). *Le azioni della pazienza*. Studium.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando.
- Merlini, F., & Tagliagambe, S. (2016). *Catastrofi dell'immediatezza. La vita nell'epoca della sua accelerazione*. Rosenberg & Sellier.
- Mollo, G. (1996). *La via del senso: alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*. La Scuola.
- Mollo, G. (2016). *Il leader etico*. Morlacchi.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Nosari, S. (2017). *Pedagogia del cambiamento. Punto di vista, traduzione, successione*. UTET.
- Pesci, F. (2016). *Storia delle idee pedagogiche*. Mondadori.
- Rizzo, G. (2006). *Pensare senza balaustre: riflessioni su Hannah Arendt*. Mimesis.
- Rosa, H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità* (E. Leonzio Trans.). Einaudi. (Original work published 2010)



Emancipazione, Legami, Leadership: risonanze pedagogiche

Emancipation, Leadership, Ties: pedagogical resonances

Margherita Cestaro

Università di Padova | margherita.cestaro@unipd.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Emancipazione, Legami, Leadership sono termini molto usati nei diversi ambiti del vivere personale e sociale in questo nostro tempo complesso, globale, liquido e plurale. Facendo riferimento ad una epistemologia fenomenologica-ermeneutica-dialogica, scopo del contributo è quello di so-stare con la riflessione su ciascuna delle tre parole per cercare di scrutarne il significato e il senso in una prospettiva pedagogica. L'intento è di evidenziare per ciascuno dei tre termini possibili orientamenti per l'agire educativo.

Emancipation, Ties, Leadership are terms widely used in different areas of personal and social life in our complex, global, liquid and plural time. Referring to a phenomenological-hermeneutic-dialogical epistemology, the aim of the contribution is to reflect on each of the three words to try to scrutinize the meaning and sense in a pedagogical perspective. The intent is to highlight for each of the three terms possible guidelines for educational action.

KEYWORDS

Processo di liberazione | Educabilità | Limite | Autorevolezza | Etica incarnata
Liberation process | Educability | Limit | Authority | Ethics embodied

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Cestaro, M. (2023). Emancipazione, Legami, Leadership: risonanze pedagogiche. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 189-194. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-36>.

Corresponding Author: Margherita Cestaro | margherita.cestaro@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-36

Breve introduzione

La “lettura del mondo” e “la lettura della parola” (Freire, 2008) costituiscono delle competenze caratterizzanti la professionalità del pedagogo e dell’educatore.

Disponendoci ad un atteggiamento di “ascolto” delle parole che oggi sembrano ricorrere con una certa frequenza nel linguaggio pubblico (sociale e politico), scegliamo di soffermare la nostra attenzione su tre termini – emancipazione, leadership, legami – che, nell’aprirsi a una varietà di interpretazioni, a seconda della mutevolezza dei punti di vista con cui sono intesi, intercettano dimensioni nevralgiche dell’identità personale e comunitaria quali: il potere, la libertà, la responsabilità.

Mantenendo dunque l’attenzione pedagogica costantemente rivolta all’*educabilità* del singolo e delle/della comunità, esplorata mediante la lente di una epistemologia fenomenologica-ermeneutica-dialogica, il presente contributo intende scrutare l’orizzonte di senso umano ed etico che tali parole dischiudono, al fine di delineare, per ciascuna di esse, possibili orientamenti per l’agire educativo.

1. Emancipazione

Se proviamo a interrogarci sul significato della parola *emancipazione*¹ scopriamo che essa ci conduce nel mondo latino dove indicava l’uscita dalla condizione di assoggettamento dello schiavo e/o del figlio dall’autorità/proprietà esercitata su di lui dal *pater familias*. Essa assumeva dunque il significato di una conquistata autonomia e indipendenza personali grazie alle quali il soggetto finiva di essere una “proprietà di” per diventare “proprietario di se stesso”.

Ritroviamo oggi, sotteso alla semantica del lemma, il processo di acquisizione della libertà (personale e/o collettiva) da una condizione in cui tale libertà risulta limitata, vincolata, negata da varie forme di oppressione, in cui possiamo includere non solo persone, situazioni politiche, economiche, sociali, culturali, ma anche modalità esistenziali che finiscono con l’ostacolare e/o bloccare il *bene-stare* del soggetto nella relazione con se stesso, con gli altri, con il mondo.

Se proviamo a soffermare lo sguardo su questo nostro tempo, liquido e plurale che, nel faticare a riconoscere un “senso di comunità” (Bauman, 2004) e di una comune cittadinanza umana (Morin, 2001; 2015), espone il singolo al rischio di vivere in una sorta di “orfanezza esistenziale” (Milan, 2020), possiamo intendere la dialettica “oppresso/oppressore” (Freire, 2002), oltre che in una dimensione sociale-culturale, anche in una dimensione soggettivo-esistenziale, in cui il singolo si fa oppresso non solo quando, inconsapevolmente o meno, “ospita in sé l’oppressore” (Freire, 2002) ma anche quando, per posture esistenziali che bloccano o ostacolano la propria originale e peculiare modalità d’essere nel-mondo-con-gli altri, diventa l’oppressore di se stesso².

Mantenendoci in questa direzione, scegliamo allora di intendere l’emancipazione come un costante “processo di liberazione” (Mounier, 2004; Freire, 2002, 2004, 2018, 2021) della persona, quale promozione della sua costitutiva “vocazione ontologica” ad “essere di più” che, nel caratterizzarlo come “essere inconcluso”, lo pone “in cammino” (Buber, 1990; Freire, 2014), impegnandolo con gli altri in un costante processo di umanizzazione di se stesso e della realtà in cui vive.

In quanto “essere in divenire” (Freire, opere citate) la persona umana è aperta a una costante “possibilità di essere”, dimensione antropologica quest’ultima che fonda e dà ragione dell’*educabilità* ontologicamente caratterizzante ogni essere umano come soggetto “educabile”, indipendentemente dalla sua età, condizione o situazione di vita nella quale si trova. Mirare a cogliere e promuovere l’educabilità sollecita, dunque, ad intuire

1 Etimologicamente il lemma è un composto di ‘ex’ (= uscita) e ‘manicipium’ (= acquisizione di proprietà), termine quest’ultimo che, a sua volta, deriva da ‘manus’ più ‘capere’ (= prendere in mano, avere in pugno).

2 Biesta (2022), nel sostenere che “l’insegnamento conta” (p. 7) poiché in esso è racchiuso il compito educativo di “suscitare in un altro essere umano il desiderio di voler esistere e rapportarsi al mondo in modo adulto, ovvero in quanto soggetto” (p. 107), sottolinea il “potenziale emancipatorio” dell’insegnamento poiché “ci libera dal nostro essere-con-noi-stessi ed evoca il nostro essere-nel-mondo-in-quanto-soggetti” (p. 108).



l'*inedito* (Cestaro, 2022) che abita in ciascun essere umano, riconoscendo in ognuno quelle possibilità di essere “non ancora” (Orlando Cian, 1997; Iori, 2000) dischiuse. Credere e avere fiducia nell'uomo, come essere che racchiude in sé l'*inedito* – o meglio – come “essere inedito” (Balducci, 2012), invita ad avere fiducia nel potere creativo dell'essere umano di scorgere “possibilità inedite” racchiuse nella molteplicità delle “situazioni limite” (Freire, 2008; 2021) che caratterizzano la vita del singolo e delle comunità.

Focalizzare lo sguardo pedagogico sull'educabilità della persona induce allora a “guardare” l'educando come un “tu” (Buber, 1993; Ebner, 1998), un “volto” (Lévinas, 1990) da aiutare, accompagnandolo nel suo costante processo di crescita umana, ad essere pienamente ciò che è chiamato ad essere nell'originalità della sua soggettività esistenziale.

In tale direzione, l'educabilità delinea il *telos* dell'agire educativo, essa costituisce quella macro-finalità che include in sé, unendole tra loro in un rapporto sinergico, mete cui mira l'educazione come formazione integrale della persona (Xodo, 2003; Iori, 2018): l'autonomia, la responsabilità, la libertà.

Legandosi indissolubilmente alla *responsabilità*, quale capacità di “rispondere” (Buber, 1997; Lévinas, 1990; Ricoeur, 1993; Jonas, 1990) mediante il proprio agire a se stesso, agli altri, al mondo, l'*autonomia* (che etimologicamente significa il “potere del soggetto di dare a sé stesso – ‘autos’ – la propria legge – ‘nomos’”), delinea la capacità di ciascuno di divenire “padrone di se stesso”, ritrovando in sé il *potere* e la *capacità di scegliere* e agire, purché lo voglia. Purché cioè ritrovi in se stesso la *volontà di responsabilmente scegliere e agire*. Autonomia e responsabilità divengono così i tratti qualificanti *l'esperienza della libertà* come

“autoappartenenza. Mi esperisco libero quando provo di appartenermi; quando provo che agendo dipendo da me stesso, che l'azione non transita attraverso di me e perciò spetta ad un'altra istanza, ma sorge in me, e quindi è mia in quel senso peculiare, ed in essa sono mio” (Guardini, 1987, p. 101).

Ritrovando allora in tale esperienza della libertà il senso profondo dell'emancipazione, *educare alla libertà* sollecita a promuovere quel costante ‘processo di liberazione’ della persona per aiutarla a “farsi presenza” (Freire, 2004; 2021) nel mondo, soggetto capace, mediante il proprio pensiero, la propria volontà e la propria azione, di “trasformare il mondo” in un contesto umano e umanizzante.

Paradossalmente, come un aquilone che può volare solo grazie a un filo che lo lega alla mano di chi lo sta “sorreggendo” come un “ancoraggio”, così ciascuno può fare autenticamente esperienza della propria libertà nella misura in cui si percepisce “legato” costitutivamente agli altri e al mondo.

2. Legami

“Legame” è parola che semanticamente allude alla “relazione”: quel peculiare “legame” di “reciprocità” che, nell'unire l’“io” al “tu” e al “noi” (Buber, 1997; Ebner, 1998), rende possibile a ciascuno di fare esperienza con l'altro/gli altri di *un'etica incarnata*. Di un'etica che riconosce come la relazione – “la rettitudine del faccia a faccia” (Lévinas, 1990, p. 205) – sia per sua stessa natura etica, in quanto mi pone di fronte a un “volto” che, con il suo solo apparire, mi interpella e mi offre l'opportunità per prendere consapevolezza di me come “essere etico” (Freire, 2008; 2021).

Diversamente detto, la qualità del ‘faccia a faccia’, del ‘legame’ che costruisco con l'altro/gli altri/con il mondo costituisce il “luogo” vivo e vitale in cui posso fare esperienza del senso concretamente umano e umanizzante dell'etica, intesa quest'ultima, non come una serie di principi esterni astratti, regolativi della condotta umana, che si è chiamati a rispettare, quanto invece come delle istanze esistenziali e relazionali che, iscritte nella matrice ontologica dell'essere umano come essere “io-tu”, consentono a ciascuno di legare il proprio “dover-essere” alla propria stessa “possibilità di essere”³.

Educare alla relazione sollecita allora l'educatore a promuovere la formazione di “luoghi relazionali” capaci

3 Per un approfondimento in merito alla reciprocità del legame che unisce la dimensione antropologica dell'essere umano alla sua dimensione etica, si rinvia in particolare a Ricoeur, 1993; Jonas, 1990; Mortari, 2020.



di offrirsi come concrete “palestre etiche” (Cestaro, 2016) in cui a tutti e a ciascuno sia data la possibilità di fare esperienza, nella concretezza delle proprie qualità relazionali, di reciproca inclusione umana e di coesione sociale.

Educare ad “avere cura” delle relazioni con se stesso, con gli altri e a “prendersi cura”⁴ delle relazioni con il mondo sollecita dunque ad ‘avere cura’ dell’educabilità dell’*“Homo educandus”* (Orlando Cian, 1997), inteso come soggetto che, proprio in quanto “educabile”, “può essere” non solo educato ma anche “deve essere” educato, è “da educare”. Tale “dover-essere” esprime dunque in sé sia il compito – la responsabilità – dell’educatore verso l’educando/gli educandi sia il “dovere” dell’educando (inteso come compito-responsabilità verso se stesso) di imparare a rispondere a quella tensione ontologica ‘ad essere di più’ che spinge ciascuno a cercare di essere pienamente ciò che è chiamato ad essere nella propria singolarità e creativa originalità esistenziale.

Riflettere sulla polarità dell’*“homo educandus”*, che ‘può’ e ‘deve’ essere educato, consente di evidenziare altresì come sia proprio della pedagogia, quale scienza avente per fine l’educabilità della persona umana “in carne ed ossa” (Bertolini, 1990), il compito di valorizzare e promuovere, incarnandolo nella relazione educativa, il legame che unisce intrinsecamente la dimensione antropologica e la dimensione etica: dimensioni costitutive quest’ultime nelle quali – insieme – si può esprimere pienamente il *potere-dovere-essere* del singolo e della/delle comunità.

3. Leadership

Intesa in una prospettiva educativa, la parola *leadership* rimanda alla figura dell’*educatore autorevole*, capace di *testimoniare*, mediante il proprio stile relazionale, la propria modalità (di essere, di pensare, di agire) attraverso la quale attesta l’“avere cura di sé” (Mortari, 2009), dell’educando, degli educandi e il ‘prendersi cura’ del mondo.

Attingendo al significato etimologico della parola *autorevolezza* (*auctoritas*), possiamo riconoscere con Hanna Arendt (1999) come l’educatore autorevole è colui che sa mostrare, rendendo credibili, mediante la propria attestazione di sé, le “fondamenta” sulle quali ha scelto di “innalzare” se stesso⁵ per farsi una ‘presenza’ con gli altri nel mondo.

In tale direzione, il *potere* che l’autorevolezza esprime non è un “potere su” (Ricoeur, 1993), di tipo coercitivo, impositivo (con cui l’io dell’educatore si sostituisce al tu dell’educando), sconfinante nell’autoritarismo, bensì “un potere-di-fare, potenza di agire”, di rispondere cioè mediante il proprio agire quotidiano agli appelli dell’altro, degli altri e del mondo. È in tale ‘potere di agire’ infatti che l’educatore rivela il proprio sapersi “mantenere fedele” alla “promessa”, alla “parola data” (Ricoeur, 1993), sia a se stesso sia all’educando/educandi, mostrando l’orizzonte fondativo a partire dal quale ha scelto liberamente di erigere se stesso. Si tratta di una ‘promessa’ che, nella relazione, si fa *proposta incarnata*.

In quanto strutturalmente correlata alla testimonianza e all’autorevolezza, la *leadership* costituisce pertanto una *postura educativa* che, per attestarsi, ha bisogno di attingere a un orizzonte di senso al quale potere costantemente volgere il proprio sguardo. Uno sguardo che, proprio in quanto rivolto all’educabilità di ciascuno per l’“umanizzazione del mondo”, è chiamato a farsi “profetico” (Freire, 2021). Tale è lo sguardo che, oltre a farsi “denuncia” di ciò che nella relazione educativa come nel mondo opprime il “poter-essere” e il “dover-essere” di ciascuno, sa anche farsi “annuncio” di “ciò che potrà o meno essere” in base alla libertà di ognuno di assumersi la responsabilità di agire con gli altri per l’“eticizzazione del mondo” (Freire, 2021).

Lo ‘sguardo profetico’ dell’educatore, proprio in quanto volto a cogliere e a promuovere l’inedito che abita in ciascun essere umano e nella realtà vivente, è anche lo sguardo carico di un “amore armato” (Freire, 2008)

4 Nel distinguere l’“avere cura” dal “prendersi cura”, ci riferiamo alla diversa modalità della “cura” in cui si esprime secondo Heidegger (2020) l’“Esser-ci” di ciascuno, rispettivamente come “incontro con il con-Esserci degli altri nel mondo” e come “essere presso il mondo” e “in rapporto al mondo”.

5 Etimologicamente, *auctoritas* deriva dal verbo latino ‘augeo’ (‘innalzare’, ‘far crescere’), dal quale deriva anche il sostantivo ‘auctor’ (‘autore’, ‘fondatore’, ‘promotore’).



che, proprio in quanto ‘armato’ dalla fiducia nella “possibilità di essere” della persona umana, non rinuncia alla “lotta” (Freire, 2002, 2004; 2008; 2021; Buber, 1997; Mounier, 2004) per la promozione della sua autonomia, della sua responsabilità, della sua libertà.

Risultano allora significative le tre preposizioni che, richiamandosi al pensiero dialogico di Martin Buber, Giuseppe Milan (2021) accosta alla “lotta”, definendola come quell’atteggiamento dell’educatore che, nella relazione educativa, sceglie non solo di “lottare per” l’educando (la sua educabilità) e “con” l’educando (sostenendolo, accompagnandolo senza mai sostituirsi a lui), ma anche “contro” le varie forme di rinuncia ad essere e a camminare che l’educando con il proprio atteggiamento e comportamento rivela.

In particolare, l’educatore sa farsi ‘contro’ ciò che opprime l’educando/gli educandi anche e, *in primis*, quando si assume la fatica di *educare al senso del limite*.

Come acutamente osserva Romani Guardini (2016), il limite non ha soltanto un’accezione negativa (“cesare”, “essere alla fine”) ma anche una positiva, dal duplice risvolto.

Il limite può presentarsi come un’opportunità che apre alla possibilità di trascendimento di sé, di quel “passare oltre” che impegna ciascuno in un costante processo di cambiamento migliorativo di sé e del proprio essere con-gli-altri- e per-gli-altri-nel-mondo. Educare, accompagnando, a saper attraversare le diverse forme di limite che l’educando incontra nel proprio percorso di vita e/o a saperle coraggiosamente abitare chiede allora di educare ciascuno a vivere ciò che percepisce come difficoltà ostacolante come una *sfida* rivolta a sé, alla propria volontà creativa di essere, per riuscire a scorgere l’inedito che proprio quelle personali situazioni-limite racchiudono e dischiudono.

Educare al senso del limite sollecita altresì a educare a riconoscere in esso l’occasione per fare esperienza della *finitezza* (Guardini, 1987, 2016; Lévinas, 1990) che mi caratterizza in quanto essere umano. Per prendere consapevolezza cioè che non sono un essere costitutivamente illimitato bensì “delimitato” da dei “confini” che, rappresentando i tratti distintivi della mia identità personale e umana, mi permettono di stare in relazione con ciò che è *altro* e *oltre* me (gli altri, la realtà sociale, culturale, naturale e, per chi crede, l’Alterità del Tu di Dio, con qualsiasi nome lo si voglia appellare). Educare al senso del limite in una prospettiva relazionale, invita allora ad aiutare a riconoscere nel limite non tanto ciò che nel vincolare blocca la mia libertà quanto piuttosto il “contorno” entro il quale posso pienamente darmi forma, rispondendo a quel compito di libertà che caratterizza il mio personale “dovere-potere-essere” con-gli-altri ‘nel’ mondo e ‘con’ il mondo.

“Conquistare ciò che entro i confini del finito è l’equivalente dell’infinito [...]” (Guardini, 2016, p. 204) delinea allora quell’orizzonte di senso umano e umanizzante che il limite dischiude, consentendo a ciascuno, nell’educabilità che lo caratterizza, di acquisire piena consapevolezza della grandezza della propria umanità.

Riferimenti bibliografici

- Arendt, H. (1999). *Tra passato e futuro* (T. Gargiulo, Trans) (2nd ed.). Garzanti. (Original work published 1954).
- Balducci, E. (2012). *Siate ragionevoli chiedete l'impossibile*. Chiarelettere.
- Bauman, Z. (2004). *Voglia di comunità* (2nd ed.). Laterza. (Original work published 2000).
- Bertolini, P. (1990). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata* (2nd ed.). La Nuova Italia.
- Biesta, Gert J.J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2017).
- Buber, M. (1997). *Il Principio dialogico e altri saggi* (A. M. Pastore, Trans.) (3rd ed.). San Paolo.
- Buber, M. (1990). *Il cammino dell'uomo*. QIQAJON. (Original work published 1948).
- Cestaro, M. (2016). Il triangolo della mediazione interculturale. In G. Milan, M. Cestaro, *We can change. Seconde generazioni, Mediazione interculturale, Città* (pp. 139-170). Pensa MultiMedia.
- Cestaro, M. (2022). “Avere cura” dell’“inedito”: educarci per educare ad una «identità ecologica». In M. Cestaro, C. Presotto (Eds.), *Il NOI che trasforma. Educatori per un'ecologia integrale* (pp. 62-78). Studium.
- Ebner, F. (1998). *La parola e le realtà spirituali. Frammenti pneumatologici* (P. Renner, Trans.). San Paolo. (Original work published 1921).
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi* (L. Bimbi, Trans.). EGA. (Original work published 1970).



- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia* (G. Colleoni, Trans.). EGA. (Original work published 1996).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza* (F. Telleri, Trans.) EGA. (Original work published 1992).
- Freire, P. (2021). *Il diritto dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione* (J. Falconi, Trans.). Il margine. (Original work published 2000).
- Guardini, R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia sul concreto vivente* (P. P. Portinaro, Trans) (2nd ed.). Morcelliana (Original work published 1925).
- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica* (C. Fedeli, Trans.). La Scuola.
- Heidegger, M. (2020). *Essere e Tempo* (Franco Volpi, Trans.) (21nd ed.). Longanesi. (Original work published 1971).
- Iori, V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*. Guerini.
- Iori, V. (Ed.) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Erickson.
- Lévinas, E. (1990). *Totalità e Infinito. Saggio sull'esteriorità* (A. Dell'Asta, Trans.) (2nd ed) Jaca Book. (Original work published 1971).
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (P. P. Portinaro, Trans.). Einaudi. (Original work published 1979).
- Milan, G. (2021). *Educare all'incontro, la pedagogia di Martin Buber*. Città Nuova (Nuova edizione).
- Milan, G. (2020). *A tu per tu con il mondo. Educarci al viaggiare interculturale nel tempo dei muri*. Pensa MultiMedia.
- Mounier, E. (2004). *Il personalismo* (A. Cardin, M. Pesenti, Trans.) (14nd ed). AVE. (Original work published 1949).
- Morin, E. (2001). *I sette saperi capitali necessari all'educazione del futuro* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 1999).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Mortari, L. (2009). *Avere cura di sé*. Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2020). *Educazione Ecologica*. Laterza.
- Orlando Cian, D. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. La Scuola.
- Ricoeur, P. (1993). *Il sé come un altro* (D. Iannotta, Trans.). Jaca Book. (Original work published 1990).
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*. La Scuola.



Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi “opposti”

Education and Empowerment. A founding paradigm and two “opposite” examples

Luca Agostinetto

Università degli Studi di Padova | luca.agostinetto@unipd.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Il contributo raccoglie e cerca di sviluppare il trinomio emancipazione-leadership-legami. L'ipotesi è che esso possa essere assunto come un paradigma pedagogico, nel quale il fondamentale fine emancipativo si gioca sul nesso antinomico tra leadership e legami. A dimostrazione di ciò, vengono proposti due esempi sui due lati “opposti” del discorso educativo, il lato dell'educando e quello dell'educatore.

The present paper collects and develops the triptych emancipation-leadership-ties. The hypothesis is that it can be taken as a pedagogical paradigm in which the fundamental emancipatory aim is realized on the antinomic link between leadership and ties. To demonstrate this, two examples are proposed on the two “opposite” sides of education discourse, the side of learner and the one of educator.

KEYWORDS

Emancipazione | leadership | legami | Minori Stranieri non Accompagnati | educatore
Emancipation | leadership | ties | Unaccompanied Minors | educator

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Agostinetto, L. (2023). Educazione ed emancipazione. Un paradigma fondante e due esempi “opposti”. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 193-197. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-37>.

Corresponding Author: Luca Agostinetto | luca.agostinetto@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-37

Premessa: accogliendo il paradigma

Questo contributo accoglie il trinomio “emancipazione, leadership e legami” proposto nel corso di un laboratorio del Convegno Nazionale Sipeges di Brescia del 2022 e si propone di articolarlo quale sfidante paradigma pedagogico. I molteplici nessi generati tra i costrutti legati nel trinomio consentono un’articolazione sia di carattere metateorico sia di ordine pratico, dati i riverberi concreti di una loro trasposizione negli attuali contesti educativi. Il tentativo è allora quello di provare a seguire le concatenazioni di nessi che tale paradigma genera e, al medesimo tempo, di cercare di proporre un ordine logico di concatenazione, per quanto relativo e parziale.

In sintesi, con questa breve riflessione, vorrei provare a dare un’interpretazione del perché, a mio avviso, il fine *emancipativo* in rapporto al nesso antinomico tra *leadership* e *legami* possa essere inteso come un paradigma fondativo di ogni processualità educativa.

A tale scopo, vorrei proporre due esempi tra di loro molto diversi e posizionati, per certi aspetti, agli antipodi del mondo educativo, ma che – per l’appunto – si reggono su quel medesimo paradigma che il trinomio in questione pone in attenzione.

1. Emancipazione, leadership e legami

Possiamo affermare che il concetto di emancipazione accompagna tutta la storia dell’educazione: lungo il corso di quest’ultima, come spiegano Southwell e Depaepe, tale concetto mostra “un’enorme densità semantica e una grande capacità di metamorfosi” (2019, p. 1): in fondo, esso è alla base anche dell’idea moderna e democratica di scolarizzazione, seppure con tutte le ambiguità/ambivalenze proprie delle istanze alla base della nascita degli stati moderni (da un lato, il bisogno di uniformità e adeguamento dei nuovi cittadini, dall’altro, per l’appunto, quello dell’emancipazione da stati di subalternità e valorizzazione della diversità in ottica democratica – Akkari & Radhouane, 2022, p. 7). In questo senso, siamo quindi d’accordo con quanto dichiarato nella declaratoria del laboratorio dal quale siamo partiti, laddove si afferma che “l’idea di emancipazione rappresenta la chiave di volta della costituzione del campo disciplinare della Pedagogia nella tradizione continentale”.

Potremmo altresì sostenere che il termine emancipazione anticipa il carattere antinomico del nesso tra *leadership* e *legami*, ponendosi quindi nel solco di un’autentica tensione pedagogica. Anzi, ci sembra di poter dire che, in fondo, il carattere dell’emancipazione (tanto in chiave maieutica, quanto in quella dell’*Aufklärung* kantiana) è implicato necessariamente nel fine di qualsiasi processo educativo: se per educazione possiamo intendere, con Dalle Fratte (1986, 2004), la massimale realizzazione delle disposizioni (potenzialità) della persona, in quella “lenta ma autentica scoperta e chiarificazione del sé, ovvero delle proprie caratteristiche fisiche, mentali e spirituali” (Bertolini, 1996, p. 31), appare chiaro che l’intento educativo è quello di consentire alla persona di realizzare la propria “piena forma umana” (Zanniello, 2005, p.7), *liberandola* da costrizioni disumanizzanti e condizioni inibenti. In ciò, quindi, ogni educazione è per propria natura “emancipativa” da tutto ciò che ostacola la realizzazione autentica del proprio essere personale e sociale.

Giungiamo così ai successivi due termini del trinomio. Sul primo, interpretiamo il costrutto di *leadership* in senso estensivo, quale, in primo luogo, dimensione d’autonomia positiva del soggetto nell’orientare la propria crescita e, in secondo luogo, possibilità di sostenerla attraverso relazioni privilegiate di aiuto e di supporto, vale a dire, relazioni di *leadership* educativa (Hargreaves, 2007). L’apparente contrappunto all’autonomia della persona è quello dei *legami*. Questo bellissimo termine spesso fa da metafora per indicare le nostre relazioni più significative: ci esprimiamo spesso, ad esempio, in termini di “legami affettivi” per indicare quei rapporti interpersonali più cari e vicini.

Il valore pedagogico del concetto di legame sta proprio in questa sua ambivalenza. Il legame è ciò che trattiene e per questo sostiene (ciò che vincola e ciò che consente), proprio come fanno i legamenti sui pali tutori nei sistemi di allevamento della vite: la pianta è trattenuta in quella forma, ma è in quel sostegno che cresce al meglio e dà frutto. Questa ambivalenza (tutt’altro che ambigua) è propriamente pedagogica, poiché la relazione educativa – se, come dev’essere, la includiamo tra le relazioni umane significative – può essere definita anche



nella forma di legame.

Insomma, basta prendere un pedagogista come Paulo Freire, che tra i molti è sicuramente uno di quelli che ha posto più a cuore della propria teoresi e pratica educativa il tema dell'emancipazione, per ritrovare appieno l'antinomia pedagogica tra autonomia (*Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa* – 1996 - è uno dei suoi lavori più maturi) e legami, rinvenibile fin dal celebre incipit di *Pedagogia do oprimido* (1970) *Nessuno educa nessuno, nessuno si educa da solo, gli uomini si educano insieme, con la mediazione del mondo*. E giacché abbiamo ceduto ad una delle più ovvie citazioni autorali in riferimento all'emancipazione educativa, riteniamo di non poterne risparmiarne nemmeno una seconda, soprattutto nell'anno del centenario dalla nascita. Come la precedente, per quanto scontato, anche il riferimento a Don Milani è di assoluta autorevolezza: se prendiamo la più celebre delle "sue" opere (*Lettera ad una professoressa*) troviamo tutta questa fondamentale ambivalenza pedagogica, poiché la forza emancipativa e generativa della scuola di Barbiana si reggeva sul rigore educativo, una sorta di anti-permissivismo, che passava, ad esempio, dalla proposta (e pratica) del tempo pieno a quello della responsabilizzazione dei più grandi nel contribuire attivamente alla formazione dei più piccoli.

2. Due esempi: il caso dei Minori stranieri Non Accompagnati...

Ecco, poiché con Freire e Don Milani siamo entrati in questo campo, muoverei proprio dal versante sociale della pedagogia per indicare il primo esempio nel quale ritrovare uno svolgimento del trinomio emancipazione-leadership-legami. La questione mi è molto cara e spesso ne ho sottolineato il carattere paradigmatico¹: mi riferisco al tema dei Minori Stranieri Non Accompagnati.

Parliamo dei minori che giungono soli nel nostro Paese, e che per ciò stesso si trovano in condizione di particolare vulnerabilità (Bichi, 2008). Si tratta di un fenomeno dinamico e variegato, sensibile sia agli elementi "di lunga durata" sia alle evenienze emergenziali (Carchedi & Di Censi, 2009; Agostinetto, 2015), come quella relativa al conflitto ucraino². Questi minori rappresentano pertanto un gruppo eterogeneo di giovani provenienti da Paesi, situazioni e culture molto diverse ed aventi motivazioni e storie personali difficilmente assimilabili sotto un'unica categoria. Tuttavia, un denominatore comune è senz'altro individuabile nella fondamentale ricerca della propria emancipazione, a costo della difficile e rischiosa scelta del migrare da soli. Ma, come abbiamo visto poco sopra, l'emancipazione è in fondo quello che chiediamo e promuoviamo in ogni percorso educativo (e auto-educativo). In tal senso, sarebbe bello riabilitare questa ragione nel nostro immaginario e nella narrazione pubblica che si dà di questo fenomeno, poiché non vi è proprio nulla di male, di colpevole o riprovevole, nell'ambire alla propria emancipazione (dallo sfruttamento, dalla povertà, dal dispotismo autoritario, dalla mancanza di futuro dignitoso).

E giungendo qui, nei nostri servizi educativi, il lavoro pedagogico (il breve legame educativo di cui disponiamo) "supporta" questa aspirazione, "legandola" parimenti alle dimensioni della legalità, dell'impegno, dell'autonomia (Grenci, 2006; Saglietti, 2012; Bastianoni & Baiamonte, 2014; Tibollo, 2016; Agostinetto, 2018b). Talvolta è una leadership quasi eccessiva quella dei minori stranieri non accompagnati, chiamati a sostenere l'emancipazione anche di quanti sono rimasti a casa. Per l'appunto, sono i loro "legami famigliari" più che presenti nell'assenza della loro lontananza (Agostinetto & Bugno, 2019) a tessere quel dinamico processo integrativo tra indipendenza e appartenenza.

1 Si veda in particolare Agostinetto L. (2018), *Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi*, in S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (Eds), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione*. (pp. 207-212). Pensa MultiMedia e Agostinetto L. (2017), *Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo*, in M. Fiorucci F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds), *Gli alfabeti dell'intercultura*. vol. 1, (pp. 439-454). Editore ETS.

2 A fine 2022, nel giro di un solo anno, il numero di Minori Stranieri Non Accompagnati di nazionalità ucraina è passato da poche decine a più di 5 mila minori, un quarto del totale (dati del report mensile del ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, dicembre 2022).



3. ...e quello dell'educatore

L'altro esempio che sviluppa il trinomio stimolo del laboratorio lo si ritrova sull'altro versante della relazione educativa, quello dell'educatore. La questione del ruolo dell'educatore – della sua formazione e del suo impiego – è tornata oggi di grande attualità (Calaprice, 2020): vari ordini di crisi (economica prima, poi sanitaria nella pandemia da Covid-19 e ora dalla già ricordata guerra d'aggressione in seno all'Europa) hanno messo a nudo il fatto che quella dell'educatore è una realtà non ancora *emancipata* sul piano del riconoscimento sociale, nonostante il traguardo straordinario di quello legislativo. Ci riferiamo ovviamente alla L. 205/2017, la legge "Iori", che sancisce finalmente il diritto della persona bisognosa a ricevere educazione da professionisti competenti, formati per lo meno a livello universitario (Iori, 2017). Allo stesso modo, i servizi educativi non si sono ancora emancipati del tutto dalla logica familistico-assistenzialistica all'origine del sistema di welfare italiano (Bertotti, 2010), cosicché – in un quadro di "austerità permanente" (Ferrera, 2007) – essi, tanto dall'opinione pubblica quanto dalla politica, continuano ad essere considerati sacrificabili: "le riforme sono spesso guidate dalla ratio del contenimento della spesa, senza riuscire a esprimere una politica unitaria" (Farinella & Podda, 2020, p. 7) e senza nemmeno promuovere una reale cultura dei diritti educativi, come dimostra lo scarso investimento e sostegno sulle retribuzioni degli educatori.

Così, in molte regioni italiane scontiamo il paradosso della mancanza di educatori in servizi essenziali e difficili come quelli dell'educativa residenziale ma non solo (De Carli, 2022; Premoli, 2022). Le ragioni meritano un'attenta riflessione e analisi (giacché intricate e dilunga durata), ma di certo è necessario rilanciare una *leadership* dell'educativo (e dell'educatore) in una società nella quale le crisi spingono tante persone in condizione di vulnerabilità sulla soglia gravosa della marginalità. E il modo di farlo, ci sembra, è quello di creare nuovi *legami* tra università, terzo settore (pubblico e privato), mondo del lavoro e istituzioni: legami sinergici e di supporto volti ad emancipare una cultura dei diritti e della tutela dei diritti che si concretizzi in investimenti e capacità di nuove visioni e narrazioni.

Quelli proposti sono solo due esempi, ma che abbiamo voluto recuperare dai due principali versanti del discorso educativo, quello degli educandi e quello degli educatori. Ritenendo che il paradigma assunto abbia un forte portato euristico, sarebbe interessante interrogare – ed è un po' questo un invito a farlo – ogni dimensione pedagogica per l'emancipazione che è in grado di generare attraverso legami che consentano di esercitare un'autentica libertà.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2018a). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi. In S. Polenghi, M. Fiorucci & L. Agostinetto (Eds.), *Diritti, Cittadinanza, Inclusione* (pp. 207-212). Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2018b). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium Educationis*, 3/2018, 61-72.
- Agostinetto, L. (2017), Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci F, Pinto Minerva & A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura*. (pp. 439-454). ETS.
- Agostinetto L. (2015). Minori stranieri non accompagnati. Colpa o diritto: la misura delle istanze interculturali. In M. Catarci & E. Macinai (Eds.), *Le parole chiave della pedagogia interculturale*. (pp. 173-202). FrancoAngeli.
- Agostinetto, L., & Bugno, L. (2019). L'assenza vicina. Minori stranieri non accompagnati, famiglia e lavoro educativo. *Consultori Familiari Oggi*, 1, 54-67.
- Akkari, A., & Radhouane, M. (2022). *Intercultural Approaches to Education: From Theory to Practice*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Bastianoni P., & Baiamonte M. (2014). *Il progetto educativo nelle comunità per minori. Cos'è e come si costruisce*. Erickson.
- Bertolini, P. (1996). *La responsabilità educativa. Studi di pedagogia sociale*. Il Segnalibro.
- Bertotti, T. (2010). I servizi per la tutela dei minori: evoluzioni e mutamenti. *Autonomie locali e servizi sociali*, 8, 225-244.



- Bichi, R. (2008). *Separated children. I minori stranieri non accompagnati*. FrancoAngeli.
- Calaprice, S. (2020). *Educatori e pedagogisti tra formazione e autoformazione. Identità, azioni, competenze e contesti per educare all'imprevedibile*. FrancoAngeli.
- Cadei L., & Ognissanti M. (2012). Minori Stranieri Non Accompagnati: bisogni relazionali e strumenti educativi. In F. d'Aniello (Ed.), *Minori stranieri: prospettive d'accoglienza e integrazione* (pp. 89-108). Pensa MultiMedia.
- Carchedi, F., & Di Censi L. (2009). Il profilo sociale e le caratteristiche di base. In G. Candia, F. Carchedi, F. Giannotta, & G. Tarzia (Eds.), *Minori erranti. L'accoglienza ed i percorsi di protezione*. Ediesse.
- Dalle Fratte, G. (Ed.). (1986). *Teoria e modello in pedagogia*. Armando.
- Dalle Fratte, G. (2004). *Questioni di epistemologia pedagogica e di filosofia dell'educazione*. Armando.
- De Carli, S. (2022). Educatori: la grande emergenza. *Vita*, 30 aprile 2022, www.vita.it/it/article/2022/04/30/educatori-la-grande-emergenza/162670.
- Direzione Generale dell'immigrazione e delle Politiche di Integrazione, Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2022). Report Mensile Minori Stranieri Non Accompagnati (MSNA) in Italia. Dati al 31 dicembre 2022. Retrieved February 15, 2023, from <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/immigrazione/focus-on/minori-stranieri/Documents/Report-MSNA-mese-dicembre-2022.pdf>
- Farinella, D. & Podda, A. (2020). Quale welfare per le aree rurali, tra inclusione territoriale e strategie di rete per i servizi essenziali. *Sociologia urbana e sociale*, 123, 7-13.
- Ferrera M. (2007). Trent'anni dopo. Il welfare state europeo tra crisi e trasformazione. *Stato e mercato*, 81, 341-375.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Grenci, M. (2006). Il gruppo minori in comunità. Una proposta metodologica fra azione e cura. *Animazione Sociale*, 205, 82-9.
- Hargreaves, A. (2007). Sustainable leadership and development in education: Creatin the future, conserving the past. *European Journal of Education*, 42(2), 223-233.
- Iori, V. (2018). Professioni educative e cambiamenti legislative in corso, *Pedagogia Oggi*, XV, 2 (2017), 17-30.
- Milani, L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Libreria Editrice Fiorentina.
- Premoli, S. (2022). Educatori cercasi: la crisi del mercato del lavoro educativo. *Vita*, 25 settembre 2022, www.vita.it/it/article/2022/05/02/educatori-cercasi-la-crisi-del-mercato-del-lavoro-educativo/162678.
- Saglietti, M. (2012). *Organizzare le case famiglia. Strumenti e pratiche nelle comunità per minori*. Carocci.
- Southwell, M., & Depaepe, M., (2019). The relation between education and emancipation: something like water and oil? Introducing the special issue. *Paedagogica Historica*, 55, 1, 1-7. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1562481>
- Tibollo, A. (2016). *Le comunità per minori. Un modello pedagogico*. FrancoAngeli.
- Zanniello, G. (2005). *Educazione e libertà in Gino Corallo*. Armando.



Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed *empowerment*

The social role of education between emancipation and empowerment

Marcella Milana

Università di Verona | marcella.milana@univr.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

L'educazione, nei diversi contesti dell'apprendimento, assume in sostanza un "ruolo sociale". Su tale premessa, il presente contributo richiama l'attenzione sui diversi processi di emancipazione e i dilemmi retorici e di ponderazione che ne derivano per chi si assume la responsabilità del processo educativo, nonché sulle relazioni che, secondo una prospettiva di giustizia sociale, l'emancipazione intrattiene con *l'empowerment*. In conclusione, si argomenta che non può esservi autentica emancipazione delle persone senza *empowerment*, e in mancanza di garanzie e diritti civili, nonché di politiche di redistribuzione e riconoscimento.

Education, in the various contexts of learning, substantially assumes a "social role". On this premise, the present contribution draws attention to the different processes of emancipation and the rhetorical and weighting dilemmas that derive from them for those who assume responsibility for the educational process, as well as to the relationships that, according to a social justice perspective, emancipation entertains with empowerment. In conclusion, it is argued that there can be no true emancipation of people without empowerment, and in the absence of civic guarantees and rights, as well as redistribution and recognition policies.

KEYWORDS

Pedagogia sociale | Emancipazione | *Empowerment* | Giustizia sociale
Social pedagogy | Emancipation | Empowerment | Social justice

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Milana, M. (2023). Il ruolo sociale dell'educazione tra emancipazione ed *empowerment*. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 198-203. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-38>.

Corresponding Author: Marcella Milana | marcella.milana@univr.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-38

Introduzione

Tutti i cittadini [sic!] hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini [sic!], impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori [sic!] all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese (Costituzione Italiana, art. 3).

L'eliminazione degli ostacoli che limitano la giustizia sociale sancito dall'Art. 3 della Costituzione italiana, ci ricorda Tolomelli (2019), è prerogativa della Repubblica ma vincola, di fatto, l'intera comunità nazionale, incluso quella educativa. Eppure, la non piena realizzazione dell'educazione quale pratica di emancipazione è, secondo alcuni osservatori, alla base dell'attuale crisi del sistema scolastico (Raimo, 2022). Seppur in maniera implicita, racchiuso nell'Art.3 vi è infatti un forte richiamo al "ruolo sociale" dell'educazione, secondo cui i processi educativi dovrebbero offrire alle discenti¹, giovani e adulte, "una conoscenza che possono usare collettivamente per cambiare la società [...] o sfidare le disuguaglianze e le ingiustizie sociali" (Fieldhouse, 1992, p. 11), per promuovere sviluppo comunitario (Brookfield, 1987; Freire, 1970), e per permettere la formazione di un tipo di cittadinanza che abbracci la diversità culturale e il pluralismo (Johnston, 1999).

A partire da tali premesse, in questo contributo intendo richiamare l'attenzione sui diversi processi di emancipazione e i dilemmi che ne derivano per chi si assume la responsabilità del processo educativo nei diversi contesti dell'apprendimento formale, non formale, ed informale, nonché sulle relazioni che l'emancipazione intrattiene con *l'empowerment*, secondo una prospettiva di giustizia sociale.

In particolare, nella prossima sezione, dopo aver richiamato le origini del termine emancipazione, metto in luce la dualità dei processi emancipativi quali processi di liberazione e di rottura che possono avvenire tanto a livello individuale che collettivo. Questi, argomenterò, pongono dei dilemmi nella pratica educativa di tipo sia retorico che di ponderazione; dilemmi che per essere affrontati richiedono alle professioniste dell'educazione l'esercizio delle proprie capacità agentiche. Esercizio, questo, che chiama necessariamente in causa anche i processi di *empowerment*. Per questo, in una ulteriore sezione, esplicito le relazioni tra i processi emancipativi e quelli di *empowerment*, argomentando che a fondamento di tali processi vi sono i valori emancipativi che motivano all'azione. Ma tali valori possono esprimersi solo in presenza di una libertà di scelta 'non egoistica' e di metodi e tecniche a sostegno dell'equità. *In nuce*, per sostenere degli autentici processi emancipativi e di *empowerment*, richiamo la necessità che politiche e pratiche educative si sviluppino secondo una prospettiva di giustizia sociale imperniata sulla redistribuzione delle risorse e il riconoscimento dell'integrità personale di tutte.

1. La dualità dei processi emancipativi

In origine, il termine emancipazione, derivato dal sostantivo latino *emancipatio*, indica la dichiarazione di libertà di una persona dal controllo di un'altra, la quale rinuncia all'esercizio della propria autorità. Come tale è stato impiegato nel diritto romano per definire l'affrancamento di un figlio o della moglie dall'autorità legale del *pater familias* (uomo – sic! a cui era riconosciuta di diritto l'autorità su tutti i membri della famiglia). Solo successivamente il termine emancipazione amplia il proprio significato venendo impiegato anche con riferimento alla liberazione delle schiave (nel 1700) e alle donne che si liberano dai costumi convenzionali (nel 1800). Così facendo il concetto è andato acquisendo, nel senso comune e nella riflessione pedagogica, una più ampia sfera d'applicazione, ossia di affrancamento di una persona o gruppo sociale dal controllo non solo legale, ma anche politico o sociale, che ne limitano le capacità agentiche; capacità da cui dipende la possibilità umana di agire in maniera consapevole su sé stessi e sul proprio ambiente.

1 Nella scrittura di questo contributo si è scelto di utilizzare il femminile sovra-esteso, intendendo con questo l'intera popolazione adulta (femminile, maschile, non binaria).



Ma se si ripercorrono i processi storici di emancipazione, quali l'emancipazione dall'autorità paterna, dalla schiavitù, e delle donne poc'anzi richiamati, è possibile distinguere due tipologie di processo, seppur interrelate tra loro, ossia i processi di "liberazione" (in inglese: *breaking free*) e quelli di "rottura" (*breaking up*). Il primo processo (di liberazione) fa riferimento alla ricerca di un'autonomia legale, politica e/o sociale di una persona. Il secondo processo (di rottura) riguarda, piuttosto, il farsi strada di una persona nel mondo. Entrambe le tipologie di processo possono in realtà beneficiare sia la persona (il singolo) che gruppi di persone (la collettività). Da ciò deriva che, oltre alla dualità tra i processi di liberazione e di rottura, il concetto di emancipazione comprenda in sé un'ulteriore dualità, in quanto può trattarsi di *micro-emancipazione*, quando avviene a livello individuale, o *macro-emancipazione*, quando avviene a livello collettivo (Alvesson & Willmott, 1992; Huault, Perret, & Spicer, 2014).

A livello individuale, infatti, la micro-emancipazione si realizza grazie alla messa in campo da parte di una persona di capacità agentiche che si traducono in "attività, forme e tecniche concrete che si offrono non solo come mezzi di controllo, ma anche come oggetti e facilitatori di resistenza e quindi, come veicoli di liberazione" (Alvesson & Willmott, 1992, p. 446). Tale processo emancipativo implica la mobilitazione delle cittadine nel corso delle attività di vita quotidiana, anche se la raggiunta emancipazione personale, in termini di liberazione, rottura o entrambe, quale esito del processo di mobilitazione è sempre incerta e precaria.

Di contro, la macro-emancipazione implica più di una modificazione incrementale delle strutture sociali, economiche e politiche, in quanto tali strutture non mettono sufficientemente in questione i processi di dominio che vi sono profondamente radicati. Come sostengono Huault, Perret e Spicer, (2014, p. 26): "Nel peggiore dei casi, [...] i cambiamenti incrementali sono visti come una sorta di alibi che può essere utilizzato da chi è in una situazione di potere per fornire immediata soddisfazione alle richieste degli oppressi senza effettivamente trasformare le più importanti cause alla base dell'oppressione." Tale processo emancipativo, quindi, esige, una trasformazione radicale della società che coinvolge necessariamente più persone, ed è spesso di difficile realizzazione pratica.

Tanto i processi di micro-emancipazione quanto quelli di macro-emancipazione non sono però esenti da critiche. I processi di micro-emancipazione, centrati sull'emancipazione individuale, possono tendere verso una banalizzazione del processo stesso, sia come ricerca di un'autonomia che di trovare il proprio posto nel mondo, in quanto non pongono adeguata attenzione alle lotte sociali e politiche di tipo collettivo. Pertanto, tali processi minimizzerebbero, secondo Huault, Perret e Spicer (Ibid.) quelle che rappresentano invece le dimensioni cruciali delle lotte di emancipazione, ossia le relazioni e l'abuso di potere a livello strutturale. Di contro, secondo Alvesson e Willmott, (1992), i processi di macro-emancipazione che si focalizzano sull'emancipazione collettiva sarebbero spesso fortemente ideologizzati e tenderebbero così a trascurare le forme di dominio fisico ed emotivo esistenti, a livello sia del singolo che della collettività. Quindi, vi è il rischio di un'interpretazione totalizzante delle strutture sociali che non tiene nel debito conto le ambiguità e le contraddizioni esistenti. Inoltre, i processi di macro-emancipazione tenderebbero ad enfatizzare, in negativo, le mancanze (di autonomia, del farsi strada) a livello collettivo, spesso sottovalutando anticipazioni positive ed importanti di tale traguardo, quali l'emancipazione dei singoli.

Per le professioniste dell'educazione ne deriva, in sostanza, un dilemma retorico, a cui si aggiunge, nella pratica educativa, un dilemma di ponderazione.

Il dilemma retorico è rappresentato dalla tendenza verso "grandi visioni di una società alternativa, più giusta, più equa" (Johnston, 1999, p. 177), quando basata su una concezione eccessivamente ottimista dell'agire educativo e poco attenta alle relazioni e strutture oppressive esistenti.

Da qui l'ulteriore dilemma di ponderazione che coinvolge chi si assume la responsabilità del processo educativo, dilemma tra l'agire a sostegno dello sviluppo delle capacità agentiche dei singoli (ivi incluse le proprie) e l'agire a sostegno della mobilitazione collettiva, che coinvolge le stesse professioniste dell'educazione in una trasformazione radicale delle istituzioni educative di cui sono parte integrante e attiva.

Il superamento di entrambi i dilemmi richiede, anzitutto, una sostanziale capacità agentica di chi si assume la responsabilità del processo educativo di emanciparsi *in primis* da strutture e relazioni di potere che la coinvolgono. Questa è condizione *sine qua non* affinché le professioniste dell'educazione possano confrontarsi con tali dilemmi e contribuire ai processi di emancipazione di giovani e adulte. Tuttavia, proprio tale osservazione chiama necessariamente in causa le relazioni che l'emancipazione intrattiene con l'*empowerment*.



2. La relazione tra emancipazione ed *empowerment*

Derivato dal prefisso del francese antico “en-” (= “in”) e dalla radice inglese “*power*” (= “abilità, forza, potenza”), nella lingua inglese il termine *empowerment* sta oggi ad indicare “il fatto o l’azione di acquisire un maggiore controllo sulla propria vita o circostanze attraverso maggiori diritti civili, indipendenza, autostima, ecc.” (Oxford English Dictionary, traduzione dell’autrice). L’*empowerment* così inteso è in stretta relazione con i processi di emancipazione illustrati nella sezione precedente, relazione che merita qui essere esplicitata.

Se, da una parte, l’emancipazione – ossia l’affrancamento dal controllo legale, politico o sociale che limita la capacità agetica delle persone – è venuta a costituirsi come un desiderio umano universale di un’esistenza libera dal dominio altrui (Sen 1999), d’altra parte, l’*empowerment* costituisce una “trasformazione umanistica di civilizzazione che rende le società sempre più alimentate dalle persone” (2013, p. 6). Secondo questa prospettiva, ciò che sostanzia l’*empowerment*, ossia gli elementi ‘fondanti’ di tale processo, sono le risorse utili all’azione, anche dette capacitazioni, ad indicare le possibilità delle persone di essere (*being*) e agire (*doing*) affinché possano raggiungere ciò che desiderano (Sen, 1979). Si tratta, in sostanza, di libertà reali o sostanziali poiché svincolate da qualsiasi potenziale ostacolo. Ma affinché questi elementi fondanti possano dare adito a veri e propri processi di *empowerment*, secondo Welzel (2013), sono necessari degli elementi ‘complementari’, costituiti dalle garanzie e dai diritti civili, nonché degli elementi di ‘ricordo’ tra questi e quelli fondanti, ossia dei valori emancipativi che motivino all’azione.

I valori emancipativi si adattano ai vincoli esistenziali al di fuori del controllo delle persone. Questi valori si rafforzano ovunque diminuiscano le pressioni esterne sulla vita umana. Al contrario, dove persistono le pressioni esistenziali, i valori emancipativi rimangono dormienti. Quindi, i valori emancipativi si sviluppano in risposta all’utilità delle libertà. Laddove la diminuzione delle pressioni aumenta l’utilità delle libertà le persone iniziano a valutare le libertà di conseguenza. Questo legame valore-utilità è strumentale alla vivibilità umana: mantiene i nostri valori in contatto con la realtà e aiuta le persone a adeguare le proprie strategie di vita alle mutevoli opportunità (Ibid., p.2, tda)².

Ne consegue che i valori emancipativi possono svilupparsi solo in presenza di una libertà di scelta ‘non egoistica’ o discriminatoria. Ciò mette in luce, secondo Welzel (2013), una complessa relazione tra i valori emancipativi e i processi discriminatori. Infatti, i valori emancipativi richiedono un alto grado di tolleranza rispetto a quei comportamenti che, pur considerati anomali da chi li giudica, non ne intaccano la personale integrità (es. i comportamenti omosessuali); al contempo, i valori emancipativi implicano altresì un basso grado di tolleranza nei confronti di quei comportamenti che violano l’integrità altrui, arrecandovi un danno reale (es. i comportamenti di discriminazione negativa a partire dalla diversità fisica, dall’estrazione socioeconomica, dall’orientamento sessuale, dall’appartenenza culturale, politica, religiosa, etc.). Pertanto, la libertà di scelta ‘non egoistica’ trova il suo contraltare nell’equità, ossia nella concretizzazione dell’idea astratta di uguaglianza che può realizzarsi solo attraverso la messa in campo di criteri e metodi che, compensando disuguaglianze fisiche, sociali o culturali presenti, permettano a ciascuna persona “di crescere, di partecipare come cittadina/o al suo contesto sociale e di godere di un insieme di possibilità di attivazione, di scelta, di autodeterminazione” (Sitá, 2020, 2° para.). Libertà di scelta ‘non egoistica’ ed equità comportano non solo ai professionisti dell’educazione ma alle istituzioni sociali tutte – lo Stato in primis –, e quelle educative in particolare, l’assunzione di una prospettiva di giustizia sociale.

Pur in assenza di una interpretazione univoca di ciò che tale prospettiva implichi, è comprovato che il concetto di giustizia sia mutato nel tempo acquisendo l’attributo “sociale” nel momento in cui si è messa in di-

2 Testo in originale: “*Emancipative values adapt to existential constraints beyond people’s control. These values grow strong wherever external pressures on human life recede. Conversely, where existential pressures persist, emancipative values remain dormant. Hence, emancipative values develop in response to the variable utilities of freedoms. Where fading pressures increase the utility of freedoms, people begin to value freedoms accordingly. This utility-value link is instrumental to human livability: it keeps our values in touch with reality and helps people to adjust their life strategies to changing opportunities.*”



scussione la forma delle istituzioni sociali nel garantire o limitare l'uguaglianza tra individui e gruppi (Cotroneo, 2014). Per questo Rawls (1971, 2005[1993]) equipara la giustizia all'equità (anziché all'uguaglianza) sulla base di due principi. Il primo affronta l'uguaglianza dei diritti individuali in termini di uguali libertà fondamentali, che si riflettono nelle riflessioni di Welzel (2013) poc'anzi richiamate. Il secondo principio individua la disparità di trattamento sociale ed economico come mezzo per garantire pari opportunità tra cittadine, secondo cui un trattamento sociale ed economico ineguale è giusto se comporta maggiori benefici per i membri meno privilegiati della società.

In ambito educativo è stato rilevato come il dibattito che poggia su queste premesse si sia però mosso in due direzioni diverse: da una parte, si è sviluppato un dibattito che concentra attenzione sul problema della redistribuzione delle risorse (giustizia sociale *stricto sensu*) e dall'altra si è portato avanti un dibattito sul tema del riconoscimento (Tarozzi, 2014). Tuttavia, queste due direzioni rappresentano una falsa antitesi, in quanto la giustizia sociale richiede sia redistribuzione che riconoscimento (Fraser, 1998).

Alla luce di quanto su esposto non può esserci autentica emancipazione – affrancamento dal controllo legale, politico o sociale che limita la capacità agentica delle persone – senza *empowerment* – possibilità delle persone di essere e agire per raggiungere ciò che desiderano, senza l'esistenza di garanzie e diritti civili, e di valori emancipativi che motivino all'azione. Al contempo, per la creazione di tali condizioni, è necessaria l'adozione di una prospettiva di giustizia sociale tanto nelle pratiche educative quanto nelle politiche pubbliche al fine di redistribuire risorse alle istituzioni educative e tra coloro che in esse sono coinvolte (professioniste dell'educazione e discenti), riconoscendone al contempo l'integrità personale. Solo così l'educazione, nelle sue diverse forme, può contribuire concretamente alla costruzione di nuovi “modi di essere nel mondo” (Biesta, 2017).

3. Ricadute pedagogiche

La riflessione teorica sviluppata nel presente saggio indica, in sostanza, che siano necessarie azioni concrete da parte delle istituzioni politiche, di indirizzo e gestionale per creare garanzie e diritti civili anche all'interno dei contesti educativi. Ciononostante, anche in mancanza di tali azioni, quante, per professione o vocazione, operano nella scuola, nelle istituzioni di formazione professionale, nelle università, nei centri di accoglienza per minori, e nel più ampio campo della società civile, possono contribuire ai processi di *empowerment*. A tal fine sono chiamate a: (1) acquisire consapevolezza delle diverse forme di controllo che limitano l'esercizio della propria capacità agentica e di quella delle discenti con cui sono in relazione, e (2) riconoscere, quale fondamento per l'azione educativa, i valori emancipativi che alimentano un *ethos* alla giustizia sociale. Ciò può essere sviluppato attraverso l'accesso autonomo alle informazioni, l'esercizio del pensiero critico, e la formazione in servizio e continua. È su queste basi che, nel corso delle attività didattiche e di sostegno all'apprendimento di cui sono responsabili, possono confrontarsi con i dilemmi retorici e di ponderazione, e fare scelte consapevoli sia per lo sviluppo delle capacità agentiche dei discenti che per un proprio impegno nella trasformazione delle istituzioni educative in cui operano.

Bibliografia

- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432–64. <https://doi.org/10.2307/258718>.
- Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.
- Brookfield, S. (1987). *Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change*. Croom Helm.
- Cotroneo, G. (2014). Tra giustizia e uguaglianza. Il pensiero filosofico-politico del Novecento. *Civitas Educationis*, III (2), 18–28.
- Fieldhouse, R. (1992). Tradition in British university adult education and the WEA. In C. Duke (Ed.), *Liberal Adult Education: Perspectives and Projects* (pp. 11-14). University of Warwick.



- Fraser, N. (1998). Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation. *WZB Discussion Paper*, No. FS I, 98–108.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum.
- Huault, I., Perret, V., & Spicer, A. (2014). Beyond macro- and microemancipation: Rethinking emancipation in organization studies. *Organization*, 21(1), 22–49 <https://doi.org/10.1177/1350508412461292>
- Johnston, R. (1999). Adult learning for citizenship: towards a reconstruction of the social purpose tradition. *International Journal of Lifelong Education*, 18(3), 175-190 <https://doi.org/10.1080/026013799293775>
- Oxford English Dictionary (n.d.). *Empowerment*. <https://www.oed.com/view/Entry/61400?redirectedFrom=empowerment> (ultimo accesso: 13/02/2023).
- Raimo, C. (2022). *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*. Ponte alle Grazie.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Belknap Press of Harvard.
- Rawls, J. (2005). *Political Liberalism: Expanded Edition*. Columbia University Press. (Original work published 1993).
- Sen, A. (1979). Equality of What? (pp. 197–220). In McMurrin (Ed.). *Tanner Lectures on Human Values*. Cambridge University Press.
- Sen, A. (1999). *Development as Freedom*. Alfred Knopf.
- Sità, C., (2020). Equità. In M. Milana, & P. Perillo (Cur.) *Progetto RE-SERVES: Glossario*. <https://www.re-serves.it/> (ultimo accesso: 13/02/2023).
- Tarozzi, M. (2014). Educare per la giustizia sociale. Differenze culturali e diseguaglianze sociali. *Civitas Educationis*, III (2), 73–88.
- Tolomelli, A. (2019). *“Rimuovere gli ostacoli...” Per una pedagogia di frontiera*. ETS.
- Welzel, C. (2013). *Human empowerment and the contemporary quest for emancipation*. Cambridge University Press.



Educazione, coscientizzazione ed emancipazione

Education, conscientization and emancipation

Marco Catarci

Università degli Studi Roma Tre | marco.catarci@uniroma3.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Il contributo propone una riflessione sul tema del ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione nella prospettiva offerta dalla corrente di studi della pedagogia critica. Dopo aver approfondito il ruolo della coscientizzazione dei soggetti in condizione di vulnerabilità sociale, viene analizzata la valenza del progetto collettivo all'interno del quale viene svolta la pratica educativa, discutendo infine il significato dell'educazione in una valenza emancipatrice.

The contribution proposes a reflection on the role of education as a tool for emancipation in the perspective offered by critical pedagogy. After delving into the role of the conscientization of subjects in a condition of social vulnerability, the value of the collective project within which educational practice is carried out is analysed, finally discussing the meaning of education in an emancipatory valence.

KEYWORDS

Educazione | Pedagogia Sociale | Coscientizzazione | Emancipazione
Education | Social Pedagogy | Conscientization | Emancipation

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Catarci, M. (2023). Educazione, coscientizzazione ed emancipazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 204-209. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-39>.

Corresponding Author: Marco Catarci | marco.catarci@uniroma3.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-39

Introduzione

Nel presente contributo si intende offrire una riflessione sul ruolo dell'educazione come strumento di emancipazione a partire dalla prospettiva di "pedagogia critica" avviata dalla proposta di Paulo Freire, evidenziando tre aspetti della questione: la situazione vissuta dai soggetti in condizione di vulnerabilità sociale, il progetto collettivo all'interno del quale viene svolta la pratica educativa e il significato dell'educazione in una valenza emancipatrice.

La cornice di riferimento del presente contributo è dunque quella inaugurata dal volume *Theory and Resistance in Education* (Giroux, 2001), pubblicato per la prima volta nel 1983 con la prefazione di Freire. In questo classico, viene discussa la natura fondamentale politica dell'insegnamento e l'importanza di collegare la riflessione pedagogica ai processi di trasformazione sociale (Giroux, 2001: XXI-XXII).

Nel contesto nordamericano, tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta del Novecento, a partire dal pensiero di Paulo Freire, si è infatti costituito un eterogeneo filone di studi, denominato "pedagogia critica", che approfondisce temi e aspetti ideologici sottesi alle pratiche educative, mettendo in luce il ruolo dell'educazione nella riproduzione delle dinamiche e delle forme di ingiustizia presenti nella società¹.

Ne deriva la convinzione che gli educatori debbano essere attivamente impegnati per il cambiamento di quelle condizioni e strutture nella società che, producendo discriminazioni di genere, origine culturale o di orientamento sessuale, ostacolano la pratica di una cittadinanza attiva e consapevole in ampie fasce della popolazione (Darder, Baltodano, Torres, 2009: 2).

Risulta infine evidente il debito di tale corrente di studi con la "teoria gramsciana dell'egemonia" che svela il controllo sociale attuato da figure come quelle degli intellettuali (e, tra di essi, gli insegnanti), mediante la quotidiana attuazione di norme, aspettative e comportamenti, che salvaguardano gli interessi di specifici gruppi sociali (Gramsci, 1975).

1. Soggetti in condizione di vulnerabilità sociale

Gli studi condotti nel campo della pedagogia sociale contribuiscono a restituire una visione più ampia dell'educazione (solitamente ridotta nel discorso pubblico alle sole iniziative promosse dalle istituzioni di istruzione e formazione), evidenziando la sua diffusione in tutti gli spazi di analisi, confronto, partecipazione, mobilitazione e conflitto nei territori (Bertolini, 1996; Tramma 1999; hooks, 2003; Olivieri, 2006; Baldacci, 2009; Benvenuto, 2011).

In questa prospettiva, vi è la convinzione che i saperi educativi possano offrire anche una "cassetta degli attrezzi" per la definizione di risposte adeguate alle istanze e alle criticità più urgenti della realtà sociale.

Vi è, in questo senso, la necessità di interrogarsi sui soggetti *in condizione di vulnerabilità sociale*. Destinatari privilegiati della pratica educativa sono, infatti, innanzitutto proprio coloro che esprimono una minore capacità di esercizio di diritti, ovvero una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva. Cruciale in tale approccio è un impegno per approfondire i bisogni formativi e culturali di tali soggetti, gli spazi per la costruzione attiva della conoscenza e l'attribuzione di significati al mondo, gli strumenti per divenire attori consapevoli dei processi di cambiamento. Una prospettiva educativa caratterizzata in senso emancipatrice deve allora offrire le condizioni indispensabili per la riflessione su di sé, per la gestione autonoma della propria esistenza e per il rafforzamento della capacità di "agency", vale a dire di intervenire efficacemente sulla realtà e di esercitare un potere causale (Susi, 1989; Schwartz, 1995).

Indispensabile in tal senso è il passaggio della centralità del processo educativo dagli educatori, da ciò che

1 Si segnala che, nel contesto italiano, una prospettiva di pedagogia critica è stata sviluppata in numerosi studi. Cfr., fra gli altri, F. Cambi, G. Cives, R. Fornaca (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Scandicci; F. Cambi, E. Colicchi (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma; M. Muzi (2009), *Pedagogia critica in Italia*, Carocci, Roma; U. Margiotta (2014), *La pedagogia critica e i suoi nemici*, in "Formazione & Insegnamento", n. 4 (12), pp. 15-38.



essi sanno e dal riconoscimento dei loro saperi tramite il conferimento di un'autorità, agli educandi, al loro percorso attivo di costruzione della conoscenza e di attribuzione di significati al mondo. Problematizzando, gli educandi diventano, dunque, veri e propri ricercatori critici, in dialogo con l'educatore.

In questa prospettiva, uno dei compiti educativi più rilevanti è quello di costruire spazi e momenti di "coscientizzazione". Come è noto, si tratta di una delle voci più note e al contempo più rilevanti del lessico di Paulo Freire (Haddad, 2022; Vittoria, 2023), che concerne un presupposto fondamentale del processo di emancipazione: l'acquisizione da parte degli oppressi di una coscienza critica dell'oppressione. È indispensabile, infatti, un momento nel quale il soggetto abbia la possibilità di riscoprirsi attraverso la riflessione sul processo della propria esistenza (Freire, 1977: 52).

La coscientizzazione è, pertanto, un momento che consente agli individui di riflettere criticamente sulla situazione nella quale si trovano e divenire soggetti storici, vale a dire attori consapevoli nella storia degli uomini e delle donne. In altri termini, un processo di promozione di una coscienza critica quale conoscenza dei gruppi storicamente subalterni (Mayo, 2008: 80).

Si configura, così, un permanente atteggiamento critico che consente agli uomini e alle donne di realizzare la loro vocazione ad inserirsi consapevolmente nel mondo, superando il semplice adattamento ad esso (Freire, 1971).

La coscientizzazione rappresenta, pertanto, un processo che consente al soggetto di scoprire, attraverso la riflessione sull'esistenza, le sue opportunità nella realtà sociale. Lo sviluppo di tale consapevolezza si realizza, in modo particolare, attraverso un movimento dialettico tra la riflessione critica e l'azione nel processo di emancipazione. A tale espressione, viene assegnata così una connotazione spiccatamente politico-pedagogica, che esprime la stretta connessione tra il pensare e l'agire. In questo senso, la riflessione che conduce a scoprire la logica delle cose (ad esempio, le motivazioni dello sfruttamento) non può essere disgiunta da un'azione trasformatrice (vale a dire l'iniziativa contro lo sfruttamento).

2. Educazione e progetto di società. L'educazione non può essere politicamente neutrale

Un secondo aspetto del ragionamento va declinato, poi, su un piano che è possibile definire "politico" (Bertolini, 2003; Sirignano, 2007; Tarozzi, 2015). Qualsiasi analisi dei processi educativi non può non fare i conti, infatti, con il progetto di società sotteso a tali pratiche. Se non si vuole ridurre l'educazione ad un insieme di tecniche e metodologie asfittiche, occorre ancorare l'iniziativa educativa ad un progetto politico di società da costruire.

I processi educativi sono "storicamente determinati", giacché avvengono nel quadro di specifici contesti sociali, che determinano circostanze, condizioni e funzioni dell'educare.

Per questo motivo, in una prospettiva critica (Giroux, 2001, 2008 e 2011), occorre chiedersi a cosa sia funzionale la pratica educativa, quale modello di società si intenda perseguire (più o meno consapevolmente). Ne consegue anche una critica radicale alle dinamiche che generano o legittimano esclusione, subalternità, marginalità e violenza.

Uno dei temi che contraddistingue la valenza emancipatrice dell'educazione concerne, infatti, la relazione tra educazione e politica. Educare è un atto politico, giacché, da una parte, gli esiti dell'atto educativo determinano la particolare configurazione dello spazio sociale, dall'altra tale agire viene declinato in base a precisi orizzonti di senso, specifici riferimenti valoriali e una determinata concezione del mondo.

La radice fortemente politica dell'educazione è, allora, una diretta conseguenza della natura storica e sociale dei processi educativi, che impone a chi si occupa di educazione di non tralasciare un'accurata analisi sia del contesto nel quale essa si svolge, sia dei suoi significati nella società.

A tale proposito, riprendendo uno degli assunti più interessanti del pensiero di Freire, va osservato che l'educazione non può essere neutrale. Un'educazione che non prenda posizione, che non si schieri all'interno delle relazioni asimmetriche nella società (che è il contesto storico concreto nel quale il processo educativo si svolge), favorirebbe, infatti, il mantenimento del sistema delle relazioni sociali preesistenti.

Qualsiasi approccio che si dichiari politicamente neutrale in materia di educazione configura, allora, già una scelta di campo, dal momento che non fa altro che preservare lo status quo. Non dichiarare l'impostazione politica dell'educazione equivale, in questo senso, ad un occultamento di orientamenti di fatto operanti nel



contesto educativo, con conseguenze in ogni caso ineludibili: l'impegno pedagogico non può, dunque, presentarsi come imparziale, poiché una eventuale configurazione neutra finirebbe per essere funzionale al mantenimento dell'esistente, il che rappresenta già una scelta, una presa di posizione, in particolare a difesa degli interessi dei privilegiati e degli oppressori. In effetti, secondo un punto di vista reazionario, lo spazio educativo neutrale per eccellenza è quello nel quale gli educandi vengono "addestrati" a pratiche apolitiche, sulla base della finzione della neutralità dell'operato degli uomini e delle donne nel mondo.

Viene messo in luce, così, che l'educazione è sempre situata all'interno di una relazione di "potere", di pratiche sociali e nel quadro della costruzione di forme di sapere funzionali a una specifica visione del passato, del presente e del futuro (Giroux, Mc Laren, 1995: 168-169).

In questo impegno di orientamento "critico", occorre allora indagare quei luoghi e quelle pratiche nei quali la capacità del soggetto di agire socialmente, vale a dire di operare consapevolmente nella realtà sociale intervenendo su di essa, è stata negata (Giroux, 2011: 3). Si evidenzia così come il sapere sia l'esito di una costruzione politica che necessita di essere analizzata criticamente (Giroux, 2001: 72-111).

In questo senso, l'analisi pedagogica contribuisce a comprendere quando e a quali condizioni l'educazione funzioni come strumento di riproduzione sociale, politica e culturale: quando gli obiettivi dell'educazione sono definiti, infatti, unicamente attraverso la promessa della crescita economica, della formazione al lavoro e dell'utilità "matematica", la pratica educativa si riduce a un mero strumento di trasmissione di modelli culturali conformistici e di una passiva acquisizione di sapere (Colicchi, 2009; Giroux, 2011: 5).

Il luogo educativo costituisce allora uno spazio di conflitto, la scuola rappresenta uno spazio culturale che incarna valori politici, storie e pratiche conflittuali, gli educatori ed educandi sono agenti critici di cambiamento (Giroux, 2001: XXI).

Attraverso l'orientamento critico, la pedagogia viene intesa come una configurazione di pratiche testuali, verbali e visuali che consentono al soggetto di comprendere i modi con i quali gli individui interagiscono con gli altri e con l'ambiente, nonché il significato delle presentazioni simboliche che veicolano le relazioni di potere asimmetrico presenti in varie sfere della produzione culturale.

In questo sforzo di analisi critica, è fondamentale, infine, un impegno di "riposizionamento", volto ad osservare la realtà sociale attraverso gli occhi dei subalterni e ad opporsi ai processi ideologici e istituzionali che, tramite specifiche pratiche politiche e culturali, riproducono le condizioni oppressive (Apple, Au, Gandin, 2009: 3).

3. Educazione come emancipazione

Un terzo e ultimo aspetto concerne, infine, la necessità di interrogarsi sul significato autentico dell'educazione, che va rintracciato nella necessità di prendere in carico i bisogni dei soggetti in condizione di vulnerabilità, per scoprire, poi, che solo attraverso tale fondamentale passaggio si può in seguito rispondere meglio ai bisogni di tutte e tutti.

L'emancipazione è, dunque, la dimensione peculiare dell'educazione. La sua cifra risiede proprio in questa dimensione: nella capacità di rendere il destinatario di tale pratica un soggetto autonomo, consapevole, in grado di agire nella storia e cambiare la realtà sociale, nel quadro di un processo di costruzione di una società più giusta.

L'educazione va pertanto considerata anzitutto un diritto soggettivo indisponibile, il cui esercizio consente a ciascuno di svilupparsi, partecipare, agire socialmente e politicamente. L'educazione è un "bene in sé". La stessa conoscenza non è un bene che si esaurisce quando viene socializzato, ma, al contrario, si arricchisce proprio nella sua condivisione. Per questo motivo, è essenziale un impegno che assicuri l'accesso ad un sapere critico e di qualità a coloro che, per i motivi più disparati, rischiano di restarne esclusi.

Ne consegue un'idea di educazione che si traduce in una prospettiva fortemente caratterizzata in senso emancipatrice tesa, non tanto a consolidare l'esistente, quanto piuttosto a elaborare una visione del cosa potrebbe essere (Freire, 2004 e 2008).

La prospettiva fin qui tracciata restituisce, allora, all'educazione i suoi tratti più autentici. Segnatamente, l'idea che essa sia un "diritto indisponibile" del soggetto: in altri termini, indipendentemente dalle sue condizioni



di origine o di partenza, ogni soggetto ha diritto all'apprendimento permanente, che rappresenta un diritto chiave attraverso il quale tutelare ed esercitare altri diritti sociali e politici. È indispensabile, allora, assicurare i presupposti materiali, organizzativi e culturali che consentono a ciascun individuo di accedere ad un tale fondamentale diritto. L'educazione assicura al soggetto la possibilità di divenire sempre più consapevole di sé stesso, delle proprie potenzialità e del proprio posto nella società, in altri termini di "afferinarsi", uscendo dai circuiti dell'isolamento e costruendo un progetto biografico di cittadinanza all'interno della comunità.

Il punto di vista di chi fa dell'emancipazione il suo "mandato professionale" viene ben descritto in una suggestiva riflessione intitolata "vocazione minoritaria" – da Goffredo Fofi:

Quel che a me interessa di più – afferma Fofi – sono le minoranze che chiamerei etiche: le persone che scelgono di essere minoranza, che decidono di esserlo per rispondere a un'urgenza morale. Se alla fine ci ritroviamo sempre in un mondo diviso tra poveri e ricchi, oppressi e oppressori, sfruttati e sfruttatori, nelle più diverse forme e sotto le più diverse latitudini, bisogna ogni volta ricominciare, e dire a questo stato di cose il nostro semplice no (Fofi, 2009: 21).

Conclusioni

In conclusione, della riflessione fin qui proposta, si può osservare che, offrendo le condizioni indispensabili per perseguire una convivenza improntata a principi irrinunciabili come quelli di democrazia, pluralismo, giustizia sociale, l'educazione rappresenta lo strumento più efficace per pensare e costruire una società caratterizzata da una migliore coesione sociale, o forse semplicemente da più umanità.

A un tale tipo di pratica educativa si connette una prospettiva pedagogica che si schiera dalla parte degli ultimi e che parte da essi. Ciò significa, in primo luogo, che è un orientamento pedagogico che, consapevole delle proprie responsabilità storiche, si schiera, facendo una scelta di campo a favore degli oppressi. Inoltre, non si traduce in un approccio calato "dall'alto", ma si presenta come una proposta costruita dal basso, elaborata a partire dalle risorse intellettuali e dalle competenze dei soggetti, che definiscono un autonomo percorso di riscatto sociale.

Alla base di tale prospettiva, vi è l'idea dell'essere umano come un soggetto curioso, in permanente ricerca, dedito alla passione di conoscere, orientato verso l'umanizzazione di se stesso e degli altri.

In questo senso, i suoi esiti rappresentano un vero e proprio "manifesto" per una pedagogia critica, interculturale e trasformativa, che, in un mondo caratterizzato da crescenti disparità in termini di risorse e opportunità, appare sempre più indifferibile.

La ricerca educativa dà conto, infatti, di riflessioni, esperienze, strategie, che, seppure non sempre del tutto riconosciute, testimoniano che c'è chi non si rassegna al fatto che si ammetta che nella società in cui viviamo non vi sia posto per altre persone.

Bibliografia

- Apple, M. W., Au, W., Gandin, L. A. (2009). Mapping Critical Education. In Apple, M. W., Au, W., Gandin, L. A. (Eds.), *The Routledge International Handbook of Critical Education*. Routledge.
- Baldacci, M. (2009). Un approccio problematicista alla pedagogia sociale. *Pedagogia più didattica*, 1, 13-22.
- Benvenuto, G. (2011). Un approccio di pedagogia sociale per contrastare le "dispersioni". In Benvenuto, G. (Ed.), *La scuola diseguale. Dispersione ed equità nel sistema di istruzione e formazione*. Anicia.
- Bertolini, P. (1996). Pedagogia sociale. In Bertolini P. (Ed.), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Zanichelli.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Colicchi, E. (2009), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Carocci.
- Darder, A., Baltodano, M. P., Torres, R. D. (2009). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. P. Baltodano, R. D. Torres (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader* (2nd ed.). Routledge.



- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Mondadori. (Original work published 1968).
- Freire, P. (1977). *L'educazione come pratica della libertà*. Mondadori. (Original work published 1967).
- Freire, P. (2004). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. EGA (Original work published 1996).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio alla Pedagogia degli oppressi*. EGA (Original work published 1992).
- Fofi, G. (2009). *La vocazione minoritaria. Intervista sulle minoranze*. Laterza.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition. Revised and Expanded Edition*. Bervin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2008). Critical Theory and Educational Practice. In Darder A., Baltodano M. P., Torres R. D. (Eds), *The Critical Pedagogy Reader* (pp. 27-51). Routledge.
- Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. Bloomsbury.
- Giroux, H. A., McLaren P. (1995). Radical pedagogy as cultural politics. In P. McLaren (Ed.). *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Routledge.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni dal carcere*. Einaudi.
- Haddad, S. (2022). *Paulo Freire. Un educatore popolare*. Punto Rosso.
- Hooks, B. (2003). *Teaching Community. A Pedagogy of Hope*. Routledge.
- Mayo, P. (2008). *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*. Delfino. (Original work published 1999). https://drive.google.com/drive/folders/1QVagokMtk_ZWSbUuy7XJsycvOV3wza2z
- Schwartz, B. (1995). *Modernizzare senza escludere. Un progetto di formazione contro l'emarginazione sociale e professionale*. Anicia.
- Sirignano, F. M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Riuniti University Press.
- Susi, F. (1989). *La domanda assente. Un'azione collettiva di formazione in un'area interna della Basilicata*. Nuova Italia Scientifica.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Franco Angeli.
- Tramma, S. (1999). *Pedagogia sociale*. Guerini.
- Ulivieri, R. (2006). *Introduzione alla pedagogia sociale*. Il Segnalibro.
- Vittoria, P. (2023). *Paulo Freire. Un alfabeto di speranza*. Tab.



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

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

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 avvantaggiarli.

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 mediatiche, 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-prehendere*, 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).
- Fabbri, 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).



Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza

Lingering in the shadows of the margins. Being agents of change through experience

Rosita Deluigi

Università degli Studi di Macerata | rosita.deluigi@unimc.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Promuovere la partecipazione in contesti comunitari richiede una postura critica in grado di emancipare il proprio agire da un'unica prospettiva, in considerazione delle innumerevoli biografie individuali e collettive che compongono l'articolata complessità contemporanea. Indugiare negli spazi di frontiera, di limite e di margine permette di comprendere meglio le sfide custodite nella penombra. Diventa essenziale, allora, aprirsi ad una leadership capace di tessere l'agorà in modo permeabile, affinché vi siano reciproci attraversamenti e occasioni di ricreare nuovi organismi sociali. In tal modo, l'emancipazione diventa esercizio diretto di responsabilità da liberare nell'azione educativa.

Promoting participation in community contexts requires a critical posture capable of emancipating one's actions from a single perspective, in view of the countless individual and collective biographies that make up contemporary complexity. Delving into the spaces of the frontier, of the limit, and of the margin allows for a better understanding of the challenges kept in the shadows. It becomes essential, then, to be open to a leadership capable of weaving the agora in a permeable manner, so that there are reciprocal crossings and opportunities to recreate new social organisms. In this way, emancipation becomes a direct exercise of responsibility to be unleashed in educational actions.

KEYWORDS

Partecipazione | Logiche comunitarie | Emancipazione | Narrazioni plurali | Leadership
Participation | Community dynamics | Emancipation | Plural narratives | Leadership

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Deluigi, R. (2023). Indugiare nella penombra dei margini. Essere agenti di cambiamento attraversando l'esperienza. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 215-220. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-41>.

Corresponding Author: Rosita Deluigi | rosita.deluigi@unimc.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-41

Premessa

Il contributo intende mettere in luce alcuni tratti salienti di una prospettiva pedagogica critica che affonda le sue radici nel sociale e, in modo particolare, si avvicina alle sfide dei margini e delle esclusioni generate dalla rigidità di confini divisivi. L'urgenza di attivare ragionamenti proattivi su questo versante deriva dalle sollecitazioni del quotidiano che, incuranti della ricerca di una codificazione dei processi educativi, continuano a generare forme instabili di relazione. Grazie ad un dialogo interdisciplinare e multi-linguaggio sarà possibile soffermarsi su diversi concetti cardine di una riflessione di stampo interculturale in cui l'emancipazione assume declinazioni e deviazioni molteplici in merito alla sua contestualizzazione e alla densità dei legami che la caratterizzano.

I paradigmi di riferimento si attestano sulle pedagogie contemporanee che muovono le proprie considerazioni dall'analisi delle pratiche e dall'incontro con la pluralità, l'eterogeneità e la complessità di contesti costellati di identità individuali e sociali (Agostinetto, 2022; Biesta, 2022; Burgio, 2022; Zoletto, 2022). Inoltre, ad ampliare il discorso in modo divergente, il testo scritto comunicherà con alcune immagini delle opere dell'architetto Francis Kéré, vincitore del Pritzker Prize 2022. Questo permetterà di posizionarci nella ricerca definendo alcuni sguardi prospettici che, partendo dall'esperienza vissuta e narrata, aprano scenari sfidanti, offrendo occasioni di sosta e di permanenza nell'erranza educativa.

1. Una via per emanciparsi: dall'unica storia alla prossimità. Spiragli trasformativi

Promuovere l'emancipazione dei soggetti nella loro costante interdipendenza significa cogliere la dignità insita in ogni persona, le interazioni che supportano legami di reciprocità, così come quelle che organizzano strutture gerarchiche stratificate. Queste ultime consentono raramente di aprire varchi da cui far trapelare un'ulteriore opportunità di vivere sociale e rinforzano un'unica modalità di narrare se stessi e gli altri. In tal modo, l'impovertimento delle identità e delle collettività diventa una traiettoria facilmente percorribile e lo stereotipo assume le forme della "normalità".

Pensarsi come organismi che vivono in prossimità significa valorizzare l'organicità di ogni soggetto nel suo essere parte di un ecosistema in cui immaginarsi capaci di sconfinare e di non ridursi a portatori di un'unica storia che testimonia l'intera verità. "Quando rifiutiamo l'unica storia, quando ci rendiamo conto che non c'è mai un'unica storia per nessun luogo, riconquistiamo una sorta di paradiso" (Adichie, 2020, p. 20). Aprire dei varchi significa essere disponibili ad attraversare e a farsi attraversare dalle alterità, in una costruzione di situazioni e di momenti di co-esistenza in cui oltrepassare numerose soglie, tra cui quella della semplificazione e del riconoscimento di un unico punto di vista.

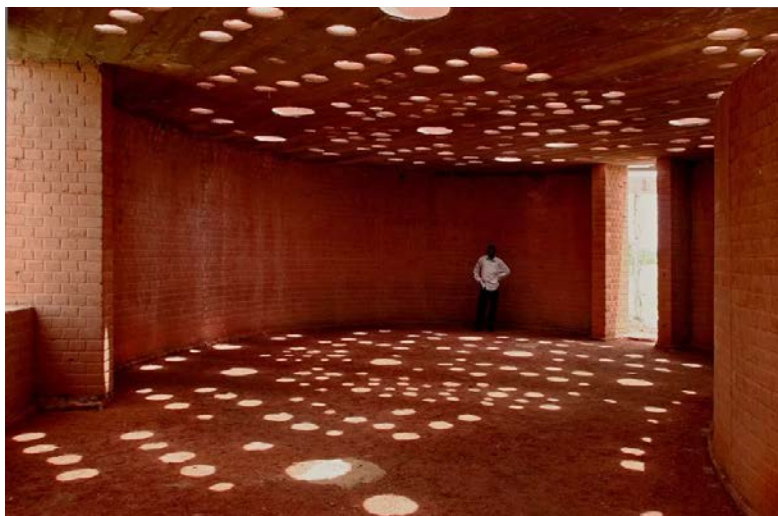


Fig. 1: The Responsive Architecture of Gando School Library, Burkina Faso by Diebedo Francis Kéré
soffermarsi in penombra per trasformarsi.



È dunque importante soffermarsi in penombra per trasformarsi (Fig.1). Rallentare per cogliere appieno quali interpretazioni contribuiscono alla definizione delle dinamiche relazionali; osservare con attenzione gli spiragli che illuminano i contesti educativi, offrendo alcuni focus significativi e particolarmente in evidenza; muoversi tra le ombre più periferiche di ciò che non emerge nell'immediato ma che caratterizza le trame dei tessuti sociali; essere uomini e donne in movimento nei luoghi in cui i tempi educativi prendono forma e si rinnovano costantemente, in un gioco di luci che, pur definendo alcune traiettorie, non ne limitano le metamorfosi e il cambiamento.

Orientarsi verso la promozione di autonomia prevede spazi di transizione in cui si accrescano le consapevolezze dell'essere collocati in un tempo relazionale ove è necessario anche divenire collaterali, non così evidenti, collocandosi sullo sfondo, spesso sbiadito e non definito, di quanto stiamo vivendo (Deluigi 2022a; 2022b; Deluigi & Gozzelino, 2022). Non è un ritrarsi per non mettersi in gioco, piuttosto è riconoscersi parte della situazione e bisognosi di istanti di riflessività, in cui accorgersi di essere precari, provvisori e in bilico. In queste soste si possono cogliere logiche e prospettive che irradiano significati contrastanti tra luci e ombre, centralità e marginalità, soggetti in primo piano e sullo sfondo.



Fig. 2: Centre de Santé et de Promotion Sociale, 2014, Burkina Faso – *Lo stupore dei margini*.

Sul filo dei margini è possibile stupirsi, intravedere nuovi spaccati in cui l'inedito educativo prende forma e si articola in percorsi inattesi. Per farne esperienza però bisogna indugiare, sapendo se siamo nelle condizioni di scegliere o se altri ci hanno inquadrati in una separazione che supporta la prospettiva dominante. A tal proposito, bell hooks rimarca la rilevanza dell'interpretazione del margine come “un luogo di radicale possibilità, uno spazio di resistenza” (2018, p. 128), sottolineando che tale condizione è pensabile se vi è un impegno consapevole, anche doloroso, nell'essere collocati in periferia e nel contrastare movimenti egemonici. È una resistenza attiva e, dunque, capace di attrezzarsi di strumenti interpretativi ed originali per intravedere “un luogo capace di offrirci la possibilità di una prospettiva radicale da cui guardare, creare, immaginare alternative e nuovi mondi” (*Ibidem*). È così che ci si accorge della molteplicità di sguardi prospettici attraverso cui descrivere i territori in cui abitiamo e in cui costruiamo comunità plurali. Ancora una costellazione di spiragli che incornicano diverse posture e orizzonti tra loro complementari e contestuali (Fig.2).

Finestre da cui esplorare il mondo, da cui farlo entrare nel nostro vissuto grazie ad una percezione plurale e sorprendente, come suggerisce Keri Smith: “Guarda continuamente. (Fa attenzione anche alla terra sotto i tuoi piedi). Considera ogni cosa come viva e animata. Tutto è interessante. Guarda più da vicino [...]” (2017, p. 5). Sono solo tre delle indicazioni per diventare ‘un esploratore del mondo’, ma già risuonano come traiettorie di protensione dell'essere ‘con il mondo’ (Freire, 1997; 2010), dell'abitarlo non come osservatori esterni ma come portatori di voci, di storie, di narrazioni e di posture.



2. La leadership appassionata nei luoghi della vita. Abitare il tempo dei legami

Muoversi nei luoghi dell'educazione progettando circostanze e ambienti relazionali e accoglienti richiede una leadership appassionata e capace di generare possibilità di svincolarsi da gerarchizzazioni che disattivano il protagonismo e la corresponsabilità dei soggetti.



Fig. 3: Lycée Schorge Secondary School, 2017, Burkina Faso – *La leadership appassionata nei luoghi dell'educazione.*

Siffatto approccio necessita di strutture organizzative che richiamino l'agorà come luogo di incontro, di dialogo e di sosta, in cui la comunità possa ritrovarsi e riscoprirsi capace di coltivare logiche inclusive e in stretta relazione con i contesti in cui si colloca, diventando trasformativa e portatrice di innovazioni sostenibili (Fig.3). È essenziale che non vi siano strette limitazioni di accesso ma che il tratto distintivo sia un buon livello di porosità che consenta di avvicinarsi all'esercizio della democrazia e della libertà. Ciò permette ai movimenti comunitari di sperimentarsi come portatori di pensieri da discutere insieme e su cui orientare le proprie modalità di costruzione di un noi inclusivo e non omologante. Tali configurazioni di partecipazione nascono dal basso ed è negli interstizi marginali della vita quotidiana che si riescono ad intravedere sfide e possibilità che permeano le dinamiche sociali. È importante, allora, parlare di esercizio: la democrazia è una realtà viva, in perenne trasformazione, che si nutre dei valori che le persone sanno trasmettere (Zagrebelsky & Napolitano, 2010). Inoltre, considerando l'eterogeneità che alimenta narrazioni plurali, è rilevante aprirsi ad un'etica dell'intercultura verso saperi in cui ogni soggetto abbia l'occasione di ripensare il senso della propria appartenenza alla comunità in cui vive così come alla più ampia collettività umana (Silva, 2017).





Fig. 4: Lycée Schorge Secondary School, 2017, Burkina Faso – *Legami e tempi dell'esperienza*

L'esercizio della libertà si riduce nella misura in cui non attraversiamo la possibilità di scoprirci e di riscoprirci portatori e portatrici di complesse relazionalità, attraverso cui si costruiscono visioni del mondo fondate su autenticità processuali e dialogiche, in una revisione e riedizione dei diversi paradigmi di pensiero. L'invito è a percorrere la via della lentezza nel margine, in modo che i processi di emancipazione vengano attraversati, e non solo sollecitati, con una prospettiva di confini identitari e sociali nomadi e porosi (Fig.4).

4. Essere esperienza trasformativa: tracce generative

Essere parte dell'esperienza che trasforma e che invita all'emancipazione richiama alla chance di essere agenti del cambiamento, talvolta con un impatto che supera di molto la propria biografia. Questa è la ragione per cui il testo è stato accostato ad alcuni dettagli delle opere di Francis Kéré.

La storia di Francis Kéré è sorprendente. È nato nel 1965 a Gando, un piccolo centro del Burkina Faso. Figlio maggiore del capo del villaggio, a sette anni fu mandato a studiare in una città vicina. Fu il primo della sua comunità ad andarci. Mentre sedeva in aule dalle pareti di cemento, soffocanti, buie e scarsamente ventilate, giurò a se stesso che da grande avrebbe costruito scuole migliori. È diventato falegname e ha ottenuto una borsa di studio per studiare in Germania, dove ha cominciato costruendo tetti, per poi proseguire gli studi in architettura a Berlino. Con le sue nuove conoscenze è tornato in Burkina Faso, dove si è dedicato alla costruzione di quelle infrastrutture pubbliche che mancavano nei villaggi: aree giochi, edifici comunitari e, naturalmente, scuole. Oggi ha ottenuto il più importante riconoscimento nel suo campo. Kéré è una persona affascinante, almeno quanto lo è il suo passato. Il suo successo mostra come i maggiori problemi del mondo di oggi – dai cambiamenti climatici alla scarsità di risorse, dall'uso dell'energia ai beni comuni – colpiscono più fortemente quelle persone che vivono fuori delle grandi città del nord del mondo, dove spesso il discorso architettonico si riduce a dibattiti accademici e considerazioni banali (Heathcote, 2022).

Indugiare e abitare la penombra dei margini significa anche transitare nel disagio alla ricerca di un cambiamento di cui essere parte. Attraversando le ombre si ricerca la luce (e viceversa) e si intercettano traiettorie inattese in cui comprendere quali tracce sono rimaste impresse e quali altre potranno essere lasciate, generando trasformazioni desiderate.



Bibliografia

- Adichie Ngozi, C. (2020). *Il pericolo di un'unica storia* (A. Sarotti, Trans.). Einaudi. (Original TEDX speech 2009)
- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. FrancoAngeli.
- bell hooks (2020). *Elogio del margine*. (M. Nadotti, Trans.). Tamu Edizioni. (Original work published 1991)
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2017)
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Deluigi, R. (2022a). Itinerari educativi e attraversamenti artistici: coordinate per (dis)-orientarsi. In M. Cuccu, *Educare a colori. Progettare atelier per l'infanzia tra le pieghe delle comunità locali* (pp. 9-17). FrancoAngeli.
- Deluigi, R. (2022b). Rammendi comunitari: trame e orditi territoriali. In M. Stramaglia (Ed), *Abitare il futuro. Politiche per la formazione* (pp. 113-124). Pensa MultiMedia.
- Deluigi, R. & Gozzelino, G. (2022). Sguardi, corpi e posizionamenti. Esperienze educative e di ricerca tra Kenya, Senegal e Italia. *METIS*, 12(2), 102-115. <https://doi.org/10.30557/MT00223>.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra.
- Freire, P. (2010). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Heathcote, E. (2022). I progetti di Francis Kéré hanno le fondamenta in Africa. Retrieved December 20, 2022, from <https://www.internazionale.it/notizie/edwin-heathcote/2022/03/24/francis-kere-architetto-premio>
- Silva, C. (2017). *Lo spazio dell'intercultura. Democrazia, diritti umani e laicità*. FrancoAngeli.
- Smith, K. (2017). *Come diventare un esploratore del mondo* (G. Polizzi, Trans.). Corraini. (Original work published 2008)
- Zagrebelzky, G., & Napolitano, G. (2010). *L'esercizio della democrazia*. Codice.
- Zoletto, D. (Ed.). (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Carocci.

Fonti iconografiche

- Fig. 1: <https://www.livinspace.net/projects/architecture/building-for-africa-the-responsive-architecture-of-gando-school-library-burkina-faso-by-diebedo-francis-kere/>
- Figg. 2-3: <https://www.dezeen.com/2022/03/15/diebedo-francis-kere-projects-roundup-architecture/>
- Fig. 4: <https://www.designnuance.com/francis-keres-lycee-schorge-secondary-school-built-using-local-materials-in-west-africa/>



Appartenenze al plurale: identità e biografie interculturali tra radici, scelta e riconoscimento

Plural belonging: intercultural identities and biographies between roots, self-determination and recognition

Sara Damiola

Università Cattolica del Sacro Cuore | sara.damiola1@unicatt.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Le biografie personali si snodano tra la riscoperta del passato, delle radici, e l'apertura a traiettorie future. Nell'esperienza di ragazze e ragazzi con storia familiare di migrazione, la possibilità di elaborare un'identità salda e complessa chiede di confrontarsi intenzionalmente con orizzonti culturali, legami e appartenenze molteplici. Il presente contributo si propone di approfondire il tema identitario in una prospettiva di pluralità, alla luce di tre categorie interpretative: *legami*, *emancipazione* ed *empowerment*.

Personal biographies unfold between the rediscovery of the past, of the roots, and a view to the future. Teens with a family history of migration have the possibility to elaborate a complex and solid identity if they intentionally reflect about their multiple cultural backgrounds, ties and belonging. The paper aims at deepening the identity topic through a perspective able to give voice to the plurality, driven by three interpretive categories: *ties*, *emancipation* and *empowerment*.

KEYWORDS

Appartenenze | Autodeterminazione | Background migratorio | Identità plurale | Radici
Belonging | Self-determination | Migration background | Plural identity | Roots

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Damiola, S. (2023). Appartenenze al plurale: identità e biografie interculturali tra radici, scelta e riconoscimento. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 221-225. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-42>.

Corresponding Author: Sara Damiola | sara.damiola1@unicatt.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-42

Premessa

Il presente contributo si sviluppa intorno al tema delle radici e della memoria, con uno specifico sguardo volto al ruolo che esse possono assumere nel percorso di crescita ed elaborazione identitaria di ragazze e ragazzi con storia familiare di migrazione. La riflessione si configura, infatti, come frutto del processo di esplorazione teorica che ha accompagnato l'avvio della ricerca di dottorato "Nutrire le radici: memoria e responsabilità intergenerazionale in prospettiva interculturale"¹. Lo studio, tuttora in corso, si svolge nella città di Brescia, contesto fortemente multiculturale e di radicata presenza migratoria: esso intende approfondire l'esperienza di ragazze e ragazzi in età preadolescenziale, con specifico riferimento ai temi delle radici, delle appartenenze e dell'elaborazione identitaria. La ricerca assume la prospettiva propria del paradigma interculturale, così come sviluppato nella letteratura di riferimento (si vedano a tal proposito i lavori di M. Catarci, M. Fiorucci, A. Portera, M. Santerini).

Tali tematiche sono qui approfondite alla luce delle categorie di *legami*, *emancipazione* ed *empowerment* che hanno offerto una significativa chiave interpretativa.

1. Legami e appartenenze

I temi identitari portano a confrontarsi con una dimensione di storicità. Le biografie personali si snodano tra la riscoperta del passato, delle memorie, e l'apertura a traiettorie future. Questo intreccio non si realizza però esclusivamente entro una dimensione personale, ma è profondamente connotato in senso relazionale. Halbwachs a tal proposito afferma che

i nostri ricordi vivono in noi come ricordi collettivi [...] Non è necessario che altri siano presenti, che si distinguano materialmente da noi: perché ciascuno di noi porta sempre con sé e dentro di sé una quantità di persone distinte (1968/1987, p. 38).

Parlare di memorie e radici significa necessariamente parlare di *legami e appartenenze*: legami familiari e comunitari, collettivi.

Nella specifica esperienza delle famiglie transnazionali e delle nuove generazioni dell'immigrazione questi legami si muovono costantemente tra un *qui* e un *là*, sfidano i confini e convivono nella quotidianità, come Vertovec (2004) sottolinea con il concetto di *bifocalità*. Sono legami e appartenenze molteplici, come molteplici sono le comunità e i riferimenti culturali entro cui la persona si muove, *qui* e *altrove*.

2. Emancipazione

Le radici (e i legami a cui esse si intrecciano) non sono da intendersi come vincoli che imbrigliano in un passato immobile o in un Sé già scritto. Memoria e identità sono infatti legate non tanto in senso unidirezionale, quanto piuttosto in modo dialettico: il processo di formazione dell'identità si configura come riappropriazione attiva del passato (Candau, 1998/2002).

Le radici costituiscono un fondamento che permette alla persona di autodeterminarsi, di rispondere consapevolmente alla domanda: *Chi sono?* L'identità è infatti "un complicato puzzle di cui caratteristiche congenite e tradizione non rappresentano che una minima parte" (Vandenbroeck, 2011, pp. 12-13): non si tratta di negare il valore delle radici, ma piuttosto di superare una visione deterministica dei percorsi esistenziali, per riconoscere il costante intreccio tra memorie passate e sguardi futuri, che si realizza ed esplicita poi nelle scelte e decisioni personali. Infatti, "è a partire dalla sintesi tra passato e futuro che l'identità si crea e si riscrive ogni

1 Corso di dottorato in Scienze della Persona e della Formazione, indirizzo *Education* (Università Cattolica del Sacro Cuore).



giorno” (*Ivi*, p. 13). In questa costante ricomposizione di equilibri che la persona compie, è possibile cogliere un riferimento al nucleo tematico dell’*emancipazione*.

Tale processo non è scevro di condizioni sfidanti: se ciò è vero per ogni persona, risulta particolarmente evidente nelle traiettorie di crescita delle nuove generazioni dell’immigrazione, che si confrontano con legami e orizzonti culturali e di significato potenzialmente anche molto diversi tra loro. È una condizione ambivalente quella che possono sperimentare i giovani con background migratorio, fatta di bisogni e percezioni opposte: il desiderio di appartenere ed essere accolti nella discendenza familiare e nella storia collettiva si confronta con il “sentirsi sui confini, l’essere due, il riconoscersi in più di un mondo o forse compiutamente in nessuno” (Dusi, 2016, p. 105).

La sfida risiede proprio nell’autodeterminazione, nell’elaborare una sintesi unica e consapevole tra le proprie diverse appartenenze, scegliendo se e in quali aspetti di esse riconoscersi e quali invece lasciar andare, ma anche quale priorità assegnare alle varie componenti (Sen, 2006/2008). È una sintesi a cui non si perviene definitivamente, ma che si rinnova nello scegliersi costantemente, nel conoscersi e riconoscersi quotidiano (Valtolina, 2006). Questo compito risulta ulteriormente sfidante in quanto non si gioca esclusivamente sul piano personale, ma porta a confrontarsi anche con vincoli e opportunità del contesto di vita. I rapporti intergenerazionali familiari o intessuti nelle comunità di connazionali, infatti, possono rivelarsi a seconda dei casi, limite o risorsa (Ambrosini, 2006), favorendo un’apertura alla pluralità o una chiusura sull’identità etnica. Inoltre, le comunità “autoctone” possono avanzare posizioni difensive e di trinceramento (Tramma, 2009) che generano esclusione, dinamiche di potere e oppressione, limitando la possibilità di riconoscimento e agency delle persone con storia migratoria.

Il processo di definizione di sé e del proprio percorso porta dunque a confrontarsi e chiede di stare nella complessità, allontanandosi da un approccio *aut-aut*, unidimensionale. Da un lato, infatti, il rifiuto delle proprie origini potrebbe aprire a processi di sradicamento e quindi di “vagabondaggio” entro orizzonti temporanei, da cui potrebbero derivare rielaborazioni identitarie e traiettorie esistenziali frammentate, quelle che Beck definisce “biografie del fai da te” o “funamboliche” (1994/2000, p.6). Dall’altro lato, accogliere questi stessi legami e appartenenze come dati, rinunciando alla dimensione della scelta, potrebbe portare la persona a chiudersi, come imbrigliata, in identità univoche.

Stare nella complessità, confrontarsi e riconoscersi in appartenenze plurali, pur comportando sforzi e incertezze, sembra aprire a potenzialità significative, configurandosi come risorsa: emerge come fattore protettivo rispetto a processi di radicalizzazione (Maalouf, 2021); favorirebbe dinamiche di inclusione e capacità di interazione efficace nei diversi contesti di vita (Granata, 2016), ma anche una maggiore prossimità sociale e la creazione di “beni relazionali” (Ben-Ner & Hill, 2008); infine, un rapporto armonico con le proprie diverse appartenenze risulta significativo in termini di benessere personale (Vandenbroeck, 2011).

L’emancipazione può essere quindi intesa come possibilità di rispondere autenticamente e autonomamente alla domanda *Chi sono?*, agendo nella quotidianità e progettando intenzionalmente traiettorie di vita, supportati e non imbrigliati dalle e nelle proprie molteplici appartenenze. Emancipazione, dunque, come cammino voluto in cui la persona si costruisce, così come Freire afferma in *Pedagogia della speranza*: “Posso capire gli uomini e le donne [...] soltanto come esseri che costruiscono il proprio ‘cammino’ e che al farlo si espongono o si affidano al ‘cammino’ che fanno e che a sua volta li ricostruisce anche” (Freire, 1992/2014, p.103).

3. Empowerment

Sorgono allora alcuni interrogativi: a quali condizioni ciò è possibile? Quali elementi favoriscono e supportano percorsi di crescita che aprano alla possibilità di scelta e autodeterminazione per la persona?

Provando a ipotizzare alcune prime riflessioni, emerge come l’impegno educativo possa esplicitarsi nella promozione di processi di *empowerment*, che accrescano le possibilità di scegliere e quindi agire nei contesti di vita. Percorsi che mettano dunque al centro la persona riconosciuta come portatrice di risorse e capacità, guardata nella sua complessità e pluralità: nel caso specifico, ciò significa anche porre attenzione a non eccedere nell’attribuire peso alla componente culturale nei percorsi di coloro che hanno certamente un background migratorio, ma sono innanzitutto ragazze e ragazzi, persone (Agostinetto, 2022).



L'empowerment si esprime attraverso azioni che permettono di ampliare le opportunità, accompagnando lo sviluppo e il rafforzamento delle capacità: è un compito che prevede al contempo azioni di responsabilizzazione (Simeone, 2002), mediazione e facilitazione di tali processi. Esso può essere assunto dai professionisti dell'educazione (tanto nei servizi e istituzioni formalmente dedicati quanto sul territorio), intrecciandosi poi all'impegno di altre figure, con cui elaborare prospettive condivise in una dimensione di comunità educante.

È un ruolo che si esplicita dunque in differenti contesti e su molteplici piani, non nettamente distinti, ma intrecciati in ottica sistemica:

- da un punto di vista *individuale*, ciò potrebbe significare supportare ragazze e ragazzi nel prendere consapevolezza delle possibilità e della pluralità che caratterizzano i percorsi esistenziali e identitari, per compiere scelte intenzionali, ma anche offrire loro molteplici modelli, non connotati esclusivamente ed in modo univoco da un punto di vista culturale (Pozzebon, 2020);
- ad un *livello meso*, l'empowerment potrebbe esprimersi nell'accompagnare le famiglie nel ruolo chiave di mediazione tra riferimenti culturali diversi (Silva, 2006), ma anche nella facilitazione dei processi all'interno delle realtà comunitarie locali, affinché si configurino come realmente interculturali, a partire dai luoghi aggregativi e educativi attorno ai quali le comunità stesse si muovono (Ben-Ner & Hill, 2008);
- sicuramente, il compito più sfidante si pone però a *livello macro*, in termini di riconoscimento sociale di quelle appartenenze molteplici proprie delle storie di migrazione e del loro esplicitarsi in forme di cittadinanza e partecipazione, in vari ambiti, al tutto sociale.

Per concludere, in prospettiva pienamente interculturale, un approccio complesso ai temi identitari potrebbe rivelare il proprio valore non solo nel percorso di chi ha background migratorio, ma per accompagnare traiettorie di crescita in senso ampio, per tutte e tutti. Una simile prospettiva potrebbe rivelarsi nodale tanto sul piano personale quanto in termini collettivi: “Una visione di sé complessa, infatti, è la premessa fondamentale per osservare e comprendere la complessità delle identità degli altri” (Granata, 2016, p.125): riconoscere la pluralità di ogni persona significa aprire a possibilità di riconoscersi, essere riconosciuti e riconoscere l'Altro autenticamente, nella propria sfaccettata e plurale, unica e originale sintesi di appartenenze molteplici.

Bibliografia

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. FrancoAngeli.
- Ambrosini, M. (2006). Delle reti e oltre: processi migratori, legami sociali e istituzioni. In F. Decimo & G. Sciortino (Eds.), *Reti migranti* (pp. 21-55). Il Mulino.
- Beck, U. (2000). *I rischi della libertà. L'individuo nell'epoca della globalizzazione* (Burgazzoli L., Trans.). Il Mulino. (Original work published 1994).
- Ben-Ner, A., & Hill, C.A. (2008). Reducing the negative consequences of identity: a potential role for the non-profit sector in the era of globalization. *Annals of Public and Cooperative Economics*, 79 (3-4), 579-600.
- Candau, J. (2002). *La memoria e l'identità* (T. Cappellini, Trans.). Ipermedium Libri. (Original work published 1998)
- Dusi, P. (2016). Alla ricerca di sé: riconoscersi in una genealogia. 'Seconde generazioni', memoria familiare e identità. *La Famiglia*, 50/260, 93-108.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi* (F. Telleri, Trans.). Edizioni Gruppo Abele. (Original work published 1992).
- Granata, A. (2016). *Pedagogia delle diversità. Come sopravvivere un anno in una classe interculturale*. Carocci.
- Halbwachs, M. (1987). *La memoria collettiva* (P. Jedlowski, Trans.). UNICOPLI. (Original work published 1968)
- Maalouf, A. (2021). *Identità assassine. La violenza e il bisogno di appartenenza*. La Nave di Teseo. (Original work published 1998).
- Pozzebon, G. (2020). *Figlie dell'immigrazione. Prospettive educative per le giovani con background migratorio*. Carocci.



- Sen, A. (2008). *Identità e violenza* (F. Galimberti, Trans.). Laterza. (Original work published 2006).
- Silva, C. (2006). Famiglie immigrate e educazione dei figli. *RIEF-Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 1 (1), 30-36. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3026>
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Vita e Pensiero.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.
- Valtolina, G.G. (2006). Modelli di integrazione e sviluppo dell'identità. In G. G. Valtolina & A. Marazzi (Eds.), *Appartenenze Multiple. L'esperienza dell'immigrazione nelle nuove generazioni* (pp. 105-124). FrancoAngeli.
- Vandenbroeck, M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare* (F. Caratelli, Trans.). Junior-Spaggiari. (Original work published 1999).
- Vertovec, S. (2004). Migrant transnationalism and modes of transformation. *International migration review*, 38 (3), 970-1001. <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2004.tb00226.x>



Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa

Reconsidering values, ends and means in educational leadership

Giambattista Bufalino

Università degli Studi di Catania | gbufalino@unict.it

SEZIONE 5 – EMANCIPAZIONE, LEADERSHIP E LEGAMI

ABSTRACT

Il panorama attuale degli studi sulla leadership educativa appare popolato da una varietà di prospettive caratterizzate da processi di standardizzazione e omologazione delle capacità professionali e da logiche legate al funzionalismo economico e aziendalistico. Quale ruolo assume la riflessione pedagogica in questa *moderna* visione della leadership? Una prospettiva umanizzante consente un percorso interpretativo *dentro* i fini e i mezzi dell'esercizio della leadership per approdare a una riflessione fondativa sul senso dell'*educere* e del *cum-ducere* e ad una ri-fondazione di questo articolato mondo tematico.

Educational leadership studies appear to be characterized by a range of perspectives characterized by professional skill standardization and homologation processes, as well as economic and functionalism approaches. So, in this modern leadership vision, what role does pedagogical reflection play? In order to re-found this complex thematic world, a humanizing perspective on the educational relationship allows for interpretative reflection on the ends and means of leadership, as well as on the meanings of *educere* and *cum-ducere*.

KEYWORDS

Leadership educativa | Fini | Mezzi | Valori | Relazione educativa
Educational leadership | Aims | Means | Value | Educational relationship

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bufalino, G. (2023). Valori, fini e mezzi. Per un ripensamento della leadership educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 226-230. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-43>.

Corresponding Author: Giambattista Bufalino | gbufalino@unict.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-43

1. Leadership educativa: una prospettiva pedagogica

L'intricata polisemia semantica a cui rimanda il tema 'leadership' in educazione ha di recente stimolato un vivo dibattito negli ambienti accademici e professionali (Preite, 2022; Paletta, Greco & Santolaya, 2022; Mulè, De Luca & Notti, 2020; Domenici & Moretti, 2011).

Con più diretto riferimento ai contesti scolastici, la leadership educativa è diventata in maniera estesa una delle preoccupazioni centrali delle politiche educative e scolastiche di tutto il mondo, nonché 'variabile' significativa posta in relazione, in maniera diretta o indiretta, con la qualità dell'istruzione scolastica e dei processi formativi. La leadership, considerata una delle leve della trasformazione voluta dalle riforme neoliberali (Serpieri, 2012), è divenuta una garanzia di successo per affrontare le molteplici sfide della contemporaneità e per indirizzare produttivamente le azioni di miglioramento all'interno delle istituzioni scolastiche e formative (Ben-cardino, 2022).

All'interno del variegato e controverso terreno d'indagine sulla leadership educativa si estende una convergenza di modelli, di concatenazioni epistemiche e di linee e direttrici di ricerca primariamente riconducibili al terreno di studi dell'*Educational Leadership, Management and Administration (ELMA)*, inteso come un campo transnazionale della ricerca educativa contemporanea, facilmente identificabile da uno specifico vocabolario, da studiosi, attori istituzionali, scuole di pensiero, modelli e prassi educative ricorrenti (Spanò & Taglietti, 2018). In tale direzione, la ricerca sulla leadership è stata 'confinata' a definizioni operative e semplificate e alla prescrizione riduzionistica di variabili replicabili che hanno reso particolarmente preminente la dimensione tecnica, operativa e misurabile della gestione e del *management* scolastico. In un frequente *refrain* si sono sviluppati modelli, funzioni standardizzate e 'normalizzate', *standard* e 'framework di competenze' al fine di garantire efficienza ed efficacia nella gestione delle istituzioni educative e scolastiche (Bush, 2022).

La specificità dei contesti educativi, delle situazioni e delle relazioni educative, la cultura sociale e la sua influenza sulle teorie e sulle prassi educative sembrano dunque essere eterni assenti da molti dibattiti attuali, finalisticamente programmati, e piegati da un diffuso presentismo. Lo studio sulla leadership educativa si è dunque indirizzato alla ricerca di cosa 'funzioni' in contesti, spazi e culture, attraverso la ricerca di teorie, modelli, pratiche o tratti spesso presentati in modo decontestualizzato, araldicamente imbastiti da pretese di universalità (Bufalino, 2020; Courtney et al., 2021; Evans, 2022).

Alla stessa stregua dell'essere sedotti da forme ingenuie di relativismo, la tendenza a ricercare quadri unici di significato e di interpretazione sul terreno dei processi formativi risulta problematico per il restringimento del campo del dialogo e del dibattito. Una prospettiva pedagogica critica e problematizzante può segnare profondamente il destino della leadership educativa, aprendo spazi di riflessione e di ripensamento sul rapporto tra educazione, soggettività e 'conduzione' delle relazioni educative. Si tratta di uno sforzo che parte dal riconoscimento della natura storica e culturale dei processi educativi e formativi, dall'esigenza di guardare alle condizioni materiali e sociali nelle quali si sviluppano e prendono forma sia la pratica che la riflessione sull'educazione; un impegno critico che consente di assumere un approccio alternativo all'orientamento normativo e regolativo di una tradizionalmente intesa pedagogia – la pedagogia del dover essere – per riguardarla piuttosto come 'sapere' in continua ricerca e definizione dei propri confini, del proprio statuto e dei propri compiti. Lungi dall'essere neutrale, ogni parola è sempre 'interessata', richiama *atmosfera semantiche* (Wittgenstein, 1967) che rimandano a vissuti e storie, nasconde dinamiche implicite e invisibili, non sempre 'spiegabili' o 'rappresentabili' in modo razionale (Bonetta, 2018). Ciò significa rintracciare alcune categorie interpretative fondamentali che intendono rilanciare un'indagine metateorica nel campo della leadership educativa in grado di pensare il suo 'oggetto' non "solo nelle sue dimensioni ostensibili, bensì in quelle più implicite, nascoste, problematiche e sfuggenti" (Mariani, 2008, p. 12). In tale direzione, le connotazioni costitutive della leadership vanno individuate nelle processualità e nelle prassi che emergono tra i diversi attori sociali attraverso intrecci comunicativi e relazionali e nei nessi emergenti tra le soggettività implicate e i contesti nei quali operano.

Se la leadership viene costruita ed è intessuta all'interno di uno spazio sociale, non può essere unicamente riconducibile all'iniziativa o alle azioni di un leader formalmente legittimato nel suo ruolo (si pensi al dirigente scolastico). L'esistenza stessa della leadership viene assicurata dalla complessa rete e dalle mutevoli configurazioni relazionali possibili che si sviluppano o emergono in un determinato contesto, socialmente e storicamente determinato. Pertanto, la funzione della leadership, prima ancora di rappresentare un elemento costitutivo della



dinamica psicologica, si presenta, nella nostra cultura, come un elemento distintivo e una modalità dell'essere che si sviluppa all'interno di ogni specifica relazione educativa: ovvero viene concepita, nella maggior parte dei casi, come potere di influenzamento e come capacità di intraprendere azioni o comportamenti che siano insieme tecnicamente (dis) funzionali. La leadership educativa, in particolare, si configura, dunque, quale processo di influenza e come progetto di costruzione di uomo, di cultura e società, in funzione di finalità più o meno implicite (Scurati, 2002). Difatti, un discorso pedagogico sulla leadership educativa consente di ancorare e 'fissare' la categoria 'leadership' alle radici dell'*educere* e del *cumducere*; una specificazione che permette di affrancare la ricerca sulla leadership dal tema esclusivo della dirigenza scolastica o da chi esercita posizioni formali di potere – livello tematico a cui solitamente viene riferita – per poter problematizzare alcune categorie fondanti che aiutano a riflettere sulla natura dell'agire umano e valorizzare la complessità del pensare/agire pedagogico, sempre più carico di tensioni, frammentazioni e di nodi policentrici (Bufalino, 2021).

2. Leadership e influenza

Nel vocabolario Treccani, il termine leadership viene definito dall'unione di due termini: leader, ovvero guida, capo e *-ship*, terminazione che esprime una condizione, una professione, un *officium*. Il termine, come noto, deriva dal verbo inglese *to lead* che significa, appunto, guidare, condurre. Già nella stessa etimologia del termine appare evidente come la nozione di leadership, per concretizzarsi, abbia bisogno di un complemento che, in questo caso, è quello del *follower*, la cui traduzione corrisponde, non senza problematicità, al termine 'seguace'. In realtà il seguace – *sequax* in latino, derivato di *sequi*, 'seguire prontamente' – potrebbe influenzare, guidare e condurre lo stesso leader e diventare leader stesso. Il concetto di leadership appare dunque asimmetrico, o pensiamo possa esserlo, perché porta con sé, in modo quasi intrinseco, le orme del contesto etimologico nel quale sorge, che è quello di una relazione disuguale di potere, nella quale il leader esercita un'influenza sul *follower*.

Il concetto di leadership appare intrinsecamente connesso a quello di educazione. La leadership diviene una caratteristica antropologica, esistenziale, della stessa natura in cui l'educazione si manifesta come relazione essenzialmente asimmetrica e verticale. L'antinomia libertà/autorità è divenuta elemento intrinseco, consustanziale alla relazione educativa. La relazione educativa racchiude in sé una dinamica relazione di influenza e, quindi, di leadership, all'interno della quale si sono storicamente collocate le varie figure educative: il maestro, l'adulto, l'educatore. Nel momento educativo, la libertà, l'autonomia, l'eteronomia sono simultaneamente e antinomicamente presenti. Parimenti, nei processi di leadership, accentrato e decentrato, centro e periferia, democrazia e autorità sono contemporaneamente e antinomicamente in atto. In effetti, le definizioni più accreditate in letteratura riflettono l'assunzione che la leadership, in generale, coinvolga un processo di influenza, e che questa venga esercitata da una persona (o da un gruppo) verso altre persone (o gruppi di persone). Tuttavia, occorre rammentare come il rapporto educativo possa di fatto diventare fattore di assoggettamento e di mantenimento di uno stato di minorità, anziché fattore di emancipazione.

Legare il processo di leadership alla natura della relazione educativa consente di considerare il suo precipuo elemento di direzione e di guida (*ducere*). Tale curvatura può orientare la relazione educativa in senso dirigista, coercitivo e autoritario ma, in una prospettiva umanizzante e autenticamente pedagogica, tale relazione riscopre la sua natura autentica di accompagnamento e di guida ben espressa dalla particella *cum* (*cumducere*). Si tratta di un percorso rispettoso dell'unicità dell'Altro, una modalità, postura e disponibilità a prendersi cura (Mortari, 2015) nonché una coltivazione di tenerezza, senso di dedizione e motivo di speranza. L'uomo, quindi, ha sì in sé le chiavi della propria educabilità ma necessita anche di uno sguardo *Altro* (Curci, 2002) affinché la sua maturazione possa acquisire valore etico e civico. Tale affermazione non significa che occorre rinunciare all'individualità e alla spontaneità del soggetto, quanto riaffermare un'idea di educazione, intesa come promozione delle capacità personali necessarie per vivere la pienezza umana, in modo libero e responsabile, nel mondo e con gli altri, nel fluire del tempo e delle età della vita.



3. Leadership, fini, mezzi e valori

Il legare i processi di leadership ai fini (Dewey, 1951) consente di valorizzare la dimensione sociale e politica dell'educazione, che diviene elemento di promozione dei processi di trasformazione sociale, ma anche delle coscienze e dei modelli umani di relazione. In tale direzione, il pensiero di Freire può risuonare illuminante per chiarire meglio i termini della questione. Riferendo al ruolo dei docenti, Freire sostiene che le pratiche educative richiedono una 'definizione' di cosa si vuole difendere e supportare; l'educatore è dunque chiamato a scegliere, a decidere, ad assumersi la responsabilità, a non rimanere neutrale e distaccato o ad essere a favore di tutti e di tutto (Freire, 2002).

La leadership per sua natura stessa non può essere neutrale! La neutralità forma il nostro senso di 'realtà' ma, in realtà, è una pura illusione (Agostinone-Wilson, 2005). Scegliere, indicare, agire non sono attività neutre, ma risentono di idee, credenze personali e valori più o meno dichiarati o impliciti che fondano le regole dell'agire e del pensare e che influenzano decisioni e percorsi da intraprendere. I leader dovrebbero pertanto impegnarsi, assumere responsabilità e non esimersi dal far i conti con le grandi questioni sociali, economiche, politiche e culturali che caratterizzano la società odierna.

Questa dimensione fa riferimento alla natura intenzionale della leadership che valorizza la sua componente soggettiva e artistica (Sergiovanni, 1992). Se una concezione di leadership come 'scienza' sembrerebbe più semplice da assecondare, presentare e quindi valutare, ad esempio, attraverso procedure, linee guida e schede di valutazione, l'arte della leadership fa perno sui principi etici che riconducono il discorso educativo a un dominio personale, sociale e politico e all'intricato rapporto tra finalità e mezzi. La componente artistica e generativa della leadership invita a non limitarsi ai fini e ai mezzi esistenti, ma sollecita a ideare nuovi mezzi, differenti dall'uso perfezionato dei fini già a disposizione, in maniera tale da raggiungere mete e finalità qualitativamente differenti (Dewey, 1951).

La leadership educativa non può, dunque, non comprendere una dimensione antropologica e nella fattispecie valoriale che influenza le credenze esplicite e implicite, le rappresentazioni interne, l'universo di significati riferito all'educazione e le principali prassi. Tale dimensione non può, o meglio non dovrebbe, rimuovere la fertilità della realtà umana, dinamizzata nella sua dimensione invisibile, fondata sulla cura e sull'intelligenza emotiva e psichica. La leadership educativa diviene un processo in cui si scoprono quali valori siano degni di essere tenuti in conto e perseguiti come finalità.

Tralasciando intenzionalmente un'analisi semantica dei termini valori, etica o morale, qui il termine valore viene adoperato in maniera più ampia e comprende forme e significati diversi, multipli e specializzati. È possibile ricondurre il significato di valore a ciò che potrebbe essere 'pedagogicamente desiderabile' e che influenza processi decisionali, le scelte quotidiane, le prassi e le azioni educative messe in atto dai leader educativi. In tale direzione, nella messa a fuoco della leadership educativa, 'oggetto' della ricerca, complessità, multi-planarità, intreccio diventano chiavi di lettura, che non limitano – riduttivisticamente – l'analisi (e quindi i soggetti) ad una dimensione, ma aprono sguardi, non ingenui o approssimativi ma corroborati dall'ingaggio e dalla ricerca teorica ed empirica. Tutto ciò appare necessario in quanto la cosiddetta 'leadership', invocata da più parti come ottimale soluzione alle problematiche educative, esige costante problematizzazione e destrutturazione. Il compito della riflessione pedagogica diviene dunque quello di sottoporre al vaglio critico e problematico l'essenza stessa della leadership educativa, il suo linguaggio, l'identità del suo discorso e le articolazioni strategiche al fine di ripensare il modo in cui la leadership può essere concettualizzata e ripensata (Gunter, 2016).

Bibliografia

- Agostinone-Wilson, F. (2005). Fair and balanced to death: Confronting the cult of neutrality in the teacher education classroom. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 3(1), 1-17.
- Bencardino, C. (2022). *Quale leadership per la scuola dell'autonomia?* Armando.
- Bonetta, G. (2018). *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*. Armando.
- Bufalino, G. (2020). *Pedagogia e leadership educativa*. Armando.



- Bufalino, G. (2021). Volti e senso della leadership educativa. In P. Calidoni, D. Felini & A. Bobbio, A. (Eds.), *Cesare Scurati: Sguardi sull'educazione* (pp. 82-92). FrancoAngeli.
- Bush, T. (2022). Reviewing fifty years of EMAL scholarship: Longitudinal perspectives on the journal and the field of educational leadership and management. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 187-191.
- Courtney, S. J., Gunter, H. M., Niesche, R., & Trujillo, T. (Eds.) (2021). *Understanding educational leadership: Critical perspectives and approaches*. Bloomsbury Publishing.
- Curci, S. (2002). *La pedagogia del volto. Educare dopo Lévinas*. EMI.
- Dewey, J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. La Nuova Italia.
- Domenici, G. & Moretti, G. (Ed.) (2011). *Leadership educativa e autonomia scolastica: il governo dei processi formativi e gestionali nella scuola di oggi*. Armando.
- Evans, L. (2022). Is leadership a myth? A 'new wave' critical leadership-focused research agenda for recontouring the landscape of educational leadership. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(3), 413-435.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Gruppo Abele.
- Gunter, H. (2016). *An intellectual history of school leadership practice and research*. Bloomsbury.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia: una frontiera teorico-educativa della postmodernità*. Armando.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Mulè P., De Luca C., & Notti A. M. (Eds.). (2020). *L'insegnante e il dirigente scolastico nella scuola dell'autonomia tra didattica, governance e progetto culturale*. Armando.
- Paletta A., Greco S., & Santolaya E.M., (2022). Leadership, innovazione e cambiamento organizzativo. Promuovere comunità di apprendimento professionale [Special Issue]. *IulResearch*, 3(2).
- Preite, F. D. (Ed.). (2022). *Dirigere le scuole al tempo della pandemia: Esperienze e riflessioni*. FrancoAngeli.
- Scurati, C. (Ed.) (2002), *Guidare la nuova scuola*. La Scuola.
- Sergiovanni, T.J. (1992). *Moral Leadership*. Jossey-Bass.
- Serpieri, R. (2012). *Senza leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti ed autonomia nella scuola italiana*. Franco Angeli.
- Spanò, E., & Taglietti, D. (2018). I più recenti approcci critici alla leadership educativa. Una rassegna della collana Critical Studies in ELMA. *Scuola democratica*, 9(1), 181-198.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Einaudi.



Il valore come un fatto. La valutazione formale e i suoi problemi

The Value as a Fact. The formal assessment and its problems

Mino Conte

Università di Padova | mino.conte@unipd.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

L'articolo mette a fuoco il tema della valutazione dei prodotti dell'ingegno umano, in particolare della produzione scientifica. È discusso il passaggio dalla valutazione 'naturale' alla valutazione 'formale' a scopi amministrativi, considerando le voci critiche rivolte al dispositivo valutativo levatesi in Francia e in Italia. Le problematiche emergenti consentono di individuare i presupposti per un ripensamento della valutazione in modo tale che essa non trasformi il valore in un fatto misurabile mediante convenzioni.

The paper focuses on the assessment of the products of human ingenuity, those concerning scientific production. The transition from the 'natural' assessment to the 'formal' one, for administrative goals, is discussed, considering the critical voices addressed to the device itself, coming from France and Italy. The emerging problems allow us to outline the pre-suppositions for the re-thinking of the assessment in a way that the 'value' is not transformed into a conventional and measurable 'fact'.

KEYWORDS

Valutazione | Ricerca | Critica
Assessment | Research | Critique

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Conte, M. (2023). Il valore come un fatto. La valutazione formale e i suoi problemi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 231-236. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-44>.

Corresponding Author: Mino Conte | mino.conte@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-44

1. Dalla valutazione “naturale” alla valutazione “formale”

Il problema del valore da assegnare ad una ricerca oppure ad un insegnamento non nasce oggi. La circostanza che un'opera letteraria, una ricerca scientifica, oppure un insegnamento di storia siano destinati a ricevere un giudizio capace di coglierne il valore o la fortuna, ha una lunga storia dietro di sé. Inoltre, il solo fatto che un'opera dell'ingegno oppure un ciclo di seminari siano destinati ad un pubblico (di lettori, di ascoltatori, di partecipanti), un'evidenza questa che tocca la natura stessa delle ricerche e delle lezioni, porta inevitabilmente con sé il giudizio altrui. Ossia l'attribuzione di un valore, oppure di un disvalore, secondo criteri o parametri che possono essere consapevoli, inconsapevoli, pregiudiziali o idiosincratici.

La questione del valutare e della valutazione non riguarda, dunque, *se* essa debba essere effettuata oppure no. Essa è già nelle cose stesse che riguardano la ricerca e i suoi risultati, l'insegnare e i suoi effetti, ed avviene indipendentemente dalla presenza o meno di un apparato sistematico di valutazione costruito *ad hoc*. Le opere dell'ingegno (così come ogni altra manifestazione dell'operosità e della produttività umana), una volta rese pubbliche o pubblicate, sono naturalmente destinate a ricevere un giudizio che assegna loro un valore, un apprezzamento, una stima, come effetto di un vaglio – da parte di chi ne fruisce – che ne determina il credito e la considerazione. Esse, pertanto, non godono di uno statuto speciale che le esonera da un esame e da uno scrutinio che riposa nelle cose stesse poste in essere dal rapporto naturale di fruizione.

Nel momento in cui si passa, per motivi di natura amministrativa e di governo, da questa forma di valutazione che possiamo definire “naturale” a quella che qui nominiamo “formale-istituzionale”, la sostanza e il senso stesso della valutazione cambia alla radice. Se le cose si svolgono non più secondo natura e codici culturali vigenti ma con finalità che provvisoriamente qualifichiamo come estrinseche, sorgono alcuni problemi specifici che riguardano: il che cosa dell'oggetto debba essere valutato e misurato, il come, ossia a quali elementi assegnare la funzione di indicatori capaci di misura, il perché (con quali finalità estrinseche esplicite) e da chi (chi valuta chi). Ognuno di questi elementi implicati nel giudizio mette bene in luce gli aspetti inevitabilmente controversi e non auto-evidenti, per nulla pacifici, che porta con sé l'intenzione di esprimere un giudizio assegnando un valore formale-istituzionale ad una produzione scientifica oppure alle attività didattiche. In modo particolare:

- a. se l'intento è quello di sottrarre la valutazione e il giudizio alla discrezionalità soggettiva, al potere dell'arbitrio, al “libero volere” illimitato, all'incommensurabile;
- b. se il processo di valutazione è affidato, poniamo, al governo e alla regia di un'Agenzia nazionale che fissa gli standard di “qualità” sulla falsariga delle agenzie di *rating* per le economie nazionali;
- c. se la valutazione intende produrre classifiche per misurare il “merito” tramite una catena di convenzioni per determinare allocazione di risorse, avanzamenti di carriera, benefici premiali.

Il primo valutatore, nel caso della valutazione naturale, è il singolo fruitore dell'oggetto in questione. Chi legge un Saggio, chi ascolta una lezione. Il pubblico dei lettori. Una popolazione studentesca. Il giudizio di valore è in questo caso informale, intrinseco al rapporto di fruizione, immediato¹, privo di conseguenze formali e istituzionali nei confronti degli Autori. In questa sede a noi interessa esaminare in controluce il passaggio da questa valutazione “naturale” alla valutazione “istituzionale”, formalizzata, estrinseca al rapporto diretto di fruizione ed operata da soggetti esterni, intenzionalmente programmata per determinare conseguenze nei confronti dei “produttori” in termini di accesso ai finanziamenti e relativa proporzionalità, di avanzamento di carriera, di ammissione a ruoli istituzionali, ecc.

1 Nel senso di non mediato da altro che dallo stesso rapporto diretto oggetto-fruitore. L'elemento mediatore, che interviene inevitabilmente come fattore di selezione e interpretazione, è tutto interno alle pre-conoscenze possedute dal soggetto che legge o che ascolta, le quali concorrono, assieme a fattori che toccano le corde della sensibilità, a determinare forme specifiche e personali di giudizio.



2. Quando il valore diventa un fatto

Non poche voci si sono levate per tentare di problematizzare ciò che tende a presentarsi come un processo naturale di per sé migliorativo e virtuoso, democratico, egualitario, volto a premiare gli “eccellenti” e a spronare gli altri in quanto meno meritevoli. La Dea della valutazione si presenta di solito doppiamente bendata, e la sua cecità è garanzia di giustizia e imparzialità, al punto che anche un giovane sconosciuto, poniamo un proletario della ricerca, può, in linea teorica, se giudicato meritevole, accedere ai piani alti delle pubblicazioni e ascendere nelle gerarchie interne. È davvero così? C’è dell’altro? La valutazione formale-istituzionale mantiene le sue promesse? È neutrale nei suoi intendimenti? Che cosa presuppone? Quali conseguenze determina?

Ricostruiamo alcuni passaggi salienti della discussione attorno alla valutazione “organizzata a sistema”, riprendendo e discutendo alcune posizioni critiche sviluppatesi in modo particolare in Francia a partire dall’*“Appel des Appel”* del 2009 e successivamente anche nel nostro Paese (Dal Lago et. al., 2013; Gori, Cassin & Laval, 2009). La valutazione istituzionalizzata, o “neo-valutazione”, è interpretata dai suoi critici, e questo può essere un elemento comune alle differenti prospettive di analisi, innanzitutto come uno strumento non neutrale (imparziale solo a posteriori) che agirebbe come una tecnica di governo dei ricercatori e degli insegnanti in modo tale che essi apprendano, mediante l’utilizzo di incentivi, a “condurre le loro condotte” nel modo richiesto senza il bisogno di un’autorità esterna. L’osservazione in controluce della valutazione come essa è oggi per lo più intesa dai suoi implementatori, ossia come un processo tendenzialmente standardizzato e “macchinico”, privo di asperità, che esprime una cultura quantitativa non lontana dalla cultura degli algoritmi che domina la finanza e la rete, ci consentirà di aprire uno spazio concettuale per una problematizzazione del dispositivo in essere. Affinché la critica non ci riconsegna all’incommensurabile e all’arbitrario sotto altra forma, essa è chiamata a ridefinire e “rivalutare” che cosa possa e debba essere oggetto di valutazione “qualitativa”, in che modo, e con quali finalità, e da chi, sottraendo il processo alla logica governamentale oggi prevalente, espressione di politiche della conoscenza di matrice liberistica che orientano i processi valutativi nel nome dell’ideologia dell’*“homo oeconomicus”* (Dal Lago, 2013).

La valutazione è intesa, ad esempio dagli affiliati Abelhauser, Gori, Sautet, come una tecnica di governo delle condotte che gioca la carta del proselitismo, per cui i valutati di un giorno non tarderanno a diventare i valutatori di domani. Essa è “cronofaga”, si ciba inesorabilmente del tempo quotidiano sottraendolo progressivamente alle attività che dovrebbero costituire il centro del lavoro intellettuale, ossia proprio ciò che sarà oggetto di valutazione. Secondo Maléval, il primo effetto delle procedure di valutazione ha determinato una perdita di produttività che può superare il 20% (Maléval, 2011, p. 18). Non solo i mezzi che essa mette in campo (e i costi monetari relativi) sono sproporzionati rispetto ai risultati che ottiene; essa, soprattutto, opera come una macchina assorbente che distoglie ciascuno da quella che dovrebbe essere la sua propria funzione, mutandola di senso. Strumento di asservimento sociale, a detta degli insorgenti francesi, essa, amputando *d’emblée* ogni attività alla quale si applica, produce impoverimento intellettuale svuotando della loro propria sostanza il cuore delle professioni. Non sembra neppure darsi, come contropartita, un vantaggio in termini di attendibilità. La sua affidabilità è relativa, perché dipende dalla scelta metodologica. Il modello matematico implicato presuppone una scelta decisiva, ossia quella di “cifrare” un elemento piuttosto che un altro, rispetto all’ampiezza di quelli in gioco. Altre scelte sarebbero evidentemente possibili. È dunque il risultato auspicato a determinare la metodologia impiegata (Maléval, 2011, pp. 22-23). Resta da chiedersi, allora, quale sia il risultato auspicato e chi lo prescrive. Non è dunque azzardato affermare che i “valori” in gioco nella valutazione siano null’altro che “punti di vista” in conflitto tra di loro, segnati dall’egemonia di alcuni rispetto ad altri. Come ogni attribuzione di valore, la valutazione non è una misurazione scientifica imparziale (o presunta tale) di una prestazione – su questo insistono in particolare alcuni studiosi italiani come Dal Lago, Pinto, La Rocca, e altri – ma un tipo di classificazione che dipende dal “punto di vista”, dagli interessi e dalle decisioni di chi la organizza a sistema.

La cultura quantitativa della valutazione (presentata come necessaria, inevitabile, oggettiva), esprimendosi attraverso indici bibliometrici, *ranking* delle riviste, classifiche delle università, adotta largamente quella cultura degli algoritmi oggi egemone nel mondo finanziario: le agenzie di *rating* sono esattamente agenzie di valutazione – insistono su questo punto le voci critiche. Il potere finanziario si definisce esattamente come un potere di valutazione pubblica la cui pretesa è di rendere trasparenti, comparabili e misurabili tutte le organizzazioni, di rendere visibili e computabili tutte le relazioni e tutti i comportamenti degli attori di qualsivoglia realtà, che si



tratti indifferentemente di un'impresa, di un ospedale, di una scuola. Il lavoro "a distanza" dell'*Evaluative State* ha prodotto a tal fine un sistema di "intelligence amministrativa costituito da procedure, controlli, indici", come scrive Pinto (Pinto, 2013, p. 32). Ha istituzionalizzato una procedura di classificazione di strutture per mezzo di un processo di valutazione della "qualità" dei prodotti (tra gli altri, le pubblicazioni scientifiche), con la finalità di commisurare l'allocazione delle risorse ai risultati della classificazione. Si tratta, secondo La Rocca, di

un sistema di misurazione produttore di *rating* e di *ranking*, coordinato con una logica 'premiare' di incentivi nel quadro di una visione 'mertoniana' della ricerca intesa come qualcosa mosso principalmente da interessi e concorrenza [che] rischia di – meglio: è progettato per – sostituire una politica della ricerca in grado di fare scelte valutando progetti, attività e prodotti di ricerca in base a priorità definite e ridefinibili. Al suo posto si instaura un sistema in cui tutto è già tradotto nella 'moneta' quantitativa equivalente delle classifiche comparative (La Rocca, 2013, p. 103).

È necessario allora pensare, se le cose stanno così, ad una valutazione che non operi come una gigantesca "scatola skinneriana" (La Rocca, 2013, p. 104) dove si rinforza la risposta giusta: "fissare un'asticella e premiare chi la supera" (Diego Marconi, 2012, p. 456). La quale al contrario agisca, aggiungiamo noi, senza intenti pedagogici estrinseci alla "cosa stessa", ossia estranei alla libera natura conoscitivo-speculativa della ricerca e implacabilmente orientati alla formazione di un modello standard di ricercatore frutto di una catena di convenzioni, che "anticipi da sé ciò che si attende da lui, conducendosi come si desidera che si conduca, ossia liberando autonoma razionalità di auto-governo e auto-controllo (p.e. *self-empowerment*, *self-management*, *self-accountability* e simili)" (Pinto, 2013, pp. 51-52). Al posto del "quality researcher", ci sia consentito di nominarlo momentaneamente così, che si attiva secondo il concetto di qualità appena rappresentato, possiamo ipotizzare la figura del "ricercatore senza qualità formale". Ossia che non riceve dall'esterno uno standard di qualità ma lo costruisce, a partire dalla irriducibile e non universalizzabile differenza disciplinare che caratterizza il suo campo di studi, assieme ai suoi colleghi attraverso una procedura pubblica periodica. Ma torniamo sul punto, ossia sull'idea di qualità formale. Essa finisce col rovesciare il tradizionale rapporto temporale tra la produzione della cosa (che viene prima) e il giudizio sulla cosa prodotta (che viene dopo). Per cui è il giudizio che anticipa la produzione della cosa: "la qualità migra dalla cosa ai processi di produzione della cosa, ovvero al loro controllo" (Pinto, 2012, pp. 123-124). Per cui, nota Gori, "nel nome della trasparenza e dell'eguaglianza, della razionalità gestionale e 'tecnica' tutti i mestieri vengono ristrutturati" (Gori, in Abelhauser et. al., 2011, p. 51). Come aveva ben anticipato Lyotard riferendosi al Luhmann di "*Legitimation durch Verfahren*" del 1969, constatando, nelle società post-industriali, "la sostituzione della normatività delle leggi con la performatività delle procedure" (Lyotard, 2014, p. 85). La performatività delle procedure di valutazione, dove il giudizio di qualità anticipa la produzione della cosa, legittima e istituzionalizza una nuova forma di ricerca (o di lezione). La qualità di cui si parla, aggiungiamo, è una quantità mascherata data la necessità delle comparazioni che necessita di "prodotti" tra loro commensurabili al fine di assegnare un valore. Per cui, come sintetizza Gori, "*ce qui n'est pas comptable, ne compte pas*" (Gori in Abelhauser et. al., 2011, p. 63). L'impatto sul mondo della ricerca di un dispositivo a prima vista innocente è di non poco conto, stando a queste implacabili analisi critiche che, a nostro avviso, svolgono un compito imprescindibile quantomeno per evitare la naturalizzazione delle intenzioni soggiacenti e per tenere sempre aperta la discussione e la problematizzazione. La complessità degli atti umani posti in gioco da un'attività di studio, ricerca, esposizione, sembra ridursi al "computabile", per cui il compito del valutatore si riduce ad un "computo". Il mondo della valutazione formale-istituzionale sembra dispiegarsi nell'evidenza, organizzando un campo formalizzato senza contraddizioni, come se le cose poste in essere avessero il potere di significare da sole, a partire da un'oggettivazione macchinica se-movente, dotata di pilota automatico e con solo i controllori a bordo. Richiamando il Barthes di *Mithologies*: così come accade per le "parole-mito", attraverso la neo-valutazione e le sue parole, "ricevo la presenza dell'azione governativa" (Barthes, 1993, p. 211), dove una macchina burocratica rimpiazza l'autorità dei "capi": *governance without government*, recita non a caso la nota formula.

3. Oltre la valutazione come dispositivo: dal fatto al valore



È chiaro che il modello Humboldtiano di Università fondato sulle venerande parole *Freiheit und Einsamkeit*, libertà e isolamento, oggi non è più proponibile negli stessi termini. Esso dispiegava uno spazio-tempo indipendente legittimato dal ruolo pubblico della ragione nel progresso dell'umanità. L'esistenza delle Università era separata dalle esigenze dello Stato (e del mercato). Lo Stato garantiva l'esistenza dell'Università ma non entrava nelle sue attività. Tale modello e la connessa cultura dell'auto-organizzazione, con tutti i suoi limiti, distorsioni e imperfezioni, è andato via via erodendosi con l'affermarsi progressivo delle politiche economiche liberistiche, a partire dagli anni Ottanta del secolo scorso. Segnando il passaggio dalla libertà accademica alla libertà economica assoluta anche nel settore tradizionalmente pubblico dell'istruzione e della ricerca (Dal Lago, 2013, p. 6). Detto questo, ci chiediamo: è ancora possibile pensare ad una valutazione che possa essere un imperfecto metro di misura del merito capace di valorizzare senza disciplinare, di vagliare senza indirizzare, fissando il proprio baricentro sul rapporto intrinseco che intercorre tra la storia interna di un campo di studi particolare e l'avanzamento delle conoscenze? Senza porsi come un "dispositivo" (Agamben, 2006) che decide e, appunto, dispone². La via per restituire alla valutazione il suo carattere non governamentale consiste nel fissare alcuni punti fermi da cui ripartire dopo aver scrutato in controluce – grazie allo scavo critico qui brevemente attraversato – il meccanismo attuale della neo-valutazione. Al fine di ripensare la logica e la razionalità che guida o dovrebbe guidare la ricerca e ogni produzione culturale. Secondo procedure di giudizio e non di misurazione, mediante argomentazioni e non automatismi, privilegiando l'uso pubblico e non privato della ragione. Uso pubblico della ragione giustificato da interessi comuni generali e non solo ed esclusivamente dagli interessi legati alla crescita economica e alla catallassi del mercato: non dunque al servizio di finalità prefissate ed estrinseche rispetto al dinamismo interno della scienza, ma un uso della ragione in grado di riformulare qualunque fine nella libera discussione razionale. I processi conoscitivi sono "unpredictable and open-ended", come si scrive nel *Council for the Defense of British Universities*. Forse in questo modo è possibile ritrovare il senso profondo di una valutazione che vede nei processi di ricerca e di insegnamento *in primis* una via per disapprendere la logica a circuito chiuso della produzione dei dati per mezzo dei dati e la valutazione ad una dimensione, privilegiando al contrario la polimorfia delle differenze e delle finalità di volta in volta variabili e discutibili. La neo-valutazione, sia detto in chiusura, ambisce ad esprimere un giudizio "sul prodotto della ricerca oggettivato", come se, una volta avvenuta l'oggettivazione, il "prodotto" fosse separabile dal suo Autore, per cui il giudizio non toccherebbe affatto la sua sfera personale (Bonaccorsi, 2015, p. 193). Ciò consentirebbe di pensare alla valutazione tranquillizzando gli animi. Tale impostazione in realtà presuppone un uomo di studi e ricerche non implicato con tutto se stesso nelle sue attività, che svolge una funzione indifferente, i cui prodotti sono altro da sé una volta depositati in un archivio digitale. Un impiegato della ricerca (Kracauer, 1980; Michelstaedter, 1982, p. 163). La separazione Autore-Opera segna a nostro avviso una cesura che mutila e riduce la portata di ogni impresa conoscitiva. Se la valutazione entra in gioco, essa assegna sempre un valore anche alla persona che parla attraverso i suoi scritti e le sue indagini, esprime un giudizio proprio su di lui per interposta pubblicazione con buona pace della *fiction* che pretende svincolare, con una petizione di principio slegata dalla realtà, il ricercatore dalla sua vita di ricerca, l'insegnante dalla sua vita didattica. Da qui, a nostro avviso, dovrebbe ripartire una riconsiderazione della valutazione, della sua reale portata, delle sue conseguenze, della sua responsabilità.

Bibliografia

- Abelhauser, A., Gori, R., & Sauret, M-J. (Eds.). (2011). *La folie évaluation. Les nouvelles fabriques de la servitude*. Mille et une Nuits.
- Agamben, G. (2006). *Che cos'è un dispositivo?* Nottetempo.
- Barthes, R. (1993). *Miti d'oggi*. Einaudi.

2 Il senso giuridico del "dispositivo" fa riferimento alla parte di un giudizio che contiene la decisione *separatamente dalle motivazioni*.



- Bonaccorsi, A. (2015). *La valutazione possibile*. Il Mulino.
- Dal Lago, A. (Ed.). (2013). All'indice. Critica della cultura della valutazione. *Aut Aut*, 360.
- Gori, R., Cassin, B., Laval, C. (2009). *L'Appel des appels. Pour une insurrection des consciences*. Mille et une Nuits.
- Gori, R. (2011). Une nouvelle manière de donner des ordres? In A. Abelhauser, et al., *La folie évaluation* (pp. 35-69). Mille et une Nuits.
- Kracauer, S. (1980). *Gli impiegati*. Einaudi.
- La Rocca, C. (2013). Commisurare la ricerca. Piccola teleologia della neovalutazione. In A. Dal Lago (Ed.), *All'indice. Critica della cultura della valutazione* (pp. 69-108). *Aut Aut*, 360.
- Lyotard, J-F. (2014). *La condizione postmoderna. Rapporto sul sapere*. Feltrinelli.
- Maléval, J-C. (2011). L'évaluation perniciuse. In A. Abelhauser, et. al., *La folie évaluation* (pp. 17-33).
- Marconi, D. (2012). Sulla valutazione della ricerca umanistica, e in particolare in filosofia. *Iride*, 3, pp. 451-474.
- Michelstaedter, C. (1982). *La persuasione e la retorica*. Adelphi.
- Pinto, V. (2012). *Valutare e punire. Una critica della cultura della valutazione*. Cronopio.
- Pinto, V. (2013). La valutazione come strumento di intelligence e tecnologia di governo. In A. Dal Lago (Ed.), *All'indice. Critica della cultura della valutazione* (pp. 16-42). *Aut Aut*, 360.



Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa?

Success, Money, Evidence and Competition. What Else?

Vasco d'Agnese

Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli | vasco.dagnese@unicampania.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

In questo intervento verrà discusso il tema della valutazione all'interno della decisa svolta neoliberista che si è verificata in educazione e nella scuola a partire almeno dagli anni Novanta del Novecento. Proverò a mostrare come il neoliberismo ponga l'educazione all'interno di una squadratura tutt'altro che benigna, costituita da successo, danaro, competizione ed evidenza. Ed è proprio la questione della misura e dell'*evidence-based* che risulta centrale in quest'analisi, essendo, come proverò ad argomentare, la base, il motore primo e, per così dire, il sigillo epistemologico ultimo di un apparato etico e politico, prima che tecnico – il neoliberismo educativo.

In this paper, I shall discuss the question of assessment as it is conceived in a neoliberal mindset, which, at least from the 1990s, has come to frame educational processes and schooling worldwide. I shall argue that the neoliberal mindset, de facto, puts education under the aegis of a frame constituted by money, success, evidence, and competition. Particularly, it is the question of evidence that is pivotal to such a neoliberal mindset which, far from being just a scientific question, is at the very same time the engine and the epistemological blueprint of an ethical and political apparatus.

KEYWORDS

Valutazione | OECD | Competizione | Neoliberalismo educativo | Politiche educative
Assessment | OECD | Competition | Neoliberal educational mindset | Educational policy

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: d'Agnese, V. (2023). Successo, danaro, competizione, evidenza. Altrimenti cosa? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 237-243. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-45>.

Corresponding Author: Vasco d'Agnese | vasco.dagnese@unicampania.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-45

Introduzione

In questo intervento verrà discusso il tema della valutazione all'interno della decisa svolta neoliberista che si è verificata in educazione e nella scuola a partire almeno dagli anni Novanta del Novecento. Il saggio proverà a mostrare come il neoliberismo ponga l'educazione all'interno di una squadratura tutt'altro che benigna, costituita da successo, danaro, competizione ed evidenza. Ed è proprio la questione della misura e dell'*evidence-based* che risulta centrale in quest'analisi, essendo, come proverò ad argomentare, la base, il motore primo e, per così dire, il sigillo epistemologico ultimo di un apparato etico e politico, prima che tecnico – il neoliberismo educativo.

Nel saggio mi soffermerò principalmente sull'hub di tale trasformazione, cioè l'OECD, e il suo principale strumento, il PISA-Test. Prenderò in esame i documenti pubblici dell'OECD: pubblicazioni, report, pagine web, video, brochure. Particolare attenzione verrà dedicata alle parole di due autorevoli membri dell'OECD: Angel Gurría, segretario generale dell'OECD fino al 2021, e Andreas Schleicher, direttore del Direttorato dell'Educazione e delle Competenze.

Nel 2009, in un articolo intitolato *Privatising education, privatising education policy, privatising educational research* Stephen Ball ha approfonditamente discusso dell'ingresso in educazione “di una narrazione imprenditoriale” e di una nettissima “privatizzazione” dell'educazione (Ball, 2009, p. 86 [*“the insertion of narratives of enterprise”*, in orig.]). Spero di mostrare come, a distanza di tredici anni, si sia andati decisamente oltre.

Data la natura critica dell'intervento e il suo soffermarsi su lessico e retorica dell'OECD, i passaggi esaminati verranno lasciati nella loro formulazione originale. Il lavoro è articolato in tre passaggi: a) il neoliberismo educativo; b) la squadratura di PISA e c) apprendendo dalle parole di Schleicher. Inizio discutendo, brevemente, cosa è il neoliberismo educativo.

1. Il neoliberismo educativo

A partire quantomeno dagli anni Novanta la svolta neoliberista nelle politiche educative ha di fatto riconfigurato senso, teoria e pratiche del fare scuola e educazione. Sebbene, come evidenziato da Boas e Gans-Morse, il termine neoliberismo si presenti più “come un puzzle” che come insieme coerente di teorie e pratiche afferenti a un ambito di realtà e venga usato “in modi così diversi da renderne impossibile una chiara definizione” (2009, p. 138), è indubbio che tale framework abbia profondamente modificato l'educazione in ogni aspetto.

A partire dalla definizione del curriculum e delle modalità di insegnamento (Alexander, 2011; Au, 2008; Ball, 2003; Biesta, 2004; Peters, 2003; Rutkowski, 2015; Shahjahan, 2011, 2013), alla percezione di famiglie, educatori e studentesse su cosa significhi e cosa comporti il fare scuola e educazione (Biesta, 2019; Clark, 2012;), dall'idea di professionalità educativa alle finalità che la scuola è chiamata a perseguire (Apple, 2006; Biesta, 2010, 2015; Masschelein 2000, 2001a, 2001b; Masschelein e Simons, 2013) e persino alla definizione della soggettività educativa (Ball, 2003, 2018; Ball e Olmedo, 2013; Biesta, 2007; Clarke, 2012) praticamente tutte le caratteristiche del fare educazione sono state profondamente modificate dall'impatto del modello neoliberista.

Il neoliberismo si dipana almeno in quattro diverse dimensioni:

- un modello politico e di sviluppo che attraversa ambiti diversi, inclusi quello dell'educazione e dell'apprendimento. Tale modello vede nell'economia una forza di sviluppo naturale (Apple, 1995, 2000; Brown, 2015; Connell, 2013; Hill, 2004). L'educazione, semplicemente, segue, o, come affermato recentemente dal Consiglio d'Europa, “*education [...] must adapt to change*” (2020, p. 3);
- un'ideologia che permea la società e lo spazio educativo come un'arena nella quale si compete costantemente, e che offre una visione peculiare dell'individuo come semplice contendente. In aggiunta, il neoliberismo ha l'abitudine, per così dire, di presentarsi come unico mondo possibile, il che rende decisamente complessa una sua critica (Apple, 2000; Hirsch e Henderson, 2008; Masschelein e Simons, 2008, 2013);
- un insieme di politiche educative decise a livello nazionale e sovranazionale che stabiliscono cosa, come,



quando e persino a quale scopo studentesse e studenti debbano apprendere (Connell, 2013; d’Agnese, 2017). Il controllo di tutto ciò è fatto attraverso meccanismi di audit e “sistemi di misura delle performance che consentono un controllo minuzioso su insegnanti, studenti e famiglie” (Marginson, 2006, p. 209);

- una retorica diffusa che permea lo spazio educativo e scolastico. Una retorica nella quale “*better jobs for better lives*” (OECD, 2018) vengono promessi ed un “nuovo vocabolario della performance” (Ball, 2003, p. 118) riconfigura le professioni educative.

Seguendo il filo dell’argomentazione proposta è importante notare come il potere del neoliberismo affondi le radici precisamente in quest’ubiquità. Il suo linguaggio spazia dalle normative che regolano l’educazione a livello nazionale e sovranazionale alle brochures che diffondono iniziative e metodi di apprendimento; troviamo quindi la logica neoliberista in una varietà di documenti, report, video, prodotti dalle maggiori agenzie educative a livello mondiale, nei testi adottati nelle scuole così come nelle pubblicazioni di tali agenzie (EU, 2021; UK Department of Education, 2021; US Department of Education, 2015, 2021).

Perché questo discorso è centrale nell’analizzare il tema della valutazione? Lo è perché la valutazione, ad un tempo di studentesse, docenti, educatrici, presidi, ricercatrici, scuole, dipartimenti, sistemi scolastici regionali e nazionali e di chiunque lavori in ambito scolastico, universitario e educativo si pone come fulcro di tutto questo complesso apparato. L’evidenza, ottenuta attraverso dispositivi di *assessment* con output numerici che pongano i soggetti valutati in un’unica, univoca e – si dice – oggettiva graduatoria – un’unica tavola di ordinamento, avrebbe detto Foucault – è ad un tempo la base, lo strumento primario di attuazione e il sigillo epistemologico, per così dire, dell’espansione neoliberista.

2. La squadratura di PISA: danaro, successo, evidenza, competizione

PISA (*Programme for International Student Assessment*) fu lanciato ufficialmente nel 1997 come programma di *assessment* triennale, con il primo test effettuato nel 2000. Nel 2002 l’educazione fu stabilita come direttorato autonomo nell’OECD. Seguendo le parole dell’OECD, PISA

is a triennial international survey which aims to evaluate education systems worldwide by testing the skills and knowledge of 15-year-old students [...]. The tests are designed to assess to what extent students at the end of compulsory education, can apply their knowledge to real-life situations and be equipped for full participation in society (OECD, 2016).

Già in questa citazione è presente uno slittamento nell’area di valutazione di PISA: non siamo più di fronte alla valutazione di conoscenze o competenze situate, o magari declinate in modo peculiare; piuttosto PISA valuta un insieme di competenze per “la piena partecipazione nella società”. Per limiti di tempo tralascio il tema del nesso conoscenza-situazioni della vita reale; mi limito solo ad osservare come, in modo abbastanza inusuale, in tal modo l’OECD non fa altro se non porre la conoscenza al di fuori della vita reale, come un qualcosa che vada poi declinato in termini di realtà in un secondo momento – da qui i ben noti ‘compiti di realtà’ presenti in molti libri di testo. Forse uno dei problemi della scuola è proprio la difficoltà a mostrare come la conoscenza nasca e faccia già parte della vita *ab initio*; come la conoscenza sia una forma di vita in sé già in relazione con la vita. Il punto forse più interessante è però l’aspirazione dell’OECD – aspirazione che inclina a una sorta di totalitarismo educativo – di stabilire chi sia pronto e “equipaggiato” a esser parte della società e chi no. Ebbene, partecipare alla costruzione della società è tema complesso che fonda la democrazia; ci si chiede dove e da chi l’OECD abbia avuto mandato per stabilire – di fatto – un diritto di cittadinanza e partecipazione democratica.

Il secondo documento che vado a esaminare è co-prodotto dall’OECD e dalla Pearson, multinazionale dell’*edu-business* che lavora in strettissimo contatto con l’OECD – anche qui, per limiti di tempo, tralascio il legame problematico fra il mandato pubblico dell’OECD e la privatizzazione dell’educativo attuata dalla Pearson insieme all’OECD. In una pagina web che mira a presentare i vantaggi di PISA leggiamo:



Starting from very different levels, a number of countries and regions have succeeded over the last few years in raising their students' performance substantially. They display some important common features. Their politicians and social leaders share with parents, teachers and students a strong belief in the value of education. Resources are channelled to the areas where they will provide the greatest results [...]. By showing what they achieve, the PISA tests provide a mirror to all countries and demonstrate what is possible (Pearson Foundation and OECD, 2014; Pearson, 2021).

Anche qui, l'idea di mostrare ai diversi paesi "ciò che è possibile" contiene un germe di presunzione e totalitarismo più che implicito. C'è poi il termine "mirror" che è interessante. Che un test o qualunque altro dispositivo cognitivo o di *assessment* possa essere specchio del mondo è idea superata già da Guglielmo di Ockham nel XIV secolo. In qualche modo, per quanto strano possa sembrare, l'OECD situa sé stessa al di fuori dell'attuale scienza e dei principi democratici che dovrebbero ispirarla.

Il terzo documento che analizzo è la dichiarazione di apertura di Angel Gurría, segretario generale dell'OECD fino al 2021, nella pubblicazione "*PISA Results in Focus: What 15-year-olds know and what they can do with what they know*":

More and more countries are looking beyond their own borders for evidence of the most successful and efficient policies and practices. Indeed, in a global economy, success is no longer measured against national standards alone, but against the best-performing and most rapidly improving education systems. Over the past decade, the OECD Programme for International Student Assessment, PISA, has become the world's premier yardstick for evaluating the quality, equity and efficiency of school systems. However, the evidence base that PISA has produced goes well beyond statistical benchmarking. By identifying the characteristics of high-performing education systems PISA allows governments and educators to identify effective policies that they can then adapt to their local contexts (Gurría, 2016, p. 2).

La citazione è un esempio significativo dell'essenza di PISA – e della postura educativa dell'OECD. Molti assunti vi sono presenti, alcuni espliciti, alcuni impliciti. Innanzitutto, si nota come l'educazione venga situata in una decisa squadratura neoliberista: danaro, successo, competizione, evidenza. Questa squadratura non è esplicitata come – legittima – operazione interpretativa, ma come cosa chiara ed evidente: l'unico mondo possibile. La questione della valutazione è sollevata nel primo passaggio, ed è chiaramente legata a due termini: *measurement* ed *evidence*. E qui l'OECD, per così dire, supera sé stessa – e ogni legittima procedura scientifica al momento nota – affermando che l'evidenza prodotta da PISA va oltre quella statistica. In un tempo in cui anche le scienze dure – oramai da più di un secolo – si muovono nel 'crepuscolo della probabilità' è rassicurante apprendere da chi va oltre, valutando fra l'altro fenomeni così sfuggenti e delicati come quelli educativi, offrendo qualcosa di certo.

Al di là dell'ironia, è bene esplicitare l'implicito che c'è nella dichiarazione di Gurría. Andrò – necessariamente – per punti: a) l'unico modello valutativo è quello *evidence-based*; b) all'interno dell'*evidence-based* PISA è il riferimento unico e certo; c) lo standard educativo cui puntare è un non ben identificato successo; d) PISA, come "moderno oracolo" (Greek, 2009, p. 24) stabilisce cosa fare, e a cascata a livello nazionale e locale, si segue l'OECD – l'OECD detta, governi, scuole, docenti seguono.

Passiamo all'*homepage* di PISA del 2018 – ripresa quasi integralmente nella *homepage* del 2021:

Do students have the drive to succeed? [...] How many times have you heard successful people, in all walks of life, credit their triumphs to hard work and perseverance? Now, PISA adds to the chorus with some hard evidence (OECD, 2018; 2021).

Successo ed evidenza, anche qui, sono chiaramente legati, e il "*drive to succeed*" – *succeed* in cosa non è chiaro – è l'alfa e l'omega della scuola.

Nel 2016 un video di Angel Gurría, anch'esso co-prodotto con la Pearson ci informa che:



In the global economy, work [...] can be done everywhere, by whoever does it best, whoever provides best value for money - and value comes increasingly from knowledge [...] Citizens are to be able to create, absorb, adapt and use knowledge. To do so, they need the right skills. Investing in education to give [...] the skills [young people] will need in tomorrow's economy is essential for development and growth. But in a competitive and globalised world, achievement is relative; success can no longer be measured just by low goals [...] or national standards [...] Countries are to measure themselves against the best performing education systems internationally... The students are tested not just on what they have been taught but on how creative they can be in finding solutions to unexpected problems. PISA tests the readiness for an active role in today's high-tech society; it tests how they think and how they work [...] PISA shows what achievements are possible in education (Pearson, 2021).

Anche qui, dato il tempo ristretto, andrò per punti, identificando alcuni dei problemi contenuti in questo passaggio: a) oggettificazione di studentesse e studenti che sono testati per il loro ruolo nella società; b) è possibile – oltre che desiderabile, seguendo il linguaggio di Biesta – testare come una persona pensa? c) è possibile mostrare cosa è possibile in educazione attraverso un test di due ore? d) perché questo accento esasperato sulla competizione e il successo o, per dirla in altro modo, quanto è educativo spingere ragazzi e ragazze alla competizione – e al successo – sempre e comunque? e) anche qui la misura – *countries are to measure* – è essenziale per mantenere l'impalcatura etica dell'OECD.

3. Imparando dalle parole di Schleicher

In quest'ultima sezione andremo ad analizzare due passaggi tratti da un video di Andreas Schleicher, direttore del Direttorato dell'Educazione e delle Competenze nell'OECD.

For more than ten years now PISA, the world's premier students assessment, has evaluated and compared student's systems all around the world [...PISA-based Test for Schools task is] provide tangible insights on how to leverage improvements. And that is exactly what PISA-based Test for Schools is about. They [policy makers, teachers, educators] know how important it is for their students to enter a global economy where they will be competing for the best jobs with young people from all over the world. And in a global economy the benchmark for educational success is no longer improvement by national standards alone, but the best-performing education systems internationally” (Schleicher, 2016a).

Lo strumento che qui viene analizzato è il *PISA-based Test for Schools*, uno strumento leggermente diverso dal classico PISA-test. Detto in estrema sintesi è un mezzo per classificare le singole scuole, non i diversi stati. Teoricamente, attraverso di esso tutte le scuole che aderiscono vengono poste in un'unica graduatoria, dalle migliori alle peggiori o, se preferite, dalle più performanti alle meno performanti.

Innanzitutto, è difficile non notare una straordinaria similitudine – se non uguaglianza – fra le parole di Schleicher, quelle di Gurría, e quelle che l'OECD utilizza in pubblicazioni, report e brochure. Sembrano scritte dalla stessa mano – o pronunciate dalla stessa bocca, se preferite. Tratto ancora più interessante è che la Pearson parla la stessa identica lingua.

Anche in questa dichiarazione troviamo ribadita e rinforzata una chiarissima indicazione di cosa debba essere e a cosa debba puntare l'educazione nella cornice dell'OECD: a) il successo e il danaro come misura dell'educazione; b) la competizione come il motore primo della scuola; c) un concetto di educazione performance-based.

Gli stessi concetti sono espressi nel video *Use data to build better schools*. Ne cito alcuni passaggi per poi commentarli:

So, this tells us that, in a global economy, it is no longer national improvement that is the benchmark for success, but the best performing education systems internationally. The trouble is that measuring how much time people spend in school or what degree they have got is not always a good way of seeing what they can



actually do. Look at the toxic mix of unemployed graduates on our streets, while employers say they cannot find the people with the skills they need. And that tells you that better degrees don't automatically translate into better skills and better jobs and better lives [...] High-performing systems also share clear and ambitious standards across the entire spectrum. Every student knows what matters. Every student knows what's required to be successful [...] If we can help every child, every teacher, every school, every principal, every parent see what improvement is possible, that only the sky is the limit to education improvement, we have laid the foundations for better policies and better lives (Schleicher, 2016b).

Al di là dei concetti già espressi, tre punti mi preme sottolineare:

- la delegittimazione del titolo scolastico e della valutazione che le scuole possono offrire. Ci si chiede quanto sia opportuno che un'organizzazione nata al servizio di scuola e educazione le esautori di fatto dal loro ruolo. Quella che Schleicher compie è una chiara operazione di potere. È tutto lì che si gioca;
- la raffinata operazione di spostamento che viene compiuta con la frase “[e]very student knows what matters. Every student knows what's required to be successful”. Non è l'OECD a stabilire finalità e scopi dell'educazione; questi – successo, competizione, danaro – partono da studentesse e studenti che “sanno cosa conta, sanno ciò di cui c'è bisogno per avere successo”. Allo stato, non risulta che l'OECD abbia richiesto un'opinione a studentesse e studenti nel merito;
- il fatto che l'OECD abbia “gettato le fondamenta per politiche migliori” – e qui nulla da dire: si può dissentire o essere d'accordo ma l'OECD è pienamente legittimata ad affermare la bontà o l'eccellenza della sua politica; e che l'OECD abbia “gettato le fondamenta per una vita migliore”. Credo che l'impovertimento della vita all'interno di questo paradigma e la totale a-scientificità – e presunzione – di questa affermazione siano, queste sì, chiare ed evidenti.

Conclusioni

Lo spazio non consente di articolare ulteriormente il discorso. Mi preme solo sottolineare che, a parere di chi scrive, le parole dell'OECD mostrano una chiara attitudine totalizzante e, di fatto, si pongono fuori del dibattito scientifico. Per dirla in modo diretto, un qualunque paper strutturato come una pubblicazione OECD verrebbe respinto al mittente dall'Editor. L'OECD nelle sue pubblicazioni cita quasi solo sé stessa, con un'autoreferenzialità sconcertante, fa riferimento ai suoi esperti senza peraltro esplicitare sempre chi siano e cosa abbiano pubblicato, porta statistiche e diagrammi senza le dovute note metodologiche. È insomma una grande tautologia. In aggiunta, il mix di linguaggio istituzionale, scientifico e uno molto simile alla propaganda politica e alla pubblicità, costituiscono un coacervo difficile da sfidare e un elemento molto problematico. Credo che, a questo punto, sia arrivato quantomeno il momento di prenderne coscienza.

Bibliografia

- Alexander, R. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286.
- Apple, M. W. (2006). *Educating the "Right" Way: Markets, Standards, God, and Inequality*. Routledge.
- Au, W. (2011). Teaching under the new Taylorism: high stakes testing and the standardization of the 21st century curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 25-45.
- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215-228.
- Ball, S. J. (2009). Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'. *Journal of Education Policy*, 24(1), 83-99.
- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2013). Care of the self, resistance and subjectivity under neoliberal governmentalities. *Critical Studies in Education*, 54(1), 85-96.



- Ball, S. J. (2018). Commercialising education: profiting from reform! *Journal of Education Policy* 33(5), 587-589.
- Biesta, G. J. J. (2017). Education, Measurement and the Professions: Reclaiming a space for democratic professionalism in education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(4), 315-330.
- Biesta, G. J. J. (2019). What Kind of Society Does the School Need? Redefining the Democratic Work of Education in Impatient Time. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 657-668.
- Boas, T. C., & Gans-Morse, J. (2009). Neoliberalism: From New Liberal Philosophy to Anti-Liberal Slogan. *Studies in Contemporary International Development*, 44(2), 137-61.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53(3), 297-310.
- D'Agnese, V. (2017). *Reclaiming Education in the Age of PISA. Challenging OECD's Educational Order*. Routledge.
- EU (2020). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European economic and Social Committee and the committee of the Regions, 2020*. Retrieved September, 2022, from <https://ec.europa.eu/education/>.
- EU (2021). *Education and Training*. Retrieved September, 2022, from https://ec.europa.eu/education/policies/eu-policy-in-the-field-of-adult-learning_en
- Gurría, A. (2014). *PISA 2012 Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Gurría, A. (2016). *Strong performers and Successful Performers. A video series profiling policies and practices of education systems that demonstrate high or improving performance in the PISA tests*. Retrieved September, 2022, from <http://learningisopen.org/oecd/>.
- Masschelein, J. (2000). Can education still be critical? *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 603-616.
- Masschelein, J. (2001a). Experimentum scholae: The world once more . . . but not (yet) finished. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 529-535.
- Masschelein, J. (2001b). The discourse of the learning society and the loss of childhood. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1), 1-20.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2008). The Governmentalization of Learning and the Assemblage of Learning Apparatus. *Educational Theory*, 58(4), 391-415.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: a public issue*. Culture & Society Publishers.
- OECD (2016). *PISA homepage. Video PISA – Measuring Student success around the World*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa>
- OECD (2018). *OECD Test for Schools (based on PISA): Frequently Asked Questions (and answers)*. Retrieved September, 2022, from <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/oecdtestforschoolsintheus.htm>
- OECD (2021). *Learning Compass 2030*. Retrieved September, 2022, from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/>
- Pearson, (2021). *Homepage*. Retrieved September, 2022, from <https://www.pearson.com/us/prek-12.html>
- Schleicher, A. (2016a). *Andreas Schleicher, Director of the OECD Directorate for Education and Skills, on the PISA-based Test for Schools*. Retrieved September, 2022, from www.oecd.org/pisa/aboutpisa/pisa-based-test-for-schools.htm
- Schleicher, A. (2016b). *Use Data to Build Better Schools*. Retrieved September, 2022, from www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools/transcript?language=en#t-984031
- Shahjahan, A. R. (2011). Decolonizing the evidence based education and policy movement: revealing the colonial vestiges in educational policy, research, and neoliberal reform. *Journal of Education Policy*, 26(2), 181-206.
- Shahjahan, A. R. (2013). Coloniality and a global testing regime in higher education: unpacking the OECD's AHELO initiative. *Journal of Education Policy*, 28(5), 676-694.
- UK Department for Education (2021). *New education To help Transform Opportunities for All*. Retrieved September, 2022, from <https://www.gov.uk/government/news/new-legislation-to-help-transform-opportunities-for-all>
- US Department of Education (2015). *Every Student Succeeds Act (ESSA)*. Retrieved September, 2022, from <https://www.ed.gov/essa?src=rn>
- US Department of Education (2021). *Homepage*. Retrieved September, 2022, from <https://www.ed.gov>



Il giudizio come misura di valore

Judgment as a measure of value

Emanuela Guarcello

Università di Torino | emanuela.guarcello@unito.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

Il contributo si colloca all'interno del controverso dibattito sulla valutazione in ambito educativo, indagandone il portato valoriale. Un portato che pone al centro della riflessione valutativa il senso e il ruolo del giudizio di valore, in questa sede ricostruito sulla base della lezione arendtiana e nella prospettiva teorica della pedagogia fondamentale.

The paper lies within the controversial debate on evaluation in the educational field, inquiring its value dimension. A dimension which places at the center of the evaluative reflection the meaning and the role of the judgment of value, here reconstructed on the basis of the Arendtian lesson and in the theoretical perspective of fundamental pedagogy.

KEYWORDS

Educazione | Valutazione | Valore | Giudizio | Hannah Arendt
Education | Evaluation | Value | Judgment | Hannah Arendt

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Guarcello, E. (2023). Il giudizio come misura di valore. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 244-248. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-46>.

Corresponding Author: Emanuela Guarcello | emanuela.guarcello@unito.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-46

Premessa

Il contributo intende rispondere alla “sfida” della ricontestualizzazione e della risemantizzazione del valutare – specificamente qualitativo – poggiandosi e prendendo slancio da un basamento pedagogico, in particolare dal basamento della *pedagogia fondamentale* (Bellingreri, 2007, 2017; Malavasi, 2002). Su queste basi il processo di risemantizzazione non può che prendere avvio dalle *domande* guida necessarie per tracciare il profilo identitario del valutare, che peraltro, rendono conto della sua natura per eccellenza interdisciplinare. Si tratta delle domande relative agli ambiti del “per che cosa e a causa di che cosa è la valutazione”, del “chi è valutato e da chi”, del “che cosa è valutato” e di “quali sono le fasi del processo di valutazione, i modi e gli strumenti utilizzati”. Tra questi diversi interrogativi, uno rappresenta lo spazio di elezione per una ridefinizione semantica che sia di marca teoretico-pedagogica: la domanda sul “per che cosa esiste la valutazione all’interno del processo educativo”, ossia in vista di che cosa essa opera, qual è il suo fine.

1. Il giudizio di valore

La valutazione all’interno del processo educativo opera in vista della possibilità di *riconoscere* e di *coltivare* il fiorire dell’*umano* (Meirieu, 2012, 2019)¹. Sotto questo particolare aspetto, pertanto, la valutazione esiste proprio al fine di “misurare” l’opera umana² assegnandole il valore (la significatività, l’importanza) che essa ha in ragione e in vista del processo di compimento della particolare persona che ne è l’artefice. Misurare il valore nel senso di confidare in esso, di coglierlo (sentirlo), affermarlo, renderlo manifesto, porlo a servizio di sé e degli altri, consolidarlo, sfidarlo e così ampliarlo.

Questa visione, questa “teoria”³ della valutazione e dei suoi orizzonti rende visibile in contropunto il nucleo che ne costituisce la tensione educativa motrice: il *giudizio di valore*⁴. Ossia specificamente la forma di giudizio che ha il compito di “misurare” il valore umano. Giudizio che è però – proprio nella sua veste valoriale – un costrutto indubbiamente in sé controverso, radicalmente inattuale e anche comprensibilmente (per via della sua controversa natura) marginalizzato nell’argomentare valutativo. Senza addentrarsi in questa – peraltro già nota – *pars destruens*, ci si intende piuttosto concentrare sul fronte *costruens*. E si intende farlo a partire da una domanda di fondo: perché mai riattualizzare un giudizio di valore che si sa essere fallibile e rischioso⁵?

Nonostante sia ampio il panorama delle “pedagogie dei valori” che si possono richiamare a supporto giustificativo della significatività di una riattualizzazione del giudizio di valore⁶, è la lezione arendtiana a rappresentare una base fondativa e argomentativa particolarmente significativa e originale. Pur se centralissime le opere arendtiane degli anni Sessanta-Settanta (Arendt, 2003)⁷ dedicate proprio al tema del giudizio (si pensi a

1 “Amare una persona equivale a intuire acutamente le sue proprietà, volerle amorosamente, e cooperare al loro pieno sviluppo senza lasciare nessun marchio. Le proprietà proprie dell’altro, quel quid che lo segna e lo individualizza e di cui nessuno è privo, sono la sua originalità non misurabile con moduli oggettivi, sono il cuore della sua dignità (non intaccabile da niente). Volere la loro piena attuazione è far sì che l’altro sia qualcuno per qualcuno, nella celebrazione dell’unicità” (Ducci, 2013, p. 213).

2 Il concetto di “misura” proposto si poggia sull’idea di “misura umana” per come ricostruito da Edda Ducci con riferimento all’opera “L’uomo umano” (2008).

3 Teoria, come da lezione gadameriana, è da ricondursi alle radici *theastai* e *thea* ed è da intendersi nell’accezione del “guardare” e “indugiare-nello-sguardo”, fondamentalmente della “contemplazione” (Gadamer, 2002, p. 12).

4 La “attitudine a giudicare” è il “cuore d’ogni apprendimento umano” (Mollo, 2005, p. 36).

5 “Se la misura-oggettività può sbocciare nell’esaltazione del meccanismo, intendendo il termine nel senso più ampio, e nel giudicare il tecnicismo valore emergente su ogni altro valore, la misura-soggettività può sfociare da un lato in un relativismo insieme scettico e titanico, e dall’altro in un misticismo alienante” (Ducci, 2018, p. 185).

6 Entro il più ampio *frame* delle pedagogie dei valori, è possibile richiamare i contributi di Sergej Hessen e di Friedrich Wilhelm Förster nella prima metà del Novecento, di Lawrence Kohlberg e Carol Gilligan in merito alla formazione della decisione valoriale, di Thomas Lickona in relazione all’educazione del carattere, senza tralasciare le importanti opere di Wolfgang Brezinka, Bernhard Bueb e Olivier Reboul.

7 Ci si riferisce in particolare ai saggi: *Personal Responsibility Under Dictatorship* (1964), *Some Questions of Moral Philosophy*



Lectures on Kant's Political Philosophy, 1989), questo compito di risemantizzazione invita a porle in dialogo con un saggio, per certi versi minore, che ricostruisce (seppure in sintesi) il basamento teoretico-fondativo⁸ della tensione fenomenologico-politica tipicamente arendtiana⁹. Nello specifico, stiamo facendo riferimento al saggio *Che cos'è la filosofia dell'esistenza*, pubblicato in versione inglese nel 1946 ed edito in lingua italiana solo più di cinquant'anni dopo (Arendt, 2001).

Lavorando lei stessa a una risemantizzazione del giudizio di valore, per altro concepito come la più alta espressione della capacità propriamente umana dell'uomo, Arendt ne mette a fuoco la centralità (nel momento in cui il giudizio è esercitato o è formato in altri) per custodire e coltivare quattro condizioni necessarie per un'esistenza – e per una valutazione – che vogliano dirsi e soprattutto farsi a “misura umana”: la condizione della libertà, la condizione della responsabilità e della solidarietà, la condizione del dialogo e della deliberazione critici e la condizione della complessità e dell'antinomicità dell'esistenza, di cui nel prossimo paragrafo approfondiremo i significati.

2. Custodire e coltivare libertà e responsabilità

Proprio per la sua irriducibile e decisamente problematica soggettività, il giudizio di valore risponde a una delle più pressanti e controverse sfide che interrogano l'educazione e il valutare del nostro tempo: la sfida dell'aver cura, del custodire e del coltivare la *libertà umana*, l'insuperabile capacità e la concreta possibilità di scelta, espressione e azione personali e rispettose della propria e altrui dignità. E Arendt sul punto è icastica: “una volta che l'atto umano”, dunque anche l'atto valutativo, “abbandona la sfera soggettiva, che è la sfera della libertà umana, entra nella sfera oggettiva, che è la sfera della causalità, e perde quindi il suo elemento di libertà” (Arendt, 2001, p. 207). Il giudizio di valore è dunque sempre complesso e problematico esercizio di libertà. È, infatti, esercizio assolutamente personale, critico ed etico di ripensamento costante dei criteri di deliberazione, al fine di ponderarne l'aderenza e la significatività in situazione e l'incisività trasformativa in relazione alla persona o alla situazione sotto esame (Arendt, 1989, 2003).

Questo esercizio di *libertà*, nonostante sia sempre attento al particolare, vuole al contempo essere *responsabile e solidale* (Morin, 2020). Libertà che quindi pone e a sua volta si dà una misura umana¹⁰. Proprio per questo il giudizio di valore opera secondo una logica che tende verso l'universale. “Nasce” infatti, con parole ricœuriane, “alla frontiera tra fenomenologia e ontologia” (Ricœur, 1993, p. 29). In quanto ‘di frontiera’, i criteri di valutazione del giudizio di valore – pur se sempre situati e collocati storicamente, socialmente e culturalmente – non sono totalmente riducibili e relativizzabili sulla base del contesto (Guarcello, 2023)¹¹. Un contesto che per altro potrebbe non riconoscere il valore – la “libertà”, la “dignità umana” (Arendt, 2001, p. 212), la forza riflessiva, la bellezza, la bontà, l'impegno – della persona stessa, di ciascuna persona senza eccezioni e della sua opera, per via di interessi accidentali, di incapacità o scelte individuali oppure al contrario di ragioni millenarie. Valore quindi che, pur non essendo né un “oggetto fisso” (Ricœur, 1993, p. 47) (rigido e immutabile) né tantomeno un’“autoevidenza del *cogito* cartesiano”, al contempo “non si rassegna al relativismo”, ma “ricerca” intenzionalmente il “consenso etico” (Malavasi, 2019, p. 35) tra culture, sistemi sociali e persone. Il consenso su quali siano le “caratteristiche umane”¹² – caratteristiche di “libertà, dignità umana e ragione” (Arendt, 2001,

(1964/1965), *Collective Responsibility* (1968), *Thinking and Moral Considerations* (1971), *Reflections on Little Rock* (1959), *The Deputy: Guilt by Silence?* (1964), *Auschwitz on Trial* (1966), *Home to Roost* (1975).

8 Basamento che “riprenderà negli scritti più maturi” (Maletta, 2009, p. 10), “dando vita a una ricostruzione storico-filosofica della modernità affatto interessante ed attuale” (Ivi, p. 18).

9 È espressione della tensione fenomenologico-politica l'accezione arendtiana di rapporto tra contemplazione e azione, un rapporto connotato da tale reciprocità da “consentirci di porre le questioni filosofiche in modo che ci permettano di passare direttamente all'azione” (Arendt, 2001, p. 211).

10 “Questa libertà non libera conferma ancora una volta la struttura antinomica dell'essere umano in quanto situato in questo mondo” (Arendt, 2001, p. 205).

11 Arendt lavora a un superamento non dell'ontologia in sé ma dell'“ontologia nel senso tradizionale del termine” (Arendt, 2001, p. 210). “Ogni ontologia che pretenda di dire che cosa veramente sia l'essere”, afferma infatti la filosofa, “è una fuga in un'assolutizzazione delle categorie individuali dell'essere” (Arendt, 2001, p. 219).



p. 212) da coltivare, che dovrebbero quindi essere sempre parte integrante e orientante i processi valutativi¹³. È così che il giudizio di valore mantiene in vita, preserva e coltiva la responsabilità e la solidarietà rispetto al riconoscimento e alla promozione del valore di ciascuno, delle sue qualità umane.

3. Custodire e coltivare il dialogo e la deliberazione critici, la complessità e l'antinomicità dell'esistenza

Pur vincolando il giudizio di valore a una tensione universalistica, o meglio di solidarietà universale, con Arendt inoltre il lavoro argomentativo e deliberativo del giudizio è mantenuto sempre sul piano (letteralmente) di una “*playful metaphysics*” (Arendt, 2019, p. 284)¹⁴ che tiene in vita, preserva e coltiva il *dialogo* e la *deliberazione intersoggettivi e critici*¹⁵. Presa a prestito dal linguaggio jaspersiano, la “metafisica giocosa”, “ludica” guarda a un argomentare e deliberare che si poggiano su “processi di pensiero che hanno sempre un carattere sperimentale e mai rigidamente fissato, il cui scopo è fornire sollecitazioni che inducano gli altri a unirsi alla riflessione” (Arendt, 2001, p. 217).

È chiaro infine che il giudizio di valore opera simultaneamente su due *fronti controversi* e per altro *paradossali* (Arendt, 2001, p. 201): il fronte soggettivo (con correlato rischio di soggettivismo) e il fronte universale (con correlato rischio di dogmatismo)¹⁶. Pur nella consapevolezza della ineliminabile pericolosità di queste derive, il giudizio di valore – proprio grazie alla sua antinomicità, a questi contraddittori che coesistono¹⁷ – opera in favore di un superamento della logica lineare e neofunzionalista della valutazione¹⁸, mantenendo in vita, preservando e coltivando la “struttura” altrettanto “antinomica”, complessa e quindi necessariamente rischiosa “dell’essere umano in quanto situato in questo mondo” (Arendt, 2001, p. 205)¹⁹.

4. Conclusioni

Questa valutazione così risemantizzata può aprirsi a una inattuale concezione dell’essere umano: un umano non identificato interamente nell’“essere-un-risultato” scrive Arendt, quanto piuttosto nell’“essere uomo in senso proprio” (Arendt, 2001, p. 220). Quindi una valutazione risemantizzata nell’ottica di una complementarietà impari tra il descrittivo e il normativo, tra l’osservazione empirica e il riconoscimento valoriale, dove è

12 “Caratteristiche umane [...] che derivano dalla spontaneità umana e che, perciò, non sono fenomenologicamente dimostrabili” (Arendt, 2001, p. 212).

13 “A partire da Kant l’essenza dell’uomo consiste nel fatto che ogni singolo essere umano rappresenta l’intera umanità, e [...] a partire dalla Rivoluzione francese e dalla Dichiarazione dei diritti umani è entrata a far parte in maniera integrante del concetto d’uomo l’idea che tutta l’umanità possa essere svilita o magnificata in ogni singolo individuo”; “l’imperativo categorico kantiano insiste sul fatto che ogni azione umana deve assumersi la responsabilità per tutta quanta l’umanità” (Arendt, 2001, p. 215).

14 Metafisica che è tradotta da Simona Forti nella forma di “metafisica giocosa” (Forti, 2001) e da Sante Maletta nella forma della “metafisica ludica” (Maletta, 2009).

15 “La comunicazione con gli altri” e “un appello alla ragione comune a tutti, ci garantiscono qualcosa di universale” (Arendt, 2001, p. 218).

16 “L’uomo deve cercare di realizzare nella sua vita paradossale quella condizione per cui “l’universale prende la forma dell’individuale” (Arendt, 2001, p. 207).

17 “Poli di una tensione, di un rapporto, cioè i cui membri si sostengono a vicenda e non possono sussistere l’uno senza l’altro” (Maletta, 2009, p. 30).

18 “La filosofia moderna più originale cerca in tutti i modi di riconciliarsi col fatto che l’uomo non è il creatore del mondo” (Arendt, 2001, p. 200).

19 Struttura antinomica dell’uomo a cui Arendt lavora, trovando basi fondative anche nella filosofia kantiana, fin dalla sua dissertazione di dottorato del 1928 sul concetto di amore in Sant’Agostino. Struttura antinomica che risponde al “problema di mantenere una concezione dell’essere come dato e, contemporaneamente, di salvaguardare la libertà e la dignità dell’uomo” (Maletta, 2009, p. 12).



il valoriale – sulla base di un imprescindibile radicamento nel dato empirico – a guidare il fattuale, ponderandone il peso umano e decidendo della sua stessa fattibilità²⁰.

A questa valutazione educatori e insegnanti devono essere formati attraverso esperienze che sostengano e coltivino la capacità di misurare il valore in modo ponderato e con una attenzione prudente e puntuale alle derive soggettivistiche del giudizio stesso, pur senza poterle scongiurare né totalmente controllare. Esperienze formative preziose per arrestare, o per lo meno problematizzare, lo scivolamento verso l'elisione della soggettività (e quindi anche del soggetto) dalla valutazione, e per rivalutare la centralità e la possibilità reali di una formazione della soggettività stessa per “metterla in valore” (Lombardo Radice, 1958, p. 38), perfezionarla, contenerla o ampliarla e orientarla.

Bibliografia

- Arendt, H. (1989). *Lectures on Kant's Political Philosophy*. University of Chicago. (Original work published 1982)
- Arendt, H. (2001). Che cos'è la filosofia dell'esistenza? In S. Forti (Ed.), *Archivio Arendt 1. 1930-1948* (pp. 197-221) (P. Costa, Trans.). Feltrinelli.
- Arendt, H. (2003). *Responsibility and Judgment*. Schocken Books.
- Arendt, H. (2019). What is the existenz philosophy. In B. Hahn (Ed.), *Hannah Arendt. Sechs Essays Die verborgene Tradition* (pp. 267-287). Wallstein Verlag.
- Arendt, H., & Stern-Anders, G. (2015). *Le elegie duinesi* (S. Maletta, Trans.). Asterios. (Original work published 1930)
- Bellingreri, A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Vita e Pensiero.
- Bellingreri, A. (2017). *Lezioni di pedagogia fondamentale*. La Scuola.
- Ducci, E. (2008). *L'uomo umano*. Anicia.
- Ducci, E. (2018). Comprendere il potenziale. In C. Costa (Ed.), *Costruirsi nel dialogo. La proposta educativa di Edda Ducci* (pp. 203-217). Studium.
- Forti, S. (Ed.). (2001). *Archivio Arendt 1. 1930-1948* (P. Costa, Trans.). Feltrinelli.
- Gadamer, H. G. (2002). *La responsabilità del pensare. Saggi ermeneutici* (R. Dottori, Trans.). Vita e Pensiero. (Original work published 1913)
- Guarcello, E. (2023). Formare la capacità di giudicare. Necessità umana, idea inattuale, urgenza contemporanea. In M. Attinà, A. Broccoli & V. Rossini (Eds.), *Percorsi inattuali dell'educazione. Suggestioni, idee, proposte* (pp. 139-149). Anicia.
- Lombardo Radice, G. (1958). *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*. Trentunesima edizione. Remo Sandron. (Original work published 1913)
- Malavasi, P. (2002). Un'ontologia ermeneutica del discorso pedagogico. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica* (pp. 215-236). Bompiani.
- Malavasi, P. (2019). *Educare Robot?* Vita e Pensiero.
- Maletta, S. (Ed.). (2009). *Hannah Arendt. Che cos'è la filosofia dell'esistenza?* Jaca Book.
- Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. (E. Bottero, Trans.) Junior. (Original work published 2009)
- Meirieu, P. (2019). *Una scuola per l'emancipazione*. (F. Caratelli, Trans.) Armando. (Original work published 2018)
- Mollo, G. (2005). *Linee di pedagogia generale*. Morlacchi.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus* (R. Prezzo, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Ricœur, P. (1993). *L'attestazione. Tra fenomenologia e ontologia* (B. Bonato, Trans.). Biblioteca dell'Immagine. (Original work published 1991)

20 “Superare l'alternativa tra un'oggettività che niente sa della profondità della coscienza umana ed una soggettività che niente sa delle cose e quindi scade in un intimismo estraniato dal mondo, condizione alienante e presupposto fondamentale del totalitarismo” (Maletta, 2009, p. 32).



Homo existimatus, adverse time and sense of measure

Homo existimatus, tempo avverso e senso della misura

Tiziana Iaquina

Università di Catanzaro | iaquina@unicz.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

Misurazione e valutazione sono l'imperativo del nostro tempo. Se alcuni studiosi sostengono che l'esigenza di quantificare ogni attività umana è diventata un'ossessione, si parla infatti di "tirannia della valutazione", altri affermano che la questione non riguarda soltanto l'ambito educativo-formativo e economico-aziendale dove i due processi trovano naturale collocazione, ma aspetti della vita (relazioni, ore di lavoro, chilometri percorsi, *like* ricevuti, tempo libero, ecc.) che spingono a quantificare ogni attività umana. Il contributo focalizza un aspetto del tema poco indagato, cioè la condizione dell'uomo come *Homo existimatus*, e muove da due interrogativi: qual è l'unità di misura dell'umanità e se misurare e misurarsi serve a sentirsi esistenti o a migliorarsi. Interrogativi utili alla riflessione pedagogica per orientare il processo educativo-formativo delle generazioni future.

Measurement and evaluation are the imperative of our time. While some scholars argue that the need to quantify every human activity has become an obsession, they talk about the «tyranny of evaluation», others argue that the issue does not only concern the educational-formative and economic-field company where the two processes find natural location, but aspects of life, relationships, working hours, miles traveled, like received, leisure, etc. They push to quantify every human activity. The contribution focuses on an aspect of the theme little investigated, that is the condition of man as *Homo existimatus*, and moves from two questions: what is the unit of measure of humanity and whether measuring and measuring is needed to feel existing or to improve. Questions useful for pedagogical reflection and to guide the educational-formative process of future generations.

KEYWORDS

Misurazione | Valutazione | Tempo avverso | Condizione umana | Educazione
Measurement | Evaluation | Adverse time | Human Condition | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Iaquina, T. (2023). Homo existimatus, adverse time and sense of measure. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 249-253. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-47>.

Corresponding Author: Tiziana Iaquina | iaquina@unicz.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-47

Premise

The *leitmotif* of this reflection on the theme of measurement and evaluation, or to put it in Del Rey's words of «the tyranny of evaluation» (2021) consists of two main concepts, «adverse time» and «sense of measure» around which other notations are developed on aspects that consider the theme from a more general perspective in an attempt to focus on the particular condition of man in our time.

«Adverse time» and «sense of measure» are the basic concepts to try to understand and define the historical moment that all human beings go through because of the events that mark it (pandemic and economic crisis, natural disasters, old and new war conflicts, and more) which constitute what Taleb (2014) defines as «black swan» (black swan); events that are destructive in scope but capable of triggering, if well «used», regenerative processes for humanity. These concepts are also useful for understanding the current condition of man and the difficulty of building oneself as a person and as a member of the community-world in a time so complex as to make the «pain of living» more widespread than in the past (Minois, 2022).

The difficulty of living (Simone, 2022) that connotes man and propels him almost to assume postural traits of inner curvature and physiognomic characteristics of sadness and estrangement. A human tending, at the same time, towards the search for a definition of himself through numerical data that chooses to measure his being and his worth in both private and professional life; in his anxiety to determine which has greater value, the «recognized greatness» that is of performance, measurable and therefore evaluable, or the «silent greatness», unmeasurable but not quantifiable, from whose union the person takes shape and attributes meaning to existence.

The «Silent greatness» to which society today struggles to attach importance and which the mild but not trivial words of Saint-Exupery in *The Little Prince* (2015) emphasize. The relationship between measurable and not measurable, between valuable and non-valuable, which dominates the present is contained in what might appear to be a «child dialogue» and which is instead an «adult teaching» addressed to the adult world as a warning; and that which with the greater effectiveness of a detailed analysis from which emerges the cult for the quantifiable and for all that derives from it that well represents our time. Saint-Exupery writes:

Grown-ups love numbers. When you tell them about a new friend, they never care about the essentials. They never ask: What is the tone of his voice? What are his favorite toys? Does he collect butterflies? But they ask you: How old is he? How many brothers? How much does he weigh? How much does his father earn? Only then do they think they know him (p. 31).

The religion of numbers and algorithms, therefore, has exiled the intangible and the unmeasurable, which is also incorruptible, namely the emotional-affective life and the different degrees of the human feeling (Scheler, p. 1999), the ability to create and to give value to human relationships, the desire and the dream. Aspects of the human person and «lenses» through which to observe society, the world, as well as the direction towards which the whole of humanity seems to move.

1. Adverse time and *Homo existimatus*

The South Korean philosopher Chul Han in *Le non cose* (2022) takes-up Saint-Exupery's lesson on the importance of that «essential invisible to the eyes» in whose research resides not only the peculiarity of the human being but also the same happiness and contentment that derives from a well-oriented life (Spinoza, 2007), describing contemporary man as *Homo digitalis* as a «subject of performance». A subject enclosed in practices of self-optimization of the exploitation of himself, even in his free time and when he feels immersed in a flow that he calls freedom (Chul Han, 2022). The word digital refers to the term *digitus*, the finger that counts, and indicates the characteristic of *homo digitalis* which is to count, to calculate, to measure, to be measured and subsequently to be evaluated himself. An existence marked by calculation and performance.

This life condition, in which it is not difficult to identify, characterizes not only the time of complexity



(Morin, 2017) but also the «adverse time», an expression that differs in semantic depth from the neologism «permacrisis» with which the Collins Dictionary describes the long period of instability and insecurity in the world. The expression indicates not only the state of crisis and global instability defined by Collins, but also the difficulty of living, the psycho-emotional-social fragility that comes from living in this time, the different dimensions involved in the global crisis, the growing challenge to the human and of the human. The «adverse time» is a time full of threats and hope; permeated by collective fears, including that of being at the bedside of humanity, of having reached the end of the world, along with others of a subjective character: not being able to express their potentialities; not being able to build and realize oneself within relationships; not being builders of their own destiny; ending their own life story prematurely. A gloomy climate in which emotions and feelings of negative value prevail; in which the fatigue of living, increases and the idea of the future as a threat (Benasayag, Schmit, 2009) becomes prophetic of even more catastrophic, tragic and imminent events that will burden the subject and nail him to the present.

The «adverse time» is therefore an obstructive time, contrary to man and to the explication of his human qualities. A cruel and primordial time, especially because of the ungovernability of certain events that seem to history back to the beginning of human evolution, despite scientific progress in all areas. A counter-time that, in order to remain relevant to the theme of this reflection, urges and often forces man to measure himself with man, without however seeking a «good comparison» and without interest in the existential dialectics, that is what makes personal and collective improvement possible, the recognition, even in diversity, of a common horizon of meaning and value to be attributed to the life of the individual and in general to all human life (Molinari, Cavaleri, 2015).

A time that Chul Han defines as «one against one and one against all» and in which there is, on the one hand, the disappearance of the Other (2017), on the other, the measurement of man subjected to the «tyranny» of the algorithm (Del Rey, 2021) which attempts to measure human frailty and which threatens the «singularity of the living» (Benasayag, 2021). A human being considered as a skill that is calculable from childhood, educated and urged to be more and more performing to be able to dress then, as an adult, the double face clothing of measured and measuring, evaluated and evaluating.

The theme of measurement and evaluation cannot be the subject of reflection only from a methodological-didactic point of view or from learning outcomes or a business-economic perspective, but also the condition of *Homo existimatus* must give rise to a wider comparison, guided by pedagogical knowledge, to go back to attributing the right value to those dimensions of the human being that are not subject to quantification, because of their unmeasurable nature. To continue to cultivate and take care of them (Mortari, 2019), to defend man in his entirety, opposing the process of treatment that these dimensions could meet if they were considered as not qualifying the human. Non-functional dimensions in a time that is affected by the fascination of the trans/posthuman.

The life of man therefore appears strongly conditioned by measurement and evaluation, exasperation but also by intrinsic limits to the processes themselves; something which does not seem to provoke in the subject either impatience or rebellion but instead addiction and subjugation, as well as an unbridled search for the incontrovertible data in which he can recognize himself, a measure by which to be defined. A quantum, that is, through which to be able to reach a more certain knowledge of himself, since it is numerically based, and which becomes existential comfort in the turbulence of the «adverse time». Expressions such as «existential economy» and «measuring community» underline this aspect (De Marco, 2018; Soncini, 2022; Invitto, 2012).

In this scenario, what is taking shape is an increasingly functional human being but existing less and less. A version that the world seems to prefer as the only reason for being in a society that favours evaluating rather than valorizing, where the consubstantial fragility to human nature is to be ashamed of, and consequently therefore emotions and feelings, and where cultivating certain dimensions, the spiritual for example, is a reason for hiding, according to a logic that gives value to the useful and neglects or even despises the useless. This is a question addressed by the Order in *The Usefulness of the Useless* (2013) and which concerns not only disciplines, knowledge, but all those aspects of the human being considered unimportant to the economy of the world but which are instead fundamental. The emphasis on functioning rather than existing is changing the subject's life (Benasayag, 2019) and the perception and consideration he has of himself. A dystopian perspective in which what is emerging is a human being unable to think and reflect, unprepared to face complexity.



Measure and evaluation are not only issues underlying human action, but also the framework within which the subject-person carries out, expresses, tries to achieve, justifies his existence, and attributes qualities to his life. Morin's *Homo complexus* (2017) is now also *Homo existimatus*. A man whose thinking and acting is subjected to continuous quantification and evaluation, professional and personal, singular and plural, which involves a process of linearization of the human. A process, while indispensable to the mathematical sciences in order to operate reductions of a setting, a theory, etc., in a simplified form, if applied to man, causes a separation between the dimensions belonging to him; a *diminutio*, which does not lead to re-composition in the post-evaluative act of restitution, enhancement and re-evaluation. Clinging to the measure with which he is measured, to the perimeter of the human and to his evaluation, Protagora's teaching that «man is the measure of all things» has thus been forgotten.

2. The Measure of Humanity

The condition of *Homo existimatus* struggling with algorithms and a growing desire to catalogue, sort, and accurately place aspects of reality and their actors, serves as a corrective, defense and comfort to life and nourishes the illusion of being able to operate a control over what is inherently ungovernable. Interesting in this respect is the dialogue that took place at the XXVI Conference in Paris in 2018 on weights and measures between Peter Hunter, mathematician, theologian and philosopher of the University of Oxford; Guido Tonelli, physicist at CERN in Geneva and professor of General Physics at the University of Pisa and Silvano Petrosino, professor of Theories of Communication and Religious Anthropology and Media at the Catholic University of Milan. These scholars, although starting from different positions, agreed that man remains irremediably inhabited by a measure that he cannot measure because, as Galileo teaches, only what is identical, replicable and does not change is measurable.

Not, therefore, man with his feeling, his freedom, his evolution and his intrinsic complexity. While there is no scientific criterion for measuring humanity, scholars agree, some measuring systems are chosen for political or social reasons. A measure of man must instead keep in mind the categories of time and space as well as some quantities, including «recognized greatness» and «silent greatness». The latter, in particular, includes the actions that the human being carries out towards the Other and the community, which define him more than any measurement and quantification, because they refer to aspects and qualities that, although unmeasurable can be and give the «sense of measure».

Pedagogical science, that holds together and connects existing and functioning, in the subject, which questions and is committed to the enhancement of all human dimensions, his potential and factual greatness, can promote an education in evaluation, capable of reaffirming the importance of those aspects of human life, affectivity, relationality, solidarity, empathic capacity, self-care, etc. which, although not subject to measurement and evaluation, are indispensable to live a full life worthy of being lived, as well as to act as a barrier to certain challenges and claims of the trans/posthuman.

References

- Benasayag M. (2019). *Funzionare o esistere*. Vita & Pensiero.
 Benasayag M. (2019). *La tirannia dell'algoritmo*. Vita & Pensiero.
 Benasayag M. (2021). *La singolarità del vivente*. Jaca Book.
 Byung - Chul Han (2017). *L'espulsione dell'altro*. Nottetempo.
 Byung - Chul Han (2021). *La società senza dolore*. Einaudi.
 De Marco S. M. (2012). *L'economico fonte di risposte esistenziali*. Edizioni Scientifiche Italiane.
 Del Rey A. (2021). *La tirannia della valutazione*. Elèuthera.
 Invitto G. (2012). *Misura di sé tra virtù e malafede. Lessici e materiali per un discorso in frammenti*. Mimesis.
 Galimberti U. (2016). *Psiche e techne*. Feltrinelli.



- Minois G. (2022). *Storia del mal di vivere*. Dedalo.
- Molinari E., & Cavaleri P. A. (2015). *Il dono nel tempo della crisi. Per una psicologia del riconoscimento*. Raffaello Cortina.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità*. Le Lettere.
- Mortari L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Ordine N. (2013). *L'utilità dell'inutile*. Bompiani.
- Saint-Exupéry de A. (2015). *Il piccolo principe*. Newton Compton.
- Scheler M. (1999). *Il valore della vita emotiva*. Guerini Associati.
- Simone R. (2022). *Divertimento con rovine. La nostra vita tra guerre e pandemia*. Solferino.
- Soncini G. (2022). *L'economia del sé. Breve storia dei nuovi esibizionismi*. Marsilio.
- Spinoza B. (2007). *Etica*. Bompiani.
- Taleb N. N. (2014). *Il cigno nero. Come l'improbabile governa la nostra vita*. Il Saggiatore.



Promuovere la valutazione nei servizi socioeducativi. Una pratica evolutiva

Promoting evaluation in socioeducational programs. An evolutionary practice

Laura Formenti

Università degli Studi di Milano Bicocca | laura.formenti@unimib.it

SEZIONE 6 – VALUTAZIONE, MISURA E VALORE

ABSTRACT

L'articolo propone un modello di valutazione evolutiva pedagogicamente informata per migliorare il lavoro degli educatori nelle unità residenziali per minorenni. Valutare consente di dare valore all'intervento socioeducativo a livello micro, meso e macro, focalizzando l'esperienza dei beneficiari e dei professionisti, la capacità trasformativa di un servizio visto come sistema complesso e la possibilità di far evolvere le pratiche e le politiche. L'innalzamento della riflessività critica, il superamento delle dicotomie e il pluralismo metodologico sono proposti come antidoti a una visione riduttivista, lineare e meramente rendicontativa della valutazione.

The paper proposes a developmental pedagogically informed model of evaluation to improve the educators' work in residential childcare. Evaluation allows to value the socio-educational intervention at the micro, meso and macro-levels, focusing the experience of beneficiaries and professionals, the transformative capacity of a service seen as a complex system, and the possibility to make practices and policies evolve. The improvement of critical reflexivity, overcoming dichotomies and methodological pluralism are proposed as antidotes to a reductive, linear and merely accounting vision of evaluation.

KEYWORDS

Valutazione evolutiva | Educatori | Intervento residenziale con minori | Sistema | Trasformazione
Developmental evaluation | Educators | Residential childcare | System | Transformation

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Formenti, L. (2023). Promuovere la valutazione nei servizi socioeducativi. Una pratica evolutiva. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 254-262. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-48>.

Corresponding Author: Laura Formenti | laura.formenti@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-48

Introduzione

Il presente contributo nasce da una riflessione pedagogica sulla valutazione degli interventi socioeducativi nelle comunità per minorenni. Al bisogno di concetti e metodi pedagogicamente orientati per garantire qualità ed efficacia degli interventi, si accompagna oggi una generale insoddisfazione per i modelli di valutazione dominanti, lineari e poco utili all'azione, all'innovazione delle pratiche, al ben-essere degli utenti e quindi a garantire valore e qualità del servizio (Anglin, 2004; Lisi, 2022).

Nonostante vi siano molte buone ragioni – etiche, sociali, epistemiche – per valutare la qualità di tali servizi (Carrà, 2014; Del Valle, 2021; Farmer et al., 2017), in essi la cultura della valutazione è fragile e una riflessione teorica, metodologica ed etica è un compito al quale la pedagogia generale e sociale è chiamata, anche per sostenere il lavoro di tanti educatori che interagiscono quotidianamente con persone, gruppi e famiglie vulnerabili. La valutazione è un processo di valorizzazione (come l'etimologia suggerisce) delle professioni educative ancora poco riconosciute nel sistema del welfare. È un invito ad accompagnare l'esperienza educativa con metodo per rispondere a bisogni complessi di benessere, senso, identità e progettualità, degli utenti e degli operatori (Serbati, 2020; Seti, 2008).

1. Verso una lettura sistemica

A fronte delle molte definizioni e declinazioni della valutazione (Bezzi, 2007; Pandolfi, 2012; Stame, 1998; Ulivieri Stiozzi & Vinci, 2016), qui assumiamo una lettura sistemica (Gates, Walton & Vidueira, 2021; Williams, 2019) centrata sui processi evolutivi e sulla dimensione epistemica e comunicativa del lavoro educativo. Un processo che cerca di rappresentare e interpretare un intervento (o un servizio) in modo da consentire il confronto, cioè un *giudizio socialmente coordinato* che ne sostenga l'evoluzione. Abbandonando l'idea dominante della valutazione come confronto astratto tra dati rilevati e standard predefiniti, proponiamo una lettura partecipata, volta all'azione e all'interazione, in ascolto della complessità. Valutare è comprendere le interazioni e le interdipendenze in gioco, riflettere sui confini attraverso molteplici prospettive (Williams, 2019).

La valutazione sistemica non si limita a rappresentare la realtà, ma la crea. In essa, tutto è convenzionale: dove posare lo sguardo, quali metodi introdurre, quali informazioni valorizzare, come pervenire a un'interpretazione soddisfacente? C'è da interrogarsi criticamente: per chi e in quale contesto si valuta? Il processo valutativo implica sempre un potere, che si articola su almeno tre dimensioni (Stevanovic & Peräkylä, 2014): *deontico* (chi ha il ruolo e il mandato per valutare), *epistemico* (quali saperi sono rilevanti e chi li possiede) e *relazionale* (come i soggetti si posizionano gli uni rispetto agli altri definendo reciprocamente le proprie identità).

Il progetto *ERCCI Empowering Residential Child Care through Interprofessional training*¹ partiva da una ricerca sui bisogni di formazione in Finlandia, Italia, Germania, Spagna, Lituania (James et al., 2022) attraverso interviste a operatori e coordinatori per costruire un MOOC (Massive Online Open Course) articolato in sei aree d'azione:

- a. Costruire relazioni educative e terapeutiche
- b. Promuovere partecipazione
- c. Trasformare crisi e conflitti in opportunità
- d. Coinvolgere la famiglia d'origine
- e. Valutare la qualità del lavoro in comunità
- f. Sviluppare riflessività e calibrazione

1 Erasmus+ n. 2018-1-FI01-KA203-047242, P.I. Eeva Timonen-Kallio, Università di Turku, Finlandia.



Valutazione e riflessività sono interconnesse: consentono di adattare e calibrare l'azione professionale (Formenti & Rigamonti, 2020; Rigamonti & Formenti, 2020). Si valuta, infatti, per poter modificare l'azione, migliorare una situazione e/o prendere decisioni per il futuro (Patton, 1998). Si tratta di mettere a fuoco diversi livelli di funzionamento del sistema:

- il macro-livello comporta la conoscenza critica dei vincoli istituzionali, del sistema dei servizi e reti territoriali (v. De Ambrogio & Sordelli, 2014), dei discorsi e pratiche dominanti;
- il meso-livello analizza un servizio come sistema organizzativo, insieme di pratiche, artefatti e narrazioni che strutturano l'intervento (v. Pandolfi, 2012; Palareti, Berti & Emiliani, 2012);
- il micro-livello illumina le esperienze delle persone dentro questi servizi attraverso l'ascolto delle voci di utenti e professionisti, la loro lettura dei bisogni, degli interventi e degli esiti a cui questi portano (v. Pérez-García et al., 2019).

Questi livelli si compongono in un modello complesso (Formenti, 2017) che unisce la logica *bottom-up* alla comprensione del contesto più ampio con i suoi vincoli e possibilità. Quando si valuta un'attività che risponde a un interesse pubblico, bisogna chiedersi se le azioni sono coerenti ed efficaci, ma anche se quel servizio genera valore. La valutazione va oltre l'*adattamento* dell'azione ai suoi fini, per innescare processi di *calibrazione* che ridefiniscono la cornice dell'intervento e producono impatto anche sul sistema più ampio (De Ambrogio & Sordelli, 2014). È proprio della società democratica tardo-moderna interrogarsi sulla sua capacità di generare servizi adeguati ai bisogni dei cittadini (Stame, 1998).

Valutare, dunque, significa valorizzare la riflessività sistemica (Jude, 2018), interrogare l'idea di servizio o intervento educativo e chiedersi se corrisponda a valori di senso, giustizia e libertà, per gettare una luce critica su modelli d'intervento ancora troppo poco interrogati.

2. Un sistema in evoluzione

In Italia, il sistema dei servizi residenziali per minorenni è in evoluzione (Palareti et al., 2023) dopo la stagione della de-istituzionalizzazione e lo spostamento lento ma costante dal paradigma dell'assistenza al paradigma trasformativo. Ma le comunità sono capaci di offrire agli ospiti la migliore esperienza possibile? La letteratura internazionale (Ainsworth & Thoburn, 2014; James, 2022) mostra che l'intervento residenziale non sempre incide efficacemente sui problemi psicosociali dei giovani ospiti e sottolinea i costi elevati, le carenze nella formazione degli operatori (Eenshuistra, Harder & Knorth, 2019) e il mancato coinvolgimento delle famiglie d'origine (James et al., 2020).

Tali preoccupazioni sono ciclicamente confermate nel nostro Paese dai rapporti del Gruppo CRC (2022). Recenti scandali, alimentati dal circo mediatico, hanno posto l'accento sul rischio di abusi istituzionali, ma lasciando in ombra un rischio più reale, pervasivo e silenzioso: quello dell'inefficacia, inadeguatezza o intemperatività dell'intervento. Ad esempio, non è rispettata la brevità del collocamento (max 24 mesi prorogabili); alcuni interventi si cristallizzano e cronicizzano e la mancanza di dati certi, coerenti e completi è un problema (MLPS, 2021).

L'Italia è tra i Paesi che allontanano in misura minore, ma perché? Dei minorenni allontanati, circa la metà (14.000 su 27.000, MLPS, 2021) è inserita in strutture; ciò invita a una riflessione sulle diverse forme di intervento (Corradini, 2017) e sulla grande varietà di tipologie, nomi, modalità di accreditamento regionali. Manca una chiara definizione dei livelli essenziali di assistenza (Palareti et al., 2023). Il confronto con altri Paesi (Whittaker et al., 2023) evidenzia le peculiarità del sistema italiano, dove l'approccio prevalente è socio-educativo, relazionale e centrato su piccole unità "di tipo familiare" (max 10 ospiti), con un'attenzione specifica per le relazioni educanti tra adulti e ragazzi. Si insiste, almeno sulla carta, su co-progettazione, monitoraggio in rete e collaborazione tra diversi attori pubblici e privati, ma il lavoro di rete soffre della difficoltà di comprendersi tra professionisti e organizzazioni con culture di servizio diverse.

Lo Stato italiano mira a ridurre gli allontanamenti e coinvolgere famiglie e comunità locali, come nel programma P.I.P.P.I., di chiaro taglio pedagogico e attento alla valutazione (Santello et al., 2018; Serbati et al.,



2016). La qualità dei servizi è sostenuta dalle linee guida nazionali: per l'affido familiare (MLPS, 2013), per l'intervento con bambini e famiglie vulnerabili (MLPS, 2017a) e per i servizi residenziali (MLPS, 2017b), che offrono una base concreta per la progettazione e la valutazione sebbene il loro carattere di *soft law* non le renda cogenti (Palareti et al., 2023).

La complessità del quadro invita a riconoscere i vincoli entro cui l'intervento residenziale è oggi pensato, erogato e organizzato. La letteratura mostra la chiara influenza dei fattori socioculturali, storici e politici, delle risorse allocate, delle rappresentazioni (ad es. quale idea di famiglia o di educazione prevale), della presenza di valide alternative o di un'ideologia a priori favorevole o contraria alla comunità (Timonen-Kallio & Hämäläinen, 2019).

3. Dalle linee-guida alla valutazione

Le linee-guida nazionali celebrano il modello relazionale, capacitante ed ecologico (Milani, 2018; Palareti, Berti & Emiliani, 2012; Tuggia, 2014), caratterizzato da tre parole chiave: *accoglienza*, *accompagnamento* e *appropriatezza* (MLPS, 2017b). Si richiede che i percorsi siano personalizzati, coerenti con il contesto, sensibili al tempo e al ritmo delle vite umane e dei sistemi sociali, costantemente adattati e calibrati in un'ottica di partecipazione. L'analisi dovrebbe interrogare criticamente le scelte dell'équipe educativa in merito a ciascun intervento: durata, sicurezza e ben-essere dei minori, cura dei legami con la famiglia d'origine. Il servizio dovrebbe mettere in trasparenza il modello pedagogico per interrogare la qualità dell'accoglienza e dell'accompagnamento e l'appropriatezza degli interventi erogati. La valutazione degli interventi è circolare, continua e connessa alla progettazione: si rivede a ogni passaggio l'analisi dei bisogni e dei desideri, per adeguare il progetto educativo individualizzato (PEI) all'interno del progetto quadro (MLPS, 2017a): non meri strumenti burocratici, ma cornici per dare senso alle azioni introdotte e verificarne gli effetti.

Nel sistema italiano c'è poca abitudine a lavorare in base agli esiti dell'azione: l'approccio dominante, ideologico e focalizzato sulle intenzioni, è lontano dalla realtà e atemporale. La sistemica offre una via concreta e rigorosa per equilibrare teoria e pratica, per osservare con un occhio agli esiti dell'azione e l'altro al contesto, e ai valori e principi che le danno senso. Un approccio che riconosce le inevitabili tensioni tra l'intenzionalità degli operatori e le risposte che vengono dal piano di realtà (Williams, 2019).

In questo modo, la valutazione consentirebbe di dare valore alle pratiche socioeducative, sviluppare conoscenze condivise e rafforzare la professionalità degli operatori. Sul piano dell'organizzazione, va riconosciuto che i servizi residenziali sono sistemi complessi caratterizzati da auto-organizzazione, circolarità, interdipendenza ed equifinalità (Formenti, 2012), non funzionano come macchine ma come organismi viventi, evolutivi, sviluppano senso e significato e generano le regole del loro stesso funzionamento, oltre che una narrativa volta a definire "chi siamo", "che cosa facciamo" e "che cosa funziona". Valutare significa allora (ri)costruire la narrativa evolutiva del servizio attraverso le voci dei diretti interessati. Chi avrà il diritto di esprimersi? Quali sguardi ed evidenze verranno legittimati? Quali argomentazioni e contro-argomentazioni?

"È l'argomentazione che rende il giudizio valutativo scientifico e professionale diverso dal giudizio espresso dall'oratore politico nella conferenza stampa improvvisata" (Bezzi, 2007). C'è bisogno di attivare un metodo, un percorso che porti *evidenze empiriche*, concetto spesso usato in termini riduttivi e in una cornice positivista. Per evitare che la ricerca delle evidenze sia unilaterale e pregiudiziale, costruita a priori senza tener conto dell'esperienza dei soggetti, bisogna che tutte le voci siano ascoltate. Di qui, la scelta di favorire forme di valutazione partecipata, ovvero il coordinamento dei significati attraverso conversazioni aperte e una riflessione costante sulle cornici.

4. Un modello evolutivo

Nelle comunità per minorenni in Italia lavorano migliaia di educatori con un bisogno urgente di formazione; allestire percorsi centrati sulla valutazione trasformativa consente di rispondere a tale bisogno e migliorare la



qualità del servizio. Dare un'impronta (auto)valutativa alla formazione potrebbe incrementare il dialogo, la criticità e la capacità di collaborare, componendo diversi sguardi ed evidenze raccolte in modi sistematici, sostenibili e significativi, riconoscendo le cecità selettive e i pregiudizi che colorano inevitabilmente la pratica.

Comprendere la complessità attraverso le relazioni e comunicazioni di soggetti portatori di interessi e sguardi diversi, per *interrogare* le pratiche e *cercare* un coordinamento possibile, consentirebbe di superare il modello di valutazione dominante, tecnico-burocratico e lineare, che perde di vista l'*interdipendenza* come caratteristica propria del sociale. La *Developmental Evaluation* (Patton, 2010) è un modello ciclico, che coinvolge tutti nella raccolta, analisi e interpretazione di dati di diversa natura, coniugando le funzioni dell'emisfero destro e sinistro, la funzione oggettivante e quella trasformativa. Ogni soggetto coinvolto può divenire autore e protagonista di momenti che daranno valore al lavoro educativo attraverso l'articolazione di focus diversi:

- l'esperienza soggettiva dei destinatari, per chiarire i nessi tra l'intervento e le loro aspettative, bisogni, desideri; il vissuto di riconoscimento va oltre il gradimento, che riduce il destinatario al ruolo di consumatore;
- gli esiti dell'intervento, per generare evidenze circa il raggiungimento degli obiettivi, dove dati quantitativi e qualitativi sono oggetto di possibile riflessione;
- il valore del servizio nel creare benessere e giustizia sociale attraverso pratiche documentate, processi, competenze degli operatori di primo e secondo livello e capacità di apprendere dell'organizzazione;
- l'impatto, ovvero la capacità di incidere a livello territoriale (ma anche regionale e nazionale) per sostenere l'evoluzione del sistema più ampio.

La valutazione evolutiva combina metodi quantitativi e qualitativi (Benzoni, Costantino & Lyons, 2020), ricerca e pratica, dimensione partecipativa e bisogno di raccogliere dati coerenti e utili. In questo modo sostiene la coevoluzione, tra servizi e famiglie, individui e organizzazioni, sistema del welfare e sistema sociale più ampio, combinando i significati, le rappresentazioni e le azioni – diverse, in movimento – grazie alla comunicazione e alla capacità di interconnettere che porta tutti verso l'azione deliberata, legittimata dal dialogo. Tutto ciò non è scontato: bisogna superare gli inevitabili conflitti dovuti a diverse visioni e preoccupazioni, le reciproche diffidenze e i vissuti negativi che generano resistenze e barriere al dialogo. Un ostacolo all'introduzione di questi metodi è la mancanza di una cultura della ricerca, aperta, non ideologica, fondata su metodi rigorosi ma anche creativa e innovativa. Per promuovere empowerment e auto-determinazione bisogna creare le condizioni mentali, organizzative e strutturali affinché tutti possano davvero partecipare, a partire da sé, per costruire soluzioni e valutarne insieme gli esiti, sempre pronti a rivedere ciò che non ha funzionato.

Bibliografia

- Ainsworth, F., & Thoburn, J. (2014). An exploration of the differential usage of residential childcare across national boundaries. *International Journal of Social Welfare*, 23(1), 16-24. <https://doi.org/10.1111/ijsw.12025>
- Anglin, J. (2004). Creating "well-functioning" residential care and defining its place in a system of care. *Child & Youth Care Forum*, 33(3), 175-192. <https://doi.org/10.1023/B:CCAR.0000029689.70611.0f>
- Benzoni, S., Costantino, M., & Lyons, J. (2020). *Partecipazione e valutazione di esito nella salute mentale in età evolutiva*. Erickson.
- Bezzi, C. (2007). *Cos'è la valutazione*. FrancoAngeli.
- Carrà, E. (2014). Residential care: An effective response to out-of-home children and young people? *Child & Family Social Work*, 19(3), 253-262. <https://doi.org/10.1111/cfs.12020>
- Corradini, F. (2017). Foster care and residential care: What factors affect the type of placement of children. An Italian study. *Relational Social Work*, 1(2), 71-91. <https://dx.doi.org/10.14605/RSW121705>
- De Ambrogio, U., & Sordelli, G. (2014). Metodi ed esperienze di valutazione nel sociale. Suppl. n. 3/2014 *Prospettive Sociali e Sanitarie*. <https://prospettivesocialiesanitarie.it/materiali/copertina%20e%20introQuid-Album-1.pdf>
- Del Valle, J. F., Canali, C., Bravo, A., & Vecchiato, T. (2013). Child protection in Italy and Spain: Influence of the family supported society. *Psychosocial Intervention*, 22(3), 227-237. <https://doi.org/10.5093/in2013a26>
- Eenshuistra, A., Harder, A. T., & Knorth, E. J. (2019). One size does not fit all: A systematic review of training



- outcomes on residential youth care of professionals' skills. *Children and Youth Services Review*, 103, 135-147. DOI: 10.1016/j.childyouth.2019.05.010
- Farmer, E. M. Z., Murray, L. M., Ballentine, K., Rauktis, M. E., & Burns, B. J. (2017). Would we know it if we saw it? Assessing quality of care in group homes for youth. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 25(19), 28-36. <https://doi.org/10.1177/1063426616687363>
- Formenti, L. (Ed.). (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Apogeo.
- Formenti, L. (2017). *Formazione e trasformazione. Un modello complesso*. Raffaello Cortina.
- Formenti, L., & Rigamonti, A. (2020). Systemic reflexivity in residential childcare: A pedagogical frame to empower professional competence. *International Journal of Child, Youth & Family Studies*, 11(4.2), 115-139. <https://dx.doi.org/10.18357/ijcyfs114.2202019991>
- Gates, E. F., Walton, M., & Vidueira, P. (Eds.). (2021). Systems and complexity-informed evaluation. *New Directions for Evaluation*, 2021(170), 13-25. <https://doi.org/10.1002/ev.20466>
- Gruppo CRC (2022). *I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*. XII Rapporto. <https://gruppocrc.net/wp-content/uploads/2022/07/CRC-2022-12rapporto.pdf>
- James, D., Wilczek, L., Killian, J., Timonen-Kallio, E., Bravo, A., del Valle, J., Formenti, L., Petrauskienė, A., Pivorienė, J., & Rigamonti, A. (2022). Comparative analysis of residential care: A five-country multiple case-design study. *Child & Youth Care Forum*, 51, 1031-1062. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09666-6>
- Jude, J. (2018). The practice of systemic reflexivity. *Journal of Social Work Practice*, 32(1), 45-57. doi:10.1080/02650533.2017.1291499
- Lisi, M. (2022). *La valutazione trasformativa tra evidenze e significati. Comporre paradigmi diversi nei servizi per la tutela minorile*. Tesi di Laurea in Scienze Pedagogiche, Università Milano Bicocca.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie, Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- MLPS Ministero del Lavoro e Politiche Sociali (2013). *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare*. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/linee_guida_affidamento_familiare_2013.pdf
- MLPS Ministero del Lavoro e Politiche Sociali (2017a). *Linee di indirizzo nazionali. L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva*. https://www.minori.gov.it/sites/default/files/allegati/LINEEINDIRIZZO_09042018.pdf
- MLPS Ministero del Lavoro e Politiche Sociali (2017b). *Linee di indirizzo per l'accoglienza nei servizi residenziali per minorenni*. <https://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/minorenni-fuori-famiglia/Documents/Linee-guida-accoglienza-minorenni.pdf>
- MLPS Ministero del Lavoro e Politiche Sociali (2021). Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni. *Quaderni della Ricerca Sociale*, 49. <https://www.tavolonazionaleaffido.it/wp-content/uploads/2021/12/2021.QRS-49-Minorenni-affidamento-servizi-residenziali-2019.pdf>
- Palareti, L., Berti, C., & Emiliani, F. (2012). Comunità residenziali e lavoro di rete nella prospettiva ecologica dello sviluppo. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 71-96. DOI:10.1449/37091
- Palareti L., Canali C., Rigamonti A., & Formenti, L. (2023). Residential care for children and youth in Italy: An evolving system. In J. K. Whittaker, L. Holmes, J. del Valle, & S. James (Eds.), *Revitalizing Residential Care for Children and Youth. Cross-National Trends and Challenges*. Oxford University Press.
- Pandolfi, L. (2012). *Valutare servizi educativi*. Pensa MultiMedia.
- Patton, M. Q. (2010). *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.
- Pérez-García, S., Aguila-Otero, A., González-García, C., Santos, I., & Del Valle, J. (2019). No one ever asked us. Young people's evaluation of their residential childcare facilities in three different programs. *Psicothema*, 31(3), 319-326. doi:10.7334/psicothema2019.129
- Rigamonti, A., & Formenti, L. (2020). Polifonie incorporate. Formare alla riflessività sistemica nella comunità per minorenni. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 113-132. <https://doi.org/10.13128/rief-9450>
- Santello, F., Colombini, S., Ius, M., & Milani, P. (2018). Impact evaluation of the P.I.P.P.I programme: A first application of counterfactual analysis. *Innovative Infotechnologies for Science, Business and Education*, 1(24), 13-21. [http://journal.kolegija.lt/iitsbe/2018/Santello-Impact-IITSBE-2018-1\(24\)-13-21.pdf](http://journal.kolegija.lt/iitsbe/2018/Santello-Impact-IITSBE-2018-1(24)-13-21.pdf)
- Serbati, S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica. Pratiche e strumenti per l'educatore*. Carocci.



- Serbati, S., & Milani, P. (2013). *La tutela dei bambini*. Carocci.
- Serbati, S., Santello, F., Colombini, S., & Milani, P. (2016). Challenges for the evaluation of the P.I.P.P.I. programme of intervention for prevention of institutionalisation: between participative and experimental pathways. *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 21(2), 1-24.
- Seti, C. L. (2008). Causes and treatment of burnout in residential childcare workers: A review of the research. *Residential Treatment for Children & Youth*, 24(3), 197-229.
- Stame, N. (1998). *L'esperienza della valutazione*. Seam.
- Stevanovic, M., & Peräkylä, A. (2014). Three orders in the organization of human action: on the interface between knowledge, power, and emotion in interaction and social relations. *Language in Society*, 43(2), 185-207.
- Timonen-Kallio, E., & Hämäläinen, J. (2019). Social pedagogy-informed residential childcare. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), 1-14.
- Tuggia, M. (2014). Alle comunità educative bastano tre mura, Cinque prospettive di cambiamento per le comunità educative con minori. *Animazione Sociale*, 285, 82-91.
- Ulivieri Stiozzi, S., & Vinci, V. (Eds.). (2016). *La valutazione per pensare il lavoro pedagogico*. FrancoAngeli.
- Whittaker, J. K., Holmes, L., del Valle, J. C. F., & James, S. (Eds.). (2023). *Revitalizing Residential Care for Children and Youth. Cross-National Trends and Challenges*. Oxford University Press.
- Williams, B. (2019). *Systemic evaluation design. A workbook*. Retrieved February 18, 2023, from <http://www.bob-williams.co.nz/systems.html>



Il disagio del progresso. Note sul *sentiment* della crisi

Progress and its discontents. Notes on the sentiment of the crisis

Daniele Bruzzone

Università Cattolica del Sacro Cuore | daniele.bruzzone@unicatt.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

L'idea di progresso, che ha caratterizzato la civiltà occidentale per secoli, era sostenuta da una tonalità emotiva complessa – un senso di sicurezza associato alla fiducia nella ragione e all'aspettativa futura – che oggi appare profondamente in crisi. La società dell'incertezza e della ragione debole, infatti, si connota per un'evanescenza del sentimento del futuro che, inevitabilmente, mette in discussione la prospettiva di una crescita cumulativa e virtualmente illimitata. La fenomenologia dell'affettività dimostra che la trasformazione della tonalità emotiva si accompagna sempre all'apertura (o alla chiusura) di determinati modi di percepire e di essere-nel-mondo. L'analisi della *Stimmung* oggi dominante permette di comprendere le ragioni più profonde del disagio del progresso e di intravedere gli indizi di una nuova esperienza del mondo a cui soltanto tramite questo malessere, forse, si accede.

The idea of progress, the main feature of Western civilization for centuries, was subtended by a complex mood – a sense of security combined with faith in reason and trust in the future – that appears in deep crisis nowadays. The society of uncertainty and weak reason, indeed, is characterized by a lack of feeling for the future and questions any perspective of cumulative and virtually unlimited growth. The phenomenology of affectivity shows that mood transformations disclose (or preclude) certain ways of experiencing and being in the world. An analysis of the *Stimmung* of our times is developed here, in order to understand the deeper motives of the malaise of progress and to sketch the clues of a new experience of the world, which perhaps can be only attained through this discomfort.

KEYWORDS

Progresso | Tonalità emotiva | Stimmung | Fenomenologia | Educazione
Progress | Mood | Sentiment | Phenomenology | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bruzzone, D. (2023). Il disagio del progresso. Note sul *sentiment* della crisi. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 263-268. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-49>.

Corresponding Author: Daniele Bruzzone | daniele.bruzzone@unicatt.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-49

Premessa

Oggi non è più possibile gettarsi dietro le spalle con un ottimismo a buon mercato ciò che l'epoca recente ha portato con sé. Siamo diventati pessimisti. Non crediamo più nel progresso in quanto tale, in un avanzamento dell'umanità come qualcosa che possa imporsi da sé. La fede cieca in un progresso automatico è diventata una faccenda da *borghesi compiaciuti*: oggi una fede del genere sarebbe *reazionaria*. Oggi sappiamo di cosa è capace l'essere umano. E se c'è una differenza fondamentale tra la maniera in cui il mondo veniva concepito in passato e quella in cui viene concepito adesso, forse la si può caratterizzare nel modo migliore come segue: una volta l'attivismo si associava all'ottimismo, oggigiorno presuppone il pessimismo. Oggi, infatti, ogni impulso ad agire procede dalla consapevolezza che non c'è nessun progresso su cui fare tranquillamente affidamento; se oggi non dobbiamo restare con le mani in mano è proprio perché cosa "progredisce", e fino a che punto, dipende da ciascuno di noi (Frankl, 2022, p. 7).

Quando pronunciava queste parole presso l'Università Popolare di Ottakring, il 23 marzo 1946, il dottor Viktor Frankl aveva fatto ritorno a Vienna da meno di un anno: tra il 1942 e il 1945, infatti, era stato deportato in quattro campi di concentramento nazisti, tra cui Auschwitz. Dopo aver perduto tutto, quello era l'anno della sua rinascita: divenne il primario del reparto di Neurologia e Psichiatria al Policlinico di Vienna e, in soli nove giorni, scrisse il suo famoso libro sulla Shoah: *Ein Psychologe erlebt das Konzentrationslager*, divenuto poi un bestseller internazionale con il titolo *Man's Search for Meaning*¹. Si trattava probabilmente di uno dei primissimi testimoni che osavano raccontare: i più rimasero silenziosi, o inascoltati, per lunghissimi anni. Alla luce della sua tragica esperienza, Frankl riflette sull'idea di progresso, che sembrava appartenere ormai al "mondo di ieri" (Zweig, 2017)², tanto da apparire perfino "reazionaria".

Il tramonto dell'illusione ha avuto inizio, dunque, molti anni or sono: in chi, come Frankl, aveva conosciuto così da vicino la solitudine e il pericolo, la persecuzione e l'indifferenza, la violenza e la morte, in un baratro di orrore che, peraltro, non si poteva comodamente imputare all'avvento dell'irrazionale al potere, perché "le camere a gas di Auschwitz, Treblinka e Majdanek non hanno avuto origine in qualche ministero di Berlino, ma piuttosto sulle scrivanie e nelle aule di scienziati e filosofi nichilisti" (Frankl, 2010, p. 220).

Il pessimismo attivo di cui parla Frankl esige una presa di coscienza e una presa di posizione, cioè l'esercizio della *responsabilità*. Riflettere sul progresso – o su ciò che ne resta – diventa allora indispensabile, se si vuole vagliare criticamente l'effetto planetario (non solo climatico ed ecologico, ma appunto anche morale e politico) della propensione alla crescita e allo sviluppo (o meglio: della loro ingenua identificazione reciproca) e, magari, trovare le motivazioni per un cambio di direzione salutare, dal punto di vista ecosistemico, sociale e spirituale.

Tuttavia, i pensieri e i discorsi non sono sufficientemente decisivi per determinare una svolta e dare adito a un'autentica trasformazione. Occorre, piuttosto, un coinvolgimento di tipo affettivo, o meglio: un mutamento della tonalità emotiva, che possa effettivamente dischiudere nuove possibilità di pensiero e di azione.

1 Il libro uscì, dapprima anonimo, per i tipi della Verlag für Jugend und Volk. In seguito, al titolo originario venne premezza la frase ... *trotzdem Ja zum Leben sagen* (Nonostante tutto, dire sì alla vita), da un verso del *Buchenwaldlied* del poeta e librettista austriaco Fritz Löhner-Beda. Questa nuova titolazione assume un significato particolare, anche ai fini del presente articolo, poiché indica una prospettiva di speranza e resilienza anche di fronte alla catastrofe. Per ulteriori approfondimenti sul pensiero frankliano, si rimanda a Bruzzone, 2012.

2 Lo scrittore viennese Stefan Zweig rievoca nelle sue memorie autobiografiche il ritratto di un'epoca tramontata inesorabilmente: quella della Belle Époque, travolta da due orribili conflitti nel cuore dell'Europa (la narrazione si arresta il 1° settembre del 1939, giorno dell'attacco della Germania nazista alla Polonia e data di inizio della Seconda Guerra Mondiale), la cui spensieratezza fu travolta da un'inimmaginabile barbarie.



1. La tonalità emotiva del progresso

La fenomenologia della vita emotiva (Bruzzone, 2022) ci offre qualche elemento euristico per comprendere meglio ciò che sta accadendo non soltanto nel mondo *intorno* a noi, ma *dentro* di noi o, per meglio dire, *tra* noi e il mondo. Emozioni e sentimenti, infatti, connotano all'origine il rapporto intenzionale che ci lega alle cose. Se si vuol affrontare il problema del progresso dal punto di vista fenomenologico, occorre pertanto indagare *l'esperienza* che concretamente ne facciamo: qual è il vissuto che abbiamo del progresso, e come si è trasformato nel corso del tempo? In particolare, è necessario cogliere la *connotazione emotiva* di questa esperienza: che cosa proviamo a riguardo? Come avrebbe dovuto farci sentire, il progresso, e come in effetti ci fa sentire, oggi?

Il sentire, infatti, non è semplicemente un fenomeno derivato o concomitante all'esperienza delle cose, ma costituisce l'accesso originario alle cose stesse e la condizione del loro apparire (Costa, 2018), da cui dipende il significato e il valore che esse assumono per noi (De Monticelli, 2003). Soprattutto quella particolare declinazione del sentire che i fenomenologi chiamano *Stimmung* o tonalità emotiva (Heidegger, 2005; Bollnow, 2009), ovvero quel peculiare modo di "sentirci" che permea la nostra esperienza del mondo e, in ultima analisi, dischiude o preclude – a seconda dei casi – una certa comprensione dell'esistenza. Le tonalità emotive, di fatto, precedono e delimitano all'origine le nostre possibilità di percepire, di pensare, di agire. E la modificazione delle tonalità emotive coincide con l'apparire – o con l'oscurarsi – di determinate possibilità esistenziali³.

La tesi che qui vorrei accennare è che si registra oggi *l'esaurimento della tonalità emotiva* dalla quale il progresso era scaturito – almeno nel modo in cui l'Occidente lo ha concepito negli ultimi due o tre secoli – e che un *nuovo modo di sentire* si sta affermando, premettendo di intravedere nuove possibilità di pensiero e di azione, altrimenti inaccessibili.

Il titolo di questo articolo si richiama idealmente al famoso lavoro di Sigmund Freud del 1930, *Il disagio della civiltà* (Freud, 2010)⁴. La tesi freudiana è nota: l'uomo civile ha barattato parte della sua felicità per ottenere in cambio un po' di sicurezza. La sublimazione delle pulsioni è dunque alla base della civiltà. Ma, chiediamoci: che cosa succede se la civiltà non garantisce più quella sicurezza e quel senso di protezione e diventa, al contrario, il luogo dell'incertezza e della paura? Perché questi sono i sentimenti che, secondo Zygmunt Bauman (2006), caratterizzano la "modernità liquida". Succede che il rischio di quella che chiamerei "de-sublimazione" delle pulsioni diventa reale: si sfaldano i legami sociali e tornano a emergere gli istinti primari. L'individualismo e il narcisismo dilaganti ne sono la prova, come l'erosione della solidarietà e il disinteresse per il bene comune, purtroppo crescenti. Il ritorno dell'angoscia comporta sempre il prevalere di un istinto di difesa, di chiusura e di autoreferenzialità. Dovremmo quindi chiederci non soltanto che cosa il progresso fa (o ha già fatto) *all'ecosistema*, al clima o alle risorse del pianeta, ma che cosa fa (o ha già fatto) *all'umanità*, alle nostre comunità e alle nostre coscienze.

Gli illuministi (decisamente più prudenti dei positivisti, in questa materia) lo avevano intuito: il progresso non ci rende necessariamente migliori. Si tratta quindi di capire se il progresso scientifico e tecnologico vada di pari passo non soltanto con il miglioramento delle condizioni di vita (e già su questo possiamo sollevare qualche dubbio, perché se il progresso è solo di alcuni a scapito di altri, è tale soltanto a metà), ma soprattutto se ad esso si accompagni effettivamente un'elevazione morale dell'umanità. In questo, lo scetticismo di un antimodernista come Charles Péguy ci aveva avvisati: il progresso non migliora i costumi, e non fa necessariamente aumentare la giustizia e la solidarietà tra gli uomini⁵.

3 Più recentemente, la "nuova fenomenologia" (Schmitz, 2011; Böhme, 2010; Griffero, 2017) considera le emozioni alla stregua di "atmosfera" spazialmente diffuse, nelle quali siamo immersi e che ci consentono (o ci impediscono) di vedere il mondo circostante in una determinata luce e di muoverci al suo interno in un certo qual modo che è sempre all'origine emotivamente determinato.

4 Nell'originale tedesco, *Das Unbehagen in der Kultur*, il termine "disagio" denota un moto di avversione (tanto che nell'edizione inglese il titolo diventerà *Civilization and Its Discontents*), ma suggerisce anche un senso di insicurezza, dal momento che *Behagen* sembra derivare da *Gehegen*, che indica un luogo chiuso, protetto.

5 Per una storia dell'idea di progresso, si veda Bury, 2018.



2. Un nuovo modo di sentire

Ciò nonostante, all'inizio del secolo scorso la fiducia nelle "magnifiche sorti e progressive" dell'umanità era al suo apice. L'idea del dinamismo e del cambiamento, la passione della velocità, il mito della macchina, l'esaltazione della forza erano l'anima del Futurismo, ad esempio. Nei dipinti di Umberto Boccioni (*Dinamismo di un ciclista*, 1913), di Mario Sironi (*Uomo nuovo*, 1918), di Giacomo Balla (*Automobile in corsa*, 1925), riverbera l'euforia, lo slancio, l'ottimismo e l'ebbrezza emotiva che scuoteva i primi anni del Novecento. Solo l'avvento dei totalitarismi e, appunto, la tragedia delle due guerre mondiali avrebbero spazzato via questi deliri, rivelandone drammaticamente l'inconsistenza e la fallacia.

C'era qualcosa di escatologico in questa convinzione, decisamente ingenua, che il meglio dovesse ancora venire. La nozione di progresso includeva un'idea di perfettibilità virtualmente illimitata, la prospettiva utopica di uno sviluppo continuo e inarrestabile, una fiducia tendenzialmente acritica nel futuro e nelle sue promesse. Detto così, questo concetto ci sembra oggi più simile a un mito infantile, a una superstizione screditata dall'evidenza. Nulla di più distante dal nostro modo di sentire: "progresso" è divenuto un termine ambivalente, i cui accenti ottimistici sono ormai irrimediabilmente inquinati dagli echi sinistri delle sue non sempre desiderabili – talvolta, anzi, nefaste – conseguenze. I rischi che esso comporta, in poche parole, non possono più essere concepiti come effetti collaterali irrilevanti o trascurabili.

Scriva Bauman (2007, pp. 9-10):

Il "progresso", un tempo la manifestazione più estrema dell'ottimismo radicale e promessa di felicità universalmente condivisa e duratura, si è spostato all'altra estremità dell'asse delle aspettative, connotata da distopia e fatalismo: adesso "progresso" sta ad indicare la minaccia di un cambiamento inesorabile e ineludibile che invece di promettere pace e sollievo non preannuncia altro che crisi e affanni continui, senza un attimo di tregua. Il progresso è diventato una sorta di "gioco delle sedie" senza fine e senza sosta, in cui un momento di distrazione si traduce in sconfitta irreversibile ed esclusione irrevocabile. Invece di grandi aspettative di sogni d'oro, il "progresso" evoca un'insonnia piena di incubi di "essere lasciati indietro", di perdere il treno, o di cadere dal finestrino di un veicolo che accelera in fretta.

Siamo in piena disillusione, insomma, e questo disincanto è dovuto all'esaurirsi della *Stimmung* che aveva sorretto la società industriale per oltre duecento anni. Le cose sono cambiate. È cambiato il *sentiment*, come si dice oggi, o, per usare un termine forse più desueto ma certamente più preciso, lo *Zeitgeist* del nostro tempo non è più lo stesso: l'entusiasmo si è stemperato nel sospetto, l'impazienza si è cristallizzata nell'attesa, il ruggito roboante dei motori si è placato in un silenzio sospeso, la sicumera ha lasciato il passo allo sgomento.

Oggi questo stallo è sotto gli occhi di tutti. Il progresso aveva l'ambizione di ridurre la fatalità e l'arbitrio del destino e di assicurare la prevedibilità e il controllo, ma un'emergenza sanitaria ci ha ricordato quanto l'imprevisto sia ancora in grado di sorprenderci e destabilizzare le nostre sicurezze; aveva la pretesa di assicurare la prosperità e la pace, eppure siamo di nuovo in guerra e forse perfino sull'orlo di una catastrofe. Le crisi che recentemente abbiamo vissuto, peraltro, si collocano entro una cornice di *crisi persistente* (Benasayag & Schmit, 2013): viviamo in un tempo in cui il futuro non appare più come una promessa ma come una minaccia. E infatti, le narrazioni distopiche, da Huxley a Orwell alle serie tv che spopolano negli ultimi anni, ci restituiscono questa ambivalenza del progresso, rivelandone le ombre inquietanti e sinistre.

Un Rapporto speciale del Dipartimento di Economia e Affari Sociali delle Nazioni Unite del febbraio di quest'anno afferma che l'insicurezza socio-economica e fisica è cresciuta negli ultimi 10 anni anche nelle nazioni più ricche, e sollecita a ripensare al concetto di progresso per ridefinire un nuovo modello di sviluppo, costruito attorno alla difesa del pianeta e alla costruzione di un'interdipendenza solidale (United Nations, 2022). Questo è dunque il cuore (educativo) della questione: che tipo di civiltà vogliamo essere o vogliamo diventare. Perfino la presunzione di aver creato, grazie al progresso, la società migliore di sempre vacilla di fronte alle palesi incongruenze del suo stesso modello di sviluppo. Se prima non le risolviamo, non possiamo certamente atteggiarci a salvatori del mondo o a "esportatori" della giustizia e della democrazia. Come ribadisce Edgar Morin, nelle sue *Sette lezioni sul pensiero globale*: "Il paradosso è che la civiltà occidentale, a sua volta in crisi, si presenta ai paesi in via di sviluppo come la guarigione, mentre porta in sé la malattia" (Morin, 2016, p. 67).



3. La vulnerabilità come risorsa

Nel momento in cui mettiamo in discussione il *modello di sviluppo* a cui finora ci siamo ispirati, non dovremmo dimenticare che il *modello educativo* occidentale, per molti versi, lo ricalca. Abbiamo concepito sempre più l'educazione come un'impresa (non nel senso di un'avventura, quale peraltro dovrebbe essere, ma nel senso economicistico dell'azienda), l'abbiamo gettata in pasto alla burocrazia, all'oggettivismo, all'ossessione della misurazione (Biesta, 2010). Soprattutto, l'abbiamo epurata di *fini* che non fossero i *risultati*, lasciando nell'ombra l'intero discorso sui *valori* (Caronia, 2022). Forse perché i valori sono terreno di scontro, abbiamo creduto che una presunta neutralità ci evitasse il conflitto. Ma l'educazione "senza valori" ha, di fatto, i suoi valori, che sono poi quelli del mercato e del consumo: l'individualismo, la competizione, la prestazione.

Quando ci chiediamo se, dalle ceneri del progresso, possa nascere una nuova civiltà, dobbiamo chiederci allora se possa nascere una nuova educazione⁶. Lo stesso Morin da anni insiste sulla formazione di una "coscienza planetaria della comunità dei destini umani". Ma questo porta in primo piano l'esigenza etica dell'interdipendenza, della reciprocità e della cura. Detto altrimenti, occorre tornare a "insegnare l'umano" (Malavasi, 2020).

In questo quadro, la formazione affettiva non è più un optional di cui si possa fare tranquillamente a meno, come è avvenuto finora perlopiù, ma rappresenta il "cuore" (appunto) di un progetto di rinnovamento educativo, sociale e politico. Non c'è cura senza empatia, non c'è etica senza sensibilità. Come ci ha insegnato una lucidissima e compianta Elena Pulcini (2001), l'indebolimento dei legami, la crisi della solidarietà e della partecipazione e, infine, il degrado della democrazia non dipendono da un offuscamento delle idee, ma dallo smarrimento delle passioni che dovrebbero sostenerle. Potremmo dire che a generare mostri non è il "sonno della ragione", ma il "sonno del sentimento". Occorre allora un'educazione che sia in grado di garantire l'adeguatezza e l'appropriatezza del sentire.

Torna alla mente la meravigliosa risposta, attribuita a Margaret Mead, alla domanda di uno studente che le chiedeva quale fosse il primo segno della civiltà. Tutti si aspettavano che la famosa antropologa indicasse un'invenzione o un manufatto di qualche tipo, ma ella disse che la prima testimonianza di civiltà si poteva ricondurre a un preciso reperto: un femore rotto e poi guarito. Nel regno animale, infatti, rompersi una gamba significa morire. Non si può sfuggire al pericolo o procacciarsi del cibo. Nessun animale sopravvive a una gamba rotta abbastanza a lungo perché l'osso guarisca. Ma un femore rotto e guarito è la prova che qualcuno si è preso il tempo di stare con colui che è caduto, ne ha bendato la ferita, lo ha portato in un luogo sicuro e lo ha aiutato a riprendersi. Mead disse che prendersi cura del bisogno dell'altro è il punto preciso in cui la civiltà inizia.

Se dovessimo valutare il nostro progresso in base a questo parametro, dovremmo dire che siamo ancora decisamente arretrati. Se c'è un sentimento, anzi, che il progresso ha cercato di arginare e di rimuovere con tutte le sue forze, è proprio il sentimento della nostra *vulnerabilità*. Abbiamo cercato di lasciarci alle spalle la coscienza della nostra precarietà, della nostra contingenza, della nostra fragilità. Il progresso stesso è stato spesso invocato come un mantra apotropaico per allontanare lo spettro della nostra debolezza. L'ha scritto, in piena pandemia, il filosofo coreano Byung Chul Han, quanto sia ingannevole e velleitario il sogno di una società analgesica, "senza dolore" (Han, 2021).

Ma la felicità non si interroga, il benessere ottunde. Al contrario, la fragilità ci apre al mondo e la sofferenza ci obbliga a cercare un senso al di là di noi stessi. Le parole di Friedrich Nietzsche ne *La gaia scienza* sono lì per ricordarcelo:

Non siamo ranocchi pensanti, apparecchi per obiettivare e registrare, dai visceri congelati; noi dobbiamo costantemente generare i nostri pensieri dal nostro dolore e maternamente provvederli di tutto quello che abbiamo in noi di sangue, cuore, fuoco, appetiti, passione, tormento, coscienza, destino, fatalità (Nietzsche, 1965, p. 17).

6 Da alcuni anni si registrano interessanti tentativi della pedagogia generale e sociale di cogliere le sfide educative derivanti dalle attuali emergenze planetarie: si vedano, tra gli altri, Tramma, 2015; Mortari, 2017; Fabbri, 2018; Sirignano, 2020; Alessandrini, 2022. Un particolare impulso, in questa direzione, è stato dato dall'ecologia integrale proposta da Papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'* e dallo sviluppo pedagogico delle intuizioni in essa contenute (cfr. Giuliadori & Malavasi, 2016; Birbes, 2016; Vischi, 2021).



In altri termini: dovremmo provare a rigenerare un'idea di civiltà proprio a partire dalle sue ferite. E il disagio del progresso, in fondo, è una di queste.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2022). *Non siamo padroni della terra. Educare alla cultura della sostenibilità*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2006). *Modernità liquida* (S. Minucci, Trans.). Laterza. (Original work published 1999)
- Bauman, Z. (2007). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido* (S. D'Amico, Trans.). Laterza. (Original work published 2006)
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2013). *L'epoca delle passioni tristi* (E. Missana, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2003)
- Biesta, D. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy*. Taylor & Francis.
- Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.
- Bollnow, O. F. (2009). *Le tonalità emotive* (D. Bruzzone, Ed.). Vita e Pensiero. (Original work published 1941)
- Bruzzone, D. (2012). *Viktor Frankl. Fondamenti psicopedagogici dell'analisi esistenziale*. Carocci.
- Bruzzone, D. (2022). *La vita emotiva*. Morcelliana Scholé.
- Bury, J. B. (2018). *Storia dell'idea di progresso* (L. Becatti, Trans.). Eutimia. (Original work published 1920)
- Böhme, G. (2010). *Atmosfere, estasi, messe in scena. L'estetica come teoria generale della percezione* (T. Griffero, Ed.). Marinotti. (Original work published 2001)
- Caronia, L. (2022). The evidence-based cargo-cult and the de-moralization of (educational) decision-making. *Paideutika*, 35, 41–53. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi35.2147>
- Costa, V. (2018). *Psicologia fenomenologica*. Morcelliana Scholé.
- De Monticelli, R. (2003). *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*. Garzanti.
- Fabbri, M. (2018). *Oltre il disagio, Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. FrancoAngeli.
- Frankl, V. E. (2010). *The Feeling of Meaninglessness: A Challenge to Psychotherapy and Philosophy* (A. Batthyany, Ed.). Marquette University Press.
- Frankl, V. E. (2022). *Sul senso della vita* (E. Sciarra, Trans.). Mondadori. (Original work published 1946)
- Freud, S. (2010). *Il disagio della civiltà* (E. Ganni, Trans.). Einaudi. (Original work published 1930)
- Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca formazione, conversione*. Vita e Pensiero.
- Griffero, T. (2017). *Atmosferologia. Estetica degli spazi emozionali*. Mimesis.
- Han, B. C. (2021). *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite* (S. Aglan-Buttazzi, Trans.). Einaudi. (Original work published 2020)
- Heidegger, M. (2005). *Essere e tempo* (P. Chiodi, Trans.). Longanesi. (Original work published 1927)
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Vita e Pensiero.
- Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale* (S. Lazzari, Trans.). Raffaello Cortina. (Original work published 2015)
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Mimesis.
- Schmitz, H. (2011). *Nuova fenomenologia. Un'introduzione* (T. Griffero, Ed.). Marinotti. (Original work published 1980)
- Sirignano, F. M. (2020). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. FrancoAngeli.
- Tramma, S. (2015). *Pedagogia e contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Carocci.
- United Nations (2022). *The Sustainable Development Goals Report 2022*. Retrieved January 30, 2022 from <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/>
- Vischi, A. (2021). *Im-patto sul territorio. Lavoro, giovani, ecologia integrale*. Pensa MultiMedia.
- Zweig, S. (2017). *Il mondo di ieri* (L. Mazzucchetti, Trans.). Mondadori. (Original work published 1941)



Progresso come impegno per la sostenibilità

Progress as care for sustainability

Alessandra Vischi

Università Cattolica del Sacro Cuore | alessandra.vischi@unicatt.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

La difficile situazione climatica, generata da un persistente sfruttamento delle risorse naturali, richiede una improcrastinabile riflessione sulle modalità di tutela del pianeta. La pedagogia è chiamata a comprendere le criticità e le potenzialità, per avviare una transizione ecologica graduale e costante. Il concetto di ecologia integrale oggi permette di considerare le connessioni in chiave intra e intergenerazionale; sollecita un progresso sostenibile, consapevole e responsabile. Questo cambiamento di prospettiva richiede percorsi formativi per co-costruire una cultura della sostenibilità orientata al bene comune, tra inclusione sociale, prosperità economica e cura della casa comune.

The difficult climatic situation, due to the persistent exploitation of natural resources, requires an urgent consideration on how to protect the planet. The pedagogy is called to understand both the issues and the potentialities to start a smooth but constant ecological transition. Nowadays, the idea of integral ecology stands as a key concept that allows to consider the connections in an intra and intergenerational key, but at the same time, it urges sustainable, responsible, and conscious progress. This change of perspective requires educational paths aimed to co-build a culture of sustainability-oriented towards the common good, social inclusion, economic prosperity, and care for the common home.

KEYWORDS

Progresso | Sostenibilità | Ecologia integrale | Formazione | Responsabilità
Progress | Sustainability | Integral Ecology | Education | Responsibility

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Vischi, A. (2023). Progresso come impegno per la sostenibilità. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 269-274. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-50>.

Corresponding Author: Alessandra Vischi | alessandra.vischi@unicatt.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-50

1. Progresso ed ecologia integrale

“La fede nel progresso, con la sua comprensione lineare del tempo, considera solo il futuro e dimentica il passato. Disdegna le emissioni di gas di scarico che il progresso lascia dietro di sé” (Moltmann, 2022, p. 5). Con queste parole J. Moltmann descrive la situazione attuale nella quale ci troviamo: due secoli di sfruttamento indiscriminato hanno portato la natura a ribellarsi attraverso fenomeni che comprendono:

Riscaldamento terrestre, cambiamento climatico, estinzione delle specie, scioglimento dei ghiacciai dell'Artico, dell'Antartide e della Groenlandia, innalzamento del livello dei mari, inondazioni di isole e città d'arte. I venti intorno al Polo Nord si modificano e sull'Europa incombe la siccità. È come se la natura restituisse il colpo. E il colpo proviene dall'atmosfera, il cui tempo meteorologico e il cui clima gli uomini non sono mai riusciti a 'soggiogare' (pp. 5-6).

L'Antropocene, sottolinea Sasch riprendendo la riflessione di Crutzer “è sinonimo di dominio globale dei ricchi sui poveri per mezzo dello sfruttamento della natura” (Sasch, 2022, p. 22), è l'epoca in cui il genere umano ha agito senza rispetto nei confronti del pianeta favorendo un graduale collasso di un numero sempre maggiore di forme di vita conosciute al mondo (Sasch, 2022, p. 22); si è manifestato il cosiddetto “eccesso antropocentrico” (Francesco, 2015, n. 116), l'inconsapevolezza di far parte di un unico pianeta, di un'unica famiglia umana.

L'attuale situazione di crisi può però divenire occasione di “ri-orientamento progettuale e strategico” ed “essere concepita come una ‘provocazione’ generativa, suscettibile di creare condotte adeguate a situazioni inedite” (Malavasi, 2022, p. 237). Di fronte alla criticità della salute del pianeta, ciascuno è chiamato ad assumersi la responsabilità affrontando le sfide necessarie per diminuire l'impronta ecologica e l'ormai irreversibile declino del pianeta.

La pedagogia, scienza dell'educabilità della persona in ogni contesto di vita e lungo tutto il corso della vita, è chiamata ad affrontare le questioni oggi evidenti per avviare, attraverso una comprensione delle fragilità e delle potenzialità, una transizione ecologica graduale e costante, partendo dall'interpretazione della realtà circostante. Aver cura della casa comune implica cambiare gli stili di vita, i modelli di produzione e di consumo, le strutture consolidate di potere che reggono le società. L'approccio integrale, proposto dall'enciclica *Laudato si'*, mette in evidenza che “non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale” (Francesco, 2015, n. 139). Indica una direzione per affrontare la crisi, che è anche antropologica, per comporre conoscenza e azione, innovazione e tradizioni, bellezza e cura, tecnica e dono. È la strada per realizzare il progresso, nel senso più autentico del termine, inteso come ‘andare avanti’, ‘perfezionarsi’ e ‘avanzamento’ (Battisti, 1966, p. 3099) solidale per delineare un futuro innovativo, *green*, solidale. La “Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile” (UN, 2015), promossa dalle Nazioni Unite nel 2015 individua 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (Sustainable Development Goals – SDGs) a loro volta articolati in 169 Target, da perseguire entro il 2030. La sostenibilità è designata come un processo globale che riguarda aree di importanza cruciale per il futuro dell'umanità e del pianeta: pace, partnership, prosperità, pianeta e persona. Esprime in modo chiaro una valutazione sull'insostenibilità dell'attuale modello di sviluppo, sia sul piano ambientale sia su quello economico e sociale.

Ambiente e persona hanno connessioni profonde: occorre riscoprire la fraternità e l'amicizia sociale (Francesco, 2020), per dare vita a “un nuovo progetto di cura per la vita sociale e per la casa comune. Torniamo a respirare aria di cittadinanza attiva in presenza di una comunità solidale e di una rinnovata responsabilità ecologica” (Bignami, 2020). Ciò permette di avversare un dilagante smarrimento valoriale per sollecitare una visione di futuro promettente, un senso di appartenenza e di premura verso le generazioni attuali e quelle a venire.

La categoria della sostenibilità implica la fiducia nella possibilità di migliorare la realtà attraverso la partecipazione creativa di ciascuno per contribuire a edificare una comunità accogliente e vitale. Può essere considerata come uno sguardo nuovo di cura, inteso come riflessione consapevole sulle motivazioni, sui valori e sulle finalità che orientano verso buone pratiche e azioni innovative per generare progettualità educative volte a mi-



gliorare le nostre condizioni di vita senza distruggere il pianeta. Per sviluppare coscienze sensibili e responsabili che guidino comportamenti individuali e collettivi, politiche e processi produttivi c'è bisogno di

un nuovo umanesimo che abbracci anche la cura della casa comune, premessa che dà origine al principio del bene comune globale. E che non dimentichi di custodire la bellezza del creato, come è scritto nel libro della Genesi. La cura della bellezza è, infatti, aspetto sostanziale che caratterizza la responsabilità dei cristiani di rendere conto della speranza che è in noi (Comitato Scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani, 2021, p. 22).

È in questo quadro che occorre sviluppare una cultura nel segno dell'ecologia integrale che non può essere separata dal concetto di bene comune, un principio generativo di nuovi possibili scenari futuri.

È in gioco l'opportunità di formare a una cittadinanza responsabile dal respiro planetario che prende l'avvio da una disamina critica e sistemica delle questioni attuali (ambientale, sanitaria, economica, sociale e educativa) e "chiede di recuperare un nuovo stile di sobrietà che dia un segno di riconversione etica profonda" (Bornatici, 2016, p. 121).

2. Impatto generativo per il territorio

Ogni persona, essendo parte della società, è chiamata a concorrere alla crescita della società stessa, affinché sia inclusiva e solidale. Nei diversi contesti della vita pubblica, la collaborazione tra le realtà del territorio (aziende, imprese sociali, istituzioni e società civile) può avere un impatto capace di far 'progredire' scienza e tecnica, formazione e cura dell'altro attraverso processi di riflessione e di nuova progettualità sociale ed economica, politica e culturale.

Ma cosa si intende per impatto? È utile ricorrere alla sua origine etimologica, alle suggestioni che può provocare. Il termine *impatto* pare legato al verbo della lingua latina *impingere*, che ha molteplici significati: urtare, gettare contro, battere, ma anche impattare, che indica l'azione del pareggiare, "far patta" (Battisti, 1966, p. 1956); l'etimologia suggerisce che provocare un im-patto significa portare un cambiamento, di varia intensità, i cui esiti possono essere assai diversificati. La ricchezza semantica del termine *impatto* non si esaurisce nel significato di misura, di indicatore ma ne richiama un'altra: 'patto' (dal verbo latino *pangere*) che sollecita la pedagogia a riflettere e a prospettare progettualità che mettano al centro la persona e la sua ontologica dimensione relazionale. Il termine *patto*, a sua volta, richiama la categoria della pace, con la quale condivide la stessa radice etimologica, che esprime, tra l'altro, la duplice aspirazione all'uguaglianza e alla partecipazione, essenziali per promuovere una società democratica imperniata sull'educazione alla vita associata. Avviare e perseguire un cammino di pace è una sfida complessa poiché occorre considerare i molteplici interessi in gioco; è un percorso comune, un lavoro paziente di ricerca e può essere raggiunta solo in relazione alla giustizia sociale, e dovrebbe assumere la forma di un sistema economico che dia a ciascuno accesso a tutte le risorse economiche e non, attraverso lo svolgimento di un lavoro significativo per il singolo, la comunità e le generazioni future.

L'impegno della pedagogia, che ha da fondarsi su una visione antropologica dialogale, è riportare al centro di ogni cambiamento la persona e la sua capacità di cura verso l'altro, di custodia della casa comune. Nella governance di processi complessi, che interessano i diversi ambiti della società, è necessario educarsi reciprocamente all'incontro con l'altro, secondo una progettualità pedagogica, assiologicamente e teleologicamente connotata, che permetta lo sviluppo umano integrale e la revisione e il rinnovamento del modo di vivere, di edificare le istituzioni, di fare impresa. La sfida è generare progresso come impegno per la sostenibilità, orientato all'alleanza tra le persone e con l'ambiente.

Realtà istituzionali e mondo delle imprese, associazioni e fondazioni sono chiamate a riflettere sul proprio ruolo e sulle responsabilità verso la comunità, a dare vita a "Human grids" (Vischi, 2014), reti inter-organizzative che intendano promuovere im-patti generativi e integrali per valorizzare le potenzialità generazionali e territoriali (Braga, 2022) ed è proprio il territorio che, vissuto e connesso con l'*abitare*, rappresenta un contesto emblematico per la tutela dell'ambiente, la prosperità economica e l'inclusione sociale. Nell'espressione *territorio*, L. Pati (1996, p. 119) ravvisa tre differenti accezioni: la *prima* è di tipo giuridico-costituzionale e si riferisce al



contesto geografico su cui lo stato esercita i propri poteri; la *seconda* trova riferimento nell'antropologia culturale, la quale designa il territorio come area spaziale caratterizzata da elementi geografici ma anche culturali, ovvero qualitativi; la *terza* accezione si rifà alle prime due, ampliandole ulteriormente di significato, ravvisando nel concetto in questione lo spazio fisico e interumano in cui, con intenzionalità, ci si preoccupa d'incrementare il processo di formazione individuale e collettivo. Il territorio "interviene in maniera forte nell'orientare la vita personale e comunitaria, [...] influenzando sull'andamento dei rapporti dell'uomo con l'uomo e perciò agevolandoli o limitandoli". In tale prospettiva il discorso pedagogico tende a "sollecitare la modificazione del territorio in comunità educante" (Pati, 1996, p. 122).

Dare valore alle risorse territoriali richiama la conoscenza delle specificità dei luoghi e della cultura locale, quali espressioni delle interazioni sociali svoltesi nel tempo, in un processo trasformativo continuo tra passato e presente al fine di promuovere, realizzare e costruire sinergie territoriali per una responsabilità sociale che diviene corresponsabilità sociale, fare rete nella prospettiva del bene comune.

Determinare linee progettuali comuni di sostenibilità coinvolgendo le realtà imprenditoriali, associative e l'intera cittadinanza, comporta affrontare le diverse questioni attinenti alla sostenibilità considerando la specificità territoriale, economica, sociale e politica, senza prescindere da un'intenzionale tensione pedagogica; anche perché

l'esperienza sino ad oggi acquisita spinge ad asserire che non è sufficiente il generico richiamo all'educazione per addurre un nuovo assetto di convivenza. [...] Occorre, anche e soprattutto, dare consistenza pedagogica alle intenzioni per trarre orientamenti programmatici nuovi. In caso contrario, il territorio si rafforzerà nelle sue caratteristiche impersonali, gerarchiche omologanti, vanificando qualsiasi tentativo d'innovazione e di corresponsabilità sociale nella soluzione dei problemi dettati dalla civile convivenza (Pati, 1996, pp. 304-305).

Lo scopo fondamentale di una progettualità per la cura del territorio è la valorizzazione di ogni risorsa, promuovere la collaborazione e la partecipazione per costruire, insieme, un patto di fiducia, tra produzione responsabile e consumo consapevole, verso una società più sostenibile e solidale. "Impegnarsi responsabilmente per il bene della comunità e della democrazia partecipativa nella governance dei territori – tra capacità di dialogo e confronto – descrive un traguardo irrinunciabile a cui l'agire educativo deve ispirarsi nel promuovere una cultura della sostenibilità" (Vacchelli, 2020, p. 60). Tale impegno richiede una progettazione pedagogica che "in modo intenzionale e consapevole, è cura delle relazioni umane, delle risorse materiali e spirituali delle persone, dei contesti ambientali e tecnologici, dello sviluppo politico ed economico delle comunità" (Sandrini, 2020, p. 12).

3. Formazione per la sostenibilità

Un'occasione per accompagnare e riprogettare il cammino di sostenibilità con e per il territorio è rappresentata dalla formazione perché "sempre più capace, nella sua operatività trasformativa, di radicare il rispetto di sé e dell'altro in un ambiente equo e solidale, quale dimensione di senso" (Birbes, 2017, p. 75) tra aver cura, responsabilità e riconoscenza, secondo un modello di sviluppo che attraverso le generazioni e i confini geografici, che possa rappresentare la chiave per favorire una crescita inclusiva, sostenibile e generativa. Il termine *formazione*, nella sua ampiezza polisemica, è da comprendere nella sua accezione di spazio e processo di riflessione e immaginativo, progettazione 'del non ancora' che anticipa il rinnovamento e la realizzazione del domani.

Nella prospettiva euristica di questa elaborazione, *formazione* designa una concezione antropologica che considera fondamentale l'intenzionalità e la responsabilità dell'agire umano, ricerca in modo incessante significati e contenuti autentici, avvalora la persona umana, protagonista nell'impegno della costruzione della comunità che apprende. L'educazione si pone come un patto di civiltà ed è chiamata al servizio della libertà e della giustizia nel 'costruire' il tempo futuro, rinnovando gli stili di vita che, ispirati alla ecologia integrale, diventeranno col tempo abitudini (*habitus*), per contribuire ad avversare le forme di degrado morale e a perseguire il bene comune.



La *formazione* viene riconosciuta come “mediatore necessario e insostituibile della realizzabilità del potenziale umano e come motore dello sviluppo economico e sociale” (Dozza, 2022, p. 17); può e deve, in prospettiva pedagogica, promuovere innovazione e creatività, motivazione e scoperta di significati, prevedendo conoscenze e abilità, principi e valori al fine di unificare “l’atteggiamento spirituale dei membri della società [in modo da] unificare la società stessa” (Dewey, 1916, p. 387) verso il bene comune. In tale quadro si configura essenziale, luogo privilegiato per acquisire gli strumenti idonei per fronteggiare le situazioni di rischio e di insicurezza, si pone come ‘sosta’ nel fluire del tempo per prendere consapevolezza della direzione da intraprendere nel proprio cammino di sostenibilità.

Una scelta antropologica imperniata sulla formazione intesa in modo ‘integrale’ è garanzia contro ogni distorsione ideologica dell’opera educativa, è la condizione per concepire politiche che tengano in debito conto le ragioni dei Paesi ricchi e i diritti dei Paesi poveri in uno spazio di cooperazione aperto al dialogo e alla condivisione di nuove e appropriate visioni e decisioni (Vischi, 2019). In tale direzione si avvalorano l’intenzionalità e la responsabilità dell’agire umano, la ricerca in modo incessante di significati e contenuti autentici, ponendo al centro la persona umana, protagonista nell’impegno della costruzione della comunità che apprende. Implica coltivare solide virtù e sollecita le persone a seminare speranza e fiducia, per rigenerare le potenzialità personali e sviluppare una consapevolezza ecologica che guidi verso una concreta e partecipata custodia della nostra casa comune, in prospettiva intra e intergenerazionale.

Restituire valore al ‘possibile’ prospetta il progettare pedagogico come speranza, come slancio creativo per portare a valore potenzialità ed energie nel segno di uno sviluppo durevole, inclusivo e generativo (Vischi, 2022): “Coltivare la speranza come virtù umana significa, in linea prioritaria, assumere consapevolezza della complessità dell’esistenza, avviandosi a capire che per interagire con essa occorre avere fiducia nelle proprie risorse personali, fiducia nelle relazioni intrecciate con gli altri, fiducia nel valore dello scambio dialogico” (Pati, 2006, p. 83). “Ridare senso alla vita: ecco il valore pedagogico della speranza. Un senso che non soltanto diventi accettazione della realtà presente, pur nella sofferenza da essa procurata, ma che aiuti a ri-orientare la realtà vissuta, concorrendo a rielaborare il progetto di vita in continuità con il passato” (Pati, 2006, p. 86).

Bibliografia

- Battisti, C. (1966). *Dizionario etimologico italiano*. Vol. III. Università degli Studi.
- Bignami, B. (2020). *Il bivio delle due “i”: ineguaglianza o inclusione?* Retrieved February 15, 2023, from <https://www.osservatorero-mano.va/it/news/2020-04/il-bivio-delle-due-i-ineguaglianzaoinclusione.html>.
- Birbes, C. (2017). Pedagogia, ambiente, pensiero ecologico. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell’ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75–88). Pensa MultiMedia.
- Bornatici, S. (2016). Stili di vita: generare, educare la vita buona. In C. Giuliadori & P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si’. Ricerca, formazione conversione* (pp. 117–125). Vita e Pensiero.
- Braga, C. (2022). Valorizzare le potenzialità generazionali, territoriali e di genere. Le sfide della formazione nel PNRR. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 21–33). Pensa MultiMedia.
- Comitato scientifico e Organizzatore delle Settimane Sociali dei Cattolici Italiani (2021). *Il pianeta che speriamo. Ambiente, lavoro, futuro. #tuttoèconnesso*. Retrieved January 5, 2023 from <https://www.settimanesociali.it/instrumentum-laboris/>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. Macmillan.
- Dozza, L. (2022). Ecology and Education. *Formazione e insegnamento*, 3, 13–28.
- Francesco, (2015). Lettera enciclica *Laudato si’. Sulla cura della casa comune*.
- Francesco, (2020). Lettera enciclica *Fratelli tutti. Sulla fraternità e l’amicizia sociale*.
- Malavasi, P. (2022). Postfazione. Un fondamento, pedagogico, per l’innovazione e lo sviluppo organizzativo. In A. Vischi (Ed.), *Sviluppo delle risorse umane, innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità* (237–244). Pensa MultiMedia.
- Moltmann, J. (2022). Verso la grande transizione ecologica. *Vita e Pensiero*, 6, 5–15.



- Pati, L. (1996). *L'educazione nella comunità locale. Strutture educative per minori in condizione di disagio esistenziale*. La Scuola.
- Pati, L. (2006). Educare alla speranza, *Pedagogia e Vita*, 3-4, 74–89.
- Sandrini, S. (2020). *Coordinamento pedagogico. Cura delle relazioni e accompagnamento delle professioni educative e formative*. Pensa MultiMedia.
- Sasch, W. (2022). Fratelli tutti nell'ombra dell'Antropocene. *Vita e Pensiero*, 2, 20–29.
- United Nations (2015). *2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved January 5, 2023, from <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>.
- Vacchelli, O. (2020). Un patto educativo per una cittadinanza impegnata. In A. Vischi (Ed.), *Global Compact on Education. La pace come cammino di speranza, dialogo, riconciliazione e conversione ecologica* (pp. 49–62). Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (Ed.) (2014). *Learning city, Human grids. Governance, conoscenza scientifica, processi formativi*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (Ed.) (2022). *Sviluppo delle risorse umane innovazione organizzativa. Tra design pedagogico e sostenibilità*. Pensa MultiMedia.



Da Epimeteo a Prometeo. L'Antropocene tra cambiamento, sostenibilità, cittadinanza, educazione

From Epimeteus to Prometheus. The Anthropocene among change, sustainability, citizenship, and education

Gabriella Calvano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | gabriella.calvano@uniba.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Partendo dalla ricostruzione delle condizioni che hanno portato gli scienziati a definire “Antropocene” l’epoca geologica nella quale viviamo, il contributo ne evidenzia le caratteristiche, il potenziale distruttivo ma, anche, le opportunità generative. Il saggio pone educazione e pedagogia al centro di un processo individuale e collettivo orientato al cambiamento e alla trasformazione e necessario per costruire un futuro giusto, equo, sostenibile.

The paper reconstructs the factors that led scientists to define the geological epoch in which we live as the Anthropocene. It highlights its characteristics, its destructive potential but also its generative opportunities. Moreover, the essay recognises the role of education in the process of individual and collective transformation necessary to build a just, equitable, and sustainable future.

KEYWORDS

Antropocene | Sostenibilità | Cambiamento | Educazione | Pedagogia
Anthropocene | Sustainability | Change | Education | Pedagogy

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Calvano, G. (2023). Da Epimeteo a Prometeo. L'Antropocene tra cambiamento, sostenibilità, cittadinanza, educazione. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 275-280. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-51>.

Corresponding Author: Gabriella Calvano | gabriella.calvano@uniba.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-51

1. Introduzione ovvero il passaggio da un mondo vuoto a un mondo pieno

Se consideriamo la storia del nostro pianeta nella sua interezza, è facile osservare che, in un tempo che possiamo paragonare un battito di ciglia, siamo passati da un “mondo vuoto” a un “mondo pieno” (Daly, 2005). Nel mondo vuoto l’economia occupava una porzione di spazio piccola all’interno dell’ecosistema che la conteneva, la popolazione umana che abitava il pianeta era quantitativamente inferiore rispetto ad oggi, le tecnologie non esistevano o non erano potenti come adesso, le risorse naturali erano consumate meno rapidamente e avevano tempi maggiori per potersi riprodurre. Questo faceva sì che tali risorse potessero essere abbondanti rispetto all’effettivo bisogno.

Il mondo vuoto si è però rapidamente trasformato in mondo pieno, grazie alla crescita incontrollata della popolazione umana mondiale ma anche a seguito dell’incremento della popolazione animale, soprattutto quella destinata all’alimentazione dell’uomo (bovini, polli etc.). Accanto a questa crescita di organismi viventi si è registrato, inoltre, l’aumento del numero di beni e oggetti a disposizione dell’uomo (automobili, computer, cellulari, case etc.). Sono dunque aumentate quelle che in fisica vengono chiamate “strutture dissipative”, in quanto la loro creazione necessita dell’uso di materie prime e il loro mantenimento in vita ha come conseguenza la creazione di rifiuti.

Il passaggio dal mondo vuoto al mondo pieno è stato graduale ma si è fatto particolarmente rapido a partire dal secondo dopoguerra, tra gli anni Quaranta e Cinquanta, tanto che si è cominciato a parlare di *Great Acceleration* (McNeill, 2016). A partire dalla seconda metà degli anni Quaranta, infatti, si sono osservate una serie di condizioni inedite createsi in un periodo estremamente piccolo ovvero nel ciclo di vita delle ultime tre generazioni (Von Weizsäcker & Wijkman, 2018, pp. 66-68): l’accumulo nell’atmosfera dei tre quarti del totale di anidride carbonica, il passaggio del numero di veicoli a motore da 40 a 800 milioni, l’incremento della popolazione urbana da 700 milioni di persone a 3,7 miliardi di persone, l’aumento della produzione di plastica da uno a 300 milioni di tonnellate etc.

La Grande Accelerazione si è potuta generare perché, nel corso della storia dell’uomo, l’uso di modelli economici circolari ha lasciato progressivamente spazio a quelli lineari, orientati al profitto, che sono divenuti quelli predominanti nelle dinamiche dei mercati globali. Si tratta di modelli economici che hanno dissipato e disperso il capitale naturale che, invece, è fondamentale se si vuole conservare la capacità di sviluppo del pianeta. Il grafico con il quale, nel 2016, Rockstrom e il suo gruppo di ricerca rappresentano gli Obiettivi dell’Agenda 2030 rende visivamente molto bene il ruolo che il capitale naturale ha nella preservazione dei capitali economico, sociale, umano, terrestre.

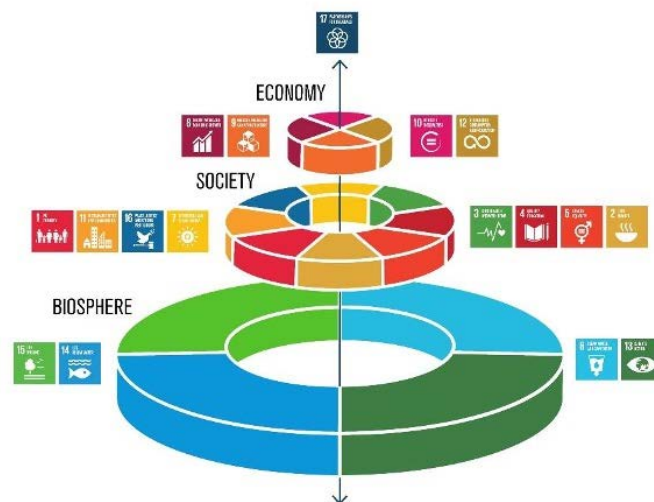


Fig. 1 – SDG Wedding Cake¹

1 Fonte: <https://www.stockholmresilience.org/research/research-news/2016-06-14-how-food-connects-all-the-sdgs.html>



2. Una nuova epoca per l'Uomo

Gli studiosi di scienze della Terra inseriscono la storia dell'uomo in un periodo storico che considerano collocato nel Quaternario dell'era Cenozoica, in un'epoca specifica chiamata Olocene, che dura ormai quasi da dodici mila anni. La storia della specie umana si è, dunque, svolta nell'Olocene.

Fin dalla fine dell'Ottocento si cominciano, tuttavia, a osservare una serie di cambiamenti nella struttura del pianeta ma soprattutto si acquisisce sempre più consapevolezza degli impatti negativi che i comportamenti umani hanno sul pianeta. Non a caso Antonio Stoppani sottolineò quanto fosse importante cominciare a parlare di un'epoca antropozoica (Giovannini, 2018). La parola Antropocene fu utilizzata per la prima volta da Paul Crutzen solo nel 2000. Il chimico olandese aveva vinto cinque anni prima il premio Nobel per gli studi condotti sull'assottigliamento dello strato dell'ozonofera, fenomeno meglio noto come buco nell'ozono. Secondo Crutzen e Stoermer (2000), l'alterazione della composizione dell'atmosfera, venutasi a creare soprattutto per via dell'aumento della quantità di anidride carbonica, era tanto grande e tanto potenzialmente dannosa per la sopravvivenza della vita sulla Terra da poter dire che ci troviamo in una nuova fase della storia del pianeta, nella quale il genere umano ha un'influenza decisiva sull'ecosistema globale.

Siamo, dunque, nell'Antropocene, l'epoca in cui l'uomo ha letteralmente modificato la "faccia della terra" e la "storia del pianeta", e conseguentemente della sua stessa specie. Riflettiamo poco, infatti, sul fatto che quella umana è la specie che, più e prima di tutte le altre, sta rischiando l'estinzione e con essa la distruzione della civiltà, costruita e mantenuta nei millenni e nei secoli grazie al capitale naturale.

Nonostante le innumerevoli prove del forte impatto che le azioni e i comportamenti hanno sullo stato del pianeta, la questione Antropocene è un tema estremamente controverso tra gli scienziati. La stessa proposta di definire questa epoca come "età dell'uomo" è divenuta dirompente motivo di riflessione anche per le discipline filosofiche, antropologiche, sociologiche e politologiche, geografiche.

L'Antropocene è, dunque, una questione che, come persona e come scienziati, ci attraversa... E che dobbiamo, necessariamente, attraversare. Essa non può che essere anche questione pedagogica. Anzi, se è vero, come è vero, che la pedagogia è scienza degli attraversamenti (Frabboni & Pinto Minerva, 2013) è giusto dedurre che la pedagogia è forse la disciplina che più delle altre è chiamata a guardare alla complessa questione dell'Antropocene, ponendosi in una condizione di ascolto attivo delle altre scienze (umane e non), per facilitare tra loro il dialogo, la riflessione condivisa, la conoscenza co-costruita.

In ballo c'è molto di più dell'identificazione di un nuovo intervallo geologico: l'Antropocene chiede di riscrivere la storia dell'uomo: è "una seconda rivoluzione copernicana, in grado di cambiare radicalmente il nostro modo di pensare che cosa significhi essere umani" (Ellis, 2020, p. 10). Stiamo vivendo un capitolo nuovo nella storia del pianeta, un "cambiamento d'epoca", direbbe Papa Francesco, in cui l'uomo è candidato all'Oscar come "miglior attore antagonista di sé stesso". I sistemi naturali evolvono, si modificano, sono dinamici: la pedagogia è fondamentale che guidi la persona e le altre scienze nella comprensione del ruolo che ciascuno ha in questi cambiamenti, che sono fisici e di significato al contempo.

3. E se l'Antropocene fosse una meravigliosa opportunità?

L'epoca dell'Antropocene rimanda ad altri due concetti divenuti di uso comune, soprattutto dopo l'approvazione dell'Agenda 2030, nel settembre del 2015. Entrambi i termini chiedono a ciascuna persona e a ciascuna istituzione del pianeta di essere consapevoli che la capacità di prosperare, nel presente e nel futuro, non si esaurisce solo al progresso economico-sociale ma esiste solo se si garantisce il mantenimento dei sistemi di supporto della vita sulla terra ovvero se si tutela il capitale naturale senza il quale la stessa vita umana non può essere garantita. Per questo sostenibilità e sviluppo sostenibile necessitano di diventare anche paradigma di riflessione comune, oltre che di azione comune.

Con l'affermazione dell'idea di sviluppo sostenibile, infatti, il concetto di progresso si apre alle questioni del benessere, in risposta ai bisogni che sono individuali e collettivi al contempo: contrariamente a quanto ancora in modo diffuso si pensi, sviluppo sostenibile non è sinonimo di ambiente, non è solo natura ma è tutela



dei diritti umani, contenimento delle disuguaglianze, possibilità di accesso equo e giusto alle risorse etc. (United Nations, 2015; Giovannini, 2018). Promuovere lo sviluppo sostenibile è impegnarsi per una mobilitazione e per una trasformazione che sono anche e soprattutto collettive, che sono anche e soprattutto un atto politico (Freire, 2014). La sostenibilità e lo sviluppo sostenibile hanno natura e struttura comunitaria: non ci sono alternative. Ricercatori, amministratori, politici, società civile, assieme, per propria parte, li co-costruiscono (Trencher et al., 2013). L'una e l'altro o sono collaborazione, reciprocità, relazionalità o, semplicemente, non sono. Del resto, direbbe Marc Augé, “siamo tutti coinvolti, bene o male, nella stessa avventura globale di cui avvertiamo ogni giorno le conseguenze senza necessariamente identificarne con chiarezza né le cause né i responsabili” (2017, p. 96). Per queste ragioni, sostenibilità e sviluppo sostenibile necessitano di ancorarsi, profondamente, alla riflessione pedagogica e all'azione educativa.

Nonostante le molteplici e variegate crisi che l'Antropocene porta con sé, sarebbe sbagliato considerare questa epoca esclusivamente come un periodo negativo: essa può rappresentare per l'uomo una meravigliosa opportunità. Come cogliere questa opportunità, come costruire un mondo che sia non solo sostenibile, efficiente e giusto, ma anche profondamente desiderabile, è qualcosa che riguarda la capacità di guida, l'etica, l'immaginazione e il coraggio: tutte qualità che non ritroviamo sicuramente negli strumenti tecnologici, seppur sofisticati, ma che interrogano il cuore e lo spirito umani (Meadows et al., 2006). È qualcosa, dunque, che evidentemente riguarda l'educazione e l'educare: “non esiste realmente altro mezzo per invertire la tendenza della situazione globale, se non quello di migliorare la qualità e la preparazione degli esseri umani – e quindi questo è ciò che dobbiamo fare”, affermava nella Prefazione al Rapporto al Club di Roma del 1979 Aurelio Peccei (1979, p. 9).

La “preparazione” di cui parla Peccei dovrà garantire capacità di anticipazione e di previsione e si basa su una trasformazione culturale che non si esaurisce in “gesti” sostenibili, più o meno semplici, più o meno comuni (1979). Del resto, sostenibilità non è soltanto assumere comportamenti *green*. Non basta fare la raccolta differenziata o limitare gli sprechi: serve cambiare rotta, mentalità e sistema di misurazione del benessere (Fioramonti, 2019). Sostenibilità è “imparare a vivere, in una prospettiva equa e condivisa con tutti gli altri esseri umani, entro i limiti fisici e biologici dell'unico pianeta che siamo in grado di abitare: la Terra” (Bologna, 2018, p. 41). È, dunque, educazione perenne e permanente.

4. Antropocene, sostenibilità, educazione: legame indissolubile, questione per il futuro

L'educazione orientata allo sviluppo sostenibile non può, dunque, prescindere dal ruolo politico e civico che le è proprio. Trasformativa, transdisciplinare, complessa, basata sull'esperienza si sostanzia sia di processi educativi fondati sui molteplici saperi che si interessano delle questioni della sostenibilità, sia promuove lo sviluppo di quelle competenze necessarie ai cittadini della sostenibilità (Wals, 2010), ovvero partecipanti attivi nella transizione verso uno stile di vita più sostenibile, capaci di rompere la routine fondata su principi e valori ormai evidentemente insostenibili per il Pianeta. Per contribuire alla costruzione di un mondo più sostenibile servono, cioè, competenze di trasformazione, intese come capacità di aiutare, attraverso la partecipazione attiva nella società, a modificare e a plasmare il futuro della società stessa e a guidarne i cambiamenti sociali, economici e tecnologici lungo le linee dello sviluppo sostenibile (De Haan, 2006).

Si tratta di competenze che, sebbene riguardino specificatamente le capacità di azione e di risoluzione dei problemi, si fondano su pensiero previsionale, interdisciplinarietà, empatia, capacità di pianificazione e di partecipazione, automotivazione (Unesco, 2017). Si va ben oltre, dunque, l'idea di una competenza a solo vantaggio professionale o specialistico o di una competenza il cui scopo è quello di garantire che i bisogni dei modelli economici attuali siano colmati, perpetrati e, al limite, esasperati. Anche in questo caso la pedagogia può intervenire e dire molto, lavorando perché si possano individuare il senso e le modalità per le quali è fondamentale imparare, in misura sempre maggiore, a “ibridare le competenze”, oltre che le conoscenze, perché possano essere sempre più veicolo di riconoscimento, tutela e costruzione di Bene Comune.

La pedagogia, in quanto scienza prassica (Mortari, 2018), di confine (Mannese, 2018) e militante (Baldacci, 2015), dovrà, nei prossimi anni, divenire scienza dello e dallo sguardo attento proponendosi di sostenere ciascuna persona e ciascuna istituzione educativa nella costruzione di futuri autenticamente sostenibili (Calvano,



2022), immaginati e realizzati da cittadini competenti e informati (Sen, 1999). Lo sguardo pedagogico dovrà farsi carico del compito di riconoscere fragilità e debolezze per far leva su di esse e costruire l'umano.

Solo in questo modo la pedagogia potrà costantemente ripensarsi e cogliere la sfida, perennemente in fieri, di dare forma nuova e consapevole alla nuova era dell'Uomo.

5. Riflessioni conclusive

Partendo dalla ricostruzione delle condizioni che hanno portato gli scienziati a definire Antropocene l'epoca geologica nella quale viviamo, il contributo ne evidenzia le caratteristiche, il potenziale distruttivo ma, anche, le opportunità generative di cui educazione e pedagogia possono essere volano, grazie alla costruzione di nuovi percorsi e processi ma anche attraverso la definizione di nuovi sensi e significati da attribuire all'uomo, all'esistenza, alle relazioni e alla stessa educazione.

Educazione e pedagogia saranno così momento imprescindibile del passaggio, necessario e quanto mai auspicato, dal modo di pensare e di agire di Epimeteo a quelli di Prometeo. Nel mito, Epimeteo e Prometeo sono due titani, fratelli, che vengono ricordati il primo come chi agisce in modo avventato, il secondo come chi riflette prima di agire. L'educazione e la pedagogia, come scienza che alla prima guarda e che su di essa si interroga e riflette perché possa essere capace di futuro, non possono dunque che mirare a questo cambiamento, nella consapevolezza che “se l'educazione da sola non trasforma la società, senza l'educazione la società non cambierà mai” (Freire, 2021, p. 69).

Bibliografia

- Augé, M. (2017). *Un altro mondo è possibile*. Codice.
- Baldacci, M. (2015). Per una pedagogia militante. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 13–14). ETS.
- Bologna, G. (2018). Prefazione. In E. U., Von Weizsacher & A. Wijkman, *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta. Rapporto al Club di Roma per il suo 50° anniversario* (pp. 19–48). Giunti.
- Calvano, G. (2022). Siamo tutti nell'Antropocene! Intersezioni disciplinari e attraversamenti pedagogici. *Formazione & Insegnamento*, XX(1), 200–207. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-01-22_19
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18. Disponibile in: <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf>
- Daly, H. E. (2005). L'economia in un mondo pieno. *Le Scienze*, 477, novembre. Disponibile in: https://www.le-scienze.it/archivio/articoli/2005/11/01/news/l_economia_in_un_mondo_pieno-548650/
- De Haan, G. (2006). The BLK “21” Programme in Germany: A “Gestaltungskompetenz”-Based Model for Education for Sustainable Development. *Environmental Education Research*, 1, 19–32. <http://dx.doi.org/10.1080/13504620500526362>
- Ellis, E. C. (2020). *Antropocene. Esiste un futuro per la terra dell'uomo?* Giunti.
- Fioramonti, L. (2019). *Il mondo dopo il PIL. Economia e politica nell'era della post-crescita*. Edizioni Ambiente.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2013). *Manuale di pedagogia e didattica*. Laterza.
- Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Edizioni Gruppo Abele.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*. Edizioni Gruppo Abele.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Laterza.
- Mannese, E. (2018). Introduzione. In E. Mannese & M. G. Lombardi (Eds.), *La pedagogia come “scienza di confine”*. Pensa MultiMedia.
- McNeill, J. R. (2016). *The Great Acceleration: An Environmental History of the Anthropocene since 1945*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Meadows, D., Meadows, D., & Randers, J. (2006). *I nuovi limiti dello sviluppo. La salute del pianeta nel terzo millennio*. Mondadori.



- Mortari, L. (2018). Pedagogia ecologica, educazione al vivere sostenibile. *Pedagogia Oggi*, 1, 17–18. Disponibile online in: <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2018/07/2018-01-Pedagogia-Oggi-02-Editoriale-Malavasi-Iavarone-Mortari.pdf>
- Peccei, A. (1979). Prefazione. In J.W. Botkin, M. Elmandjra & M. Malitza (Eds). *Imparare il futuro. Settimo Rapporto al Club di Roma*. Mondadori.
- Sen, A. (1999). *Lo sviluppo è libertà*. Mondadori.
- Trencher, G. P., Yarime, M., & Kharrazi, A. (2013). Co-creating sustainability: Cross-sector university collaborations for driving sustainable urban transformations. *Journal of Cleaner Production*, 50, 40–55. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2012.11.047>
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: Unesco Publishing. Disponibile online in: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Disponibile online in: <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- Von Weizsacher E. U., & Wijkman A. (2018). *Come on! Come fermare la distruzione del pianeta. Rapporto al Club di Roma per il suo 50° anniversario*. Giunti.
- Wals, A. E. J. (2010). Mirroring, Gestaltswitching and transformative social learning: Steppingstones for developing sustainability competence. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 380–390. <https://doi.org/10.1108/14676371011077595>



Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso

From the flood to the emergency.
For a pedagogically founded idea of progress

Ines Giunta

Università Ca' Foscari Venezia | ines.giunta@unive.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Correlare il costrutto di *progresso* con quello di *educazione* pone di fronte ad un compito difficile: si tratta, infatti, di un concetto che, non solo costituisce una *forma a priori* attraverso la quale selezionare, trasporre e significare l'esperienza formativa, ma che ha anche a che fare con la *finalizzazione* stessa dell'educazione. Coerentemente con queste premesse, per sgomberare il campo dalle connotazioni *altre* e spesso fuorvianti che ci inducono ad applicare al significato proprio di progresso in educazione paradigmi lontani, se non quando di segno opposto, da quello *ecologico*, si procederà scegliendo dapprima il *metodo* attraverso il quale comprendere cosa si intenda per progresso; si identificherà, poi, il riferimento; si continuerà scegliendone il senso e si concluderà, infine, riportandone il senso generico ad una *prospettiva ecologica*.

Correlating the construct of *progress* with that of *education* places us before a difficult task: it is, in fact, a concept which not only constitutes an a priori form through which to select, transpose and signify the educational experience, but which also concerns the very finalization of education. Consistent with these premises, in order to clear the field of other and often misleading connotations that lead us to apply distant paradigms to the very meaning of progress in education, if not when of opposite sign, to the ecological one, we will proceed by first choosing the method through which understand what is meant by progress; the reference will therefore be identified; we will continue, then, by choosing its meaning and will conclude, finally, by bringing its generic meaning back to an ecological perspective.

KEYWORDS

Progresso | Senso | Metafora | Fioritura umana | Sacro
Progress | Sense | Metaphor | Human flourishing | Sacred

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Giunta, I. (2023). Dalla fiumana all'emergenza. Per un'idea pedagogicamente fondata di progresso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 281-285. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-52>.

Corresponding Author: Ines Giunta | ines.giunta@unive.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-52

1. Una necessaria premessa

Riflettere sul *progresso* da una prospettiva pedagogica richiede che si identifichi preliminarmente il soggetto di un tale perfezionamento verso quelle *forme* che una definizione comune di tale termine vuole come più elevate e complesse. Se lo si riconosce nella *società-mondo*, porsi il problema del progresso significa, allora, interrogarsi su che *forma* dare alle *inter-retroazioni multiple* che l'insieme dei cittadini planetari (Balducci, 2005; Morin, 2002) che la compongono intrattengono tra di loro e con l'ambiente, *inter-retroazioni* che ne costituiscono “[...] per un verso, l'identità evolutiva, storica, inventiva” (Margiotta, 2015, p. 19) e, per l'altro, la matrice generativa attraverso cui “[...] coniugare e, a un tempo, [...] moltiplicare le forme del suo esistere” (Ibidem). Visto da questa prospettiva, dunque, il progresso di una società non è *anche* un problema pedagogico, ma è *essenzialmente* un tema di interesse pedagogico.

L'ipotesi che guida questa ricerca, da intendersi quale studio preliminare sulla percorribilità e sulla tenuta dell'approccio scelto, è che la responsabilità dell'esito di un progresso che, nel sentire dei più, sembra aver perso ogni direzione e senso, possa dipendere, sia pure in una certa misura, da un'assenza di consapevolezza della natura propria di *organismo complesso* della società-mondo, cui conseguirebbe una scarsa, se non quando assente, *intenzionalità* pedagogica, categoria che, com'è noto, rende possibile il mondo stesso delle *cose educative* (Colicchi, 2004) e che per questo è ritenuta centrale nel processo formativo (Bertolini, 2021): assenza che si coglie come *vulnus* del ragionamento generale su tale tema e, quindi, come problema.

Si procederà, quindi, strutturando un primo abbozzo di significato di progresso facendo ricorso al metodo utilizzato da Baldacci per definire il concetto di educazione. Una volta saturate le variabili del *riferimento* e del *senso*, si procederà chiarendo chi sia il *soggetto società-mondo* a cui ci si riferisce e quale ne sia la *natura* propria, verificando se sia possibile dedurre dal suo funzionamento indicazioni significative ai fini di una definizione di *progresso* che si possa considerare pedagogicamente *pertinente*.

2. Una questione di metodo

Per chiarire il significato di educazione, Baldacci (2015) ricorre alla semantica di Frege (1892) così come semplificata da Church (1951), integrando, così, due approcci alla conoscenza che fino ad allora erano stati concepiti in maniera dialettica: quello logico-scientifico, volto a individuare in maniera univoca il *riferimento* ad un significato empirico, osservabile e misurabile (Laporta, 1996), con ciò designando “[...] l'oggetto o l'insieme di oggetti per cui sta il termine” (Baldacci, 2015, p. 70), e quello umanistico, un processo di categorizzazione guidato dalla necessità di coglierne il *senso* individuando una specifica selezione nell'ambito del riferimento scelto. Baldacci interpreta queste due componenti come ineludibilmente complementari, stabilendo, tuttavia, un ordine di stipula tra le due espresso nella seguente *forma logica*: l'educazione *si riferisce* ai fenomeni di tipo *x* che *si danno* con il senso *x* (Baldacci, 2015, p. 72). Sulla scorta di questo ragionamento, per i nostri fini la forma logica del concetto di progresso potrebbe essere la seguente: il progresso *si riferisce* ai fenomeni *p* che *si danno* con il senso *y*.

Passiamo ora a *saturare la prima variabile* collocandoci, così, sul primo piano dell'ontologia regionale pedagogica, il piano empirico, e andando ad individuare l'oggetto a cui è possibile riferire il termine progresso. Come ricorda Baldacci, questa riduzione viene operata solitamente perlopiù attraverso i concetti delle scienze dell'educazione: trattandosi, tuttavia, di un concetto altamente polisemico, ritenuto centrale in molti altri ambiti di riflessione, si è ritenuto di prendere in considerazione anche i significati assunti in altre scienze. In questo senso, dal punto di vista storico il progresso viene visto essenzialmente come un avanzamento verso gradi o stadi superiori e implica un'idea di perfezionamento; da quello sociologico come miglioramento della cultura e dell'organizzazione sociale e, con esse, delle condizioni di vita della popolazione; da quello scientifico come un avanzamento nella conoscenza; da quello tecnologico come miglioramento dei processi produttivi o creazione di nuovi beni; da quello biologico come sviluppo verso forme di vita più elevate e più complesse e, infine, da quello economico come crescita di alcune variabili reali del sistema, quali produzione, consumi, investimenti, occupazione. Per quanto il significato appaia fortemente frammentario, tra i riferimenti



individuati sembra possibile intravedere, però, un nucleo comune, identificabile sempre e comunque in un processo di *cambiamento*: una riferibilità sicuramente non arbitraria, non solo poiché il cambiamento è una condizione necessaria di ogni progresso, ma anche per la salienza di questo concetto in prospettiva pedagogica. Potremo saturare la prima variabile dicendo, quindi, che il progresso *si riferisce ad un cambiamento*.

A questo punto sembra possibile spostarsi sul piano categoriale e *saturare la seconda variabile*, il *senso*, ossia, come spiega Baldacci, il modo particolare di *darsi* dell'oggetto, utilizzando allo scopo la proiezione categoriale in una *metafora* come criterio selettivo di una particolare significazione tra quelle incluse nell'ambito di riferimento del concetto che soddisfi una data condizione. Nello specifico, in riferimento al termine progresso ci si trova di fronte ad un *concetto ordinario* che, tuttavia, è già in buona misura strutturato in maniera metaforica perché è un processo talmente legato a dimensioni astratte (Lakoff, 1993; Lakoff & Johnson, 1998) che per comprenderlo si sente il bisogno di realizzare una corrispondenza con altri domini semantici. Occorre, dunque, preliminarmente, recuperare le metafore più comuni del progresso e verificare, secondariamente, quale possa essere adottata, avendo cura di indicare nella *pertinenza* con la prospettiva educativa la *condizione* da soddisfare.

Tanto nella metafora della *fede* nel progresso, a cui è possibile ricondurre il concetto di inevitabilità storica, il quale postula l'esistenza di una sorta di legge di sviluppo, di avanzamento forzoso verso il meglio, così come nella metafora del progresso come *tempesta*, ben rappresentata da Walter Benjamin, il quale indica nell'Angelus Novus di Paul Klee una figurazione precisa della tempesta come cumulo di morti disseminato lungo il cammino della storia, prevale, sia pure nella polarizzazione delle rappresentazioni, il comune sentimento di un *progredire* che risponde ad un medesimo schema elementare percorso-meta, un *processo lineare e continuo* di avvicinamento ad uno scopo individuabile nel raggiungimento di un'assoluta *compiutezza* del fenomeno o dell'oggetto che si dà come sottinteso, in un tempo fluido e lineare (Gagliasso & Frezza, 2010). Oggi noi sappiamo che questo tipo di descrizione può essere considerata valida per i sistemi semplici, ma non per quelli complessi (e quelli umani di certo lo sono), caratterizzati come sono da processi frammentari e temporalmente segmentati e governati da una fitta rete di inter-retroazioni che ne rendono imprevedibili gli esiti. Alla luce di queste considerazioni, è possibile affermare che tale *progressione* sia condizione solo in parte *necessaria*, ma di sicuro *non sufficiente*, a descrivere un'idea di progresso pedagogicamente *viabile*.

La metafora del progresso come *evoluzione* è strettamente connessa, invece, ad una complessa teoria formale e scientifica maturata nell'ambito di riflessione della biologia, ma transitata nel lessico comune nella forma sfumata di una generica trasformazione, di un cambiamento. Tuttavia, è stato proprio Darwin ad esprimere le prime perplessità sulla scelta di questo termine, introdotto a forza da Spencer (Gould, 1997), per indicare il fenomeno che in prima battuta aveva definito come *discendenza con modificazioni*, a sottolineare il fatto che la sua teoria non lasciasse in alcun modo spazio a nessuna nozione di *avanzamento generale* come conseguenza prevedibile di un qualsiasi meccanismo di cambiamento. Oggi diremmo che più che progressiva, l'evoluzione *stricto sensu* sarebbe, piuttosto, *adattativa* rispetto ad ecosistema definito. In ogni caso, un'idea di progresso pedagogicamente adeguata non può essere ridotta né ad un miglioramento della specie secondo un ideale di perfezione fine a sé stesso né ad un mero adattamento al proprio ambiente. Il progresso come evoluzione, e quindi come adattamento, è una condizione (in parte) necessaria ma non sufficiente.

In altre metafore il concetto di progresso è strettamente connesso ad un ideale miglioramento dell'organizzazione sociale e delle condizioni di vita di un popolo nel suo complesso, ma drammaticamente nefasto per i singoli. Così nella metafora della *fiumana* (Verga, 2014), che travolge e depone sulla riva quanti cercano una forma di riscatto dalla loro condizione, e in quella del *mito* del progresso, inteso come 'nozione ideale' posta in antitesi con un'idea di sviluppo appiattito su una dimensione pragmatica ed economica (Pasolini, 2015a), ma che finisce col cedere alla deriva di un conformismo generalizzato che legittima le differenze antropologiche e rende schiavi di un'insoddisfazione perenne (Pasolini, 2015b). Coerentemente con il criterio scelto, dunque, il progresso a due velocità e direzioni descritto da Verga e Pasolini è una condizione non necessaria e non sufficiente.

In ambito economico il concetto di progresso è strettamente connesso con quello di una *crescita* materiale e quantitativa di matrice neolibera, immaginata come costante, lineare e illimitata, che viola il significato più profondo di sviluppo – un progresso generale della società che attiene anche al suo miglioramento spirituale, etico e culturale – asservendolo a logiche di mercatizzazione e di mercificazione che alimentano disuguaglianze, corruzione e precarizzazione ed elevano al ruolo di *mezzo assoluto* il potere del denaro (Mancini, 2015). Vista



da questa prospettiva, la metafora del progresso come *crescita* è una condizione non necessaria e non sufficiente.

Ma se in questa “[...] fase della storia in cui il pendolo del mercato globale tende verso gli individui-senza-legami” (Bruni & Zamagni, 2015, p. 20), invece che puntare su una visione economicistica della crescita, che la mortifica individuandola come mezzo per uno scopo, si investisse su una interpretazione secondo la quale *essere* per le cose significa *essere utilizzate* dall’uomo, e non viceversa, motivo per cui il fine ultimo dell’utilizzabilità è l’*appagamento* (Heidegger, 2009), allora la *crescita* potrebbe essere considerata come scopo in sé e, dunque, come un *cambiamento* che si configura come un *miglioramento* secondo un ideale di *vita buona* (Mari, 2014). La trasposizione secondo la categoria della *crescita* porterebbe a saturare la seconda variabile nella maniera che segue: il progresso *si riferisce* ad un cambiamento che *si dà* come crescita di un soggetto secondo un ideale di vita buona. Tuttavia, se non meglio determinata la metafora del progresso come *crescita* costituisce ancora una condizione necessaria ma non sufficiente per categorizzare il progresso in educazione.

3. Prime conclusioni. Progresso e senso del sacro

Per specificarla, scomponiamo la sua *struttura logica*, avendo cura di chiarire preliminarmente che chiamiamo *ecologico* o *sistemico* il *paradigma* (Morin, 2020; Mortari, 2020; Capra & Luisi, 2015) che, in antitesi con la visione deterministico-meccanicista, si basa su un presupposto ontologico relazionale (Mortari, 2007), secondo il quale ogni ente è implicato in una dinamica di inter-retroazioni che sono esito di un processo di auto-organizzazione (Strogatz, 2018; Gleick, 2011; Ball, 1999) e possono dare vita a strutture e comportamenti globali non banali, che godono, cioè, di proprietà diverse da quelle delle singole parti, fenomeno noto come *emergenza*.

In questa prospettiva è, innanzitutto, necessario individuare la *natura* propria di questo soggetto, il quale, coerentemente con la scelta paradigmatica indicata, è riconoscibile come un *sistema* che, per quanto si qualifichi come *iper-complesso*, si comporta in linea di massima come il più elementare dei sistemi: poste determinate condizioni, un sistema modifica, in risposta alle perturbazioni prodotte da altri, le proprie strutture, e queste modificazioni, a loro volta, produrranno un cambiamento nelle risposte future. Questo processo di *cambiamento* del comportamento sulla base delle esperienze precedenti che, nel nostro caso, si traduce nel raggiungimento di obiettivi via via più significativi in ordine ad un ideale di vita buona è, in definitiva, ciò che comunemente intendiamo per *apprendimento* (Matura & Varela, 1985; Capra & Luisi, 2015). Diremo, quindi, che la particolare forma di crescita della società-mondo a cui ci riferiamo è da intendersi nei termini di un *apprendimento*.

È utile, poi, capire, quale *forma di apprendimento* possa favorire un miglioramento della società-mondo nella direzione di una auspicata *human flourishing* (Cooper, 1985). Come per la singola persona, la riscontriamo in un *apprendimento di secondo livello* o *deutero-apprendimento*, ossia nel complesso degli abiti, sia appercettivi che di azione, grazie ai quali la società-mondo *impara a essere* in un certo modo, a vedere le cose in una certa maniera, a pensare in un dato modo. Come fa la società-mondo a maturarlo? Per comprenderlo è necessario spostare la riflessione su due diversi piani di analisi.

Nella definizione classica questo secondo livello di apprendimento si acquisisce come esito della modificazione del processo dell’*apprendimento 1*, riguarda i singoli, ha un carattere collaterale ed è un’*emergenza* che riguarda la singola persona. Ed è un primo piano di analisi. Dall’interazione tra quanti hanno acquisito questi abiti singolarmente emergerà, poi, un comportamento globale che sarà il prodotto logico dei loro singoli comportamenti: per questo potremo concludere che il progresso *della società-mondo* sia un’*emergenza di secondo ordine*. Ed è un secondo piano di analisi. Posta questa distinzione, ne consegue che se al livello del singolo è l’*educazione* ad avere un ruolo (e una responsabilità) fondamentale nel creare le condizioni per la maturazione di questi abiti, al livello della società-mondo essi si svilupperanno come esito della auto-organizzazione dei singoli in una comunità planetaria.

Rimane, infine, indeterminato il significato di *vita buona*. Procedendo per ulteriore affinamento diremo, allora, che questo ideale di vita buona non può che tradursi in prospettiva ecologica nella ricerca di un *senso profondo* da attribuirle, che ci pare di poter riconoscere nell’interpretazione che Bateson (2008) dà del *sacro*,



inteso come “[...] il rivelarsi delle metafore fondamentali, e cioè di relazioni che ci trascendono” (p. 27). Intervistato da Jean Dufлот (1983), anche Pasolini affermava di essere sempre più scandalizzato dall’*assenza di senso del sacro* nei suoi contemporanei.

Per concludere, alla luce di queste ulteriori integrazioni e in riferimento al compito che ci si era posti, è possibile abbozzare la seguente proposta di definizione di progresso: il progresso *si riferisce* ad una *emergenza di secondo ordine* della società-mondo, avvenuta a seguito dell’auto-organizzazione dei suoi membri in una comunità, che *si dà* come sua crescita secondo un ideale di vita buona intesa come tensione verso il *sacro*.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2015). *Trattato di pedagogia generale*. Carocci.
- Balducci, E. (2005). *Luomo planetario*. Giunti.
- Ball, P. (1999). *The self-made tapestry: pattern formation in nature*. University Press.
- Bateson, G., & Bateson, M.C. (2008). *Dove gli angeli esitano. Verso un’epistemologia del sacro*. Adelphi. (Original work published 1989)
- Benjamin, W. (2012). *Tesi di filosofia della storia*. Mimesis.
- Bertolini, P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Guerini scientifica. (Original work published 1988)
- Bruni L., & Zamagni, S. (2015). *L’economia civile*. Il Mulino.
- Capra, F., & Luisi, P.L. (2015). *Vita e natura. Una visione sistemica*. Aboca.
- Colicchi, E. (Ed.). (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica*. Unicopli.
- Cooper, J. (1985). *Reason and Human Good in Aristotle*. Harvard University Press.
- Dufлот, J. (1983) (Ed.) *Il sogno del centauro*. Editori Riuniti.
- Evola, V. (2008). La metafora come carrefour cognitivo del pensiero e del linguaggio. In C. Casadio (Ed.), *Vie della metafora: linguistica, filosofia, psicologia*. Prime Vie.
- Gagliasso, E., & Frezza, G. (Eds.) (2010). *Metafore del vivente. Linguaggi e ricerca scientifica tra filosofia, bios e psiche*. Franco Angeli.
- Gleick, J. (2011). *Chaos. Making a new science*. Viking.
- Gould, S. J. (1997). *Gli alberi non crescono fino in cielo*. Mondadori.
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1998). *Metafora e vita quotidiana*. Bompiani. (Original work published 1980)
- Mancini, R. (2015). *Ripensare la sostenibilità. Le conseguenze economiche della democrazia*. Franco Angeli.
- Mari, G. (2014). Razionalità, emozioni, pedagogia Tradizione occidentale e sfida educativa. *Pedagogia e Vita*, 72.
- Maturana, H.R., & Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Marsilio.
- Morin, E. (2020). *Il paradigma perduto*. Marsilio.
- Morin, E. (2002). *Il Metodo 5. L’identità umana*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia*. Carocci.
- Pasolini, P. (2015a). *Scritti corsari*. Garzanti. (Original work published 1973)
- Pasolini, P. (2015b). *Teorema*. Garzanti. (Original work published 1970)
- Strogatz, S. H. (2018). *Nonlinear dynamics and chaos with student solutions manual: With applications to physics, biology, chemistry, and engineering*. CRC press.
- Verga, G. (2014). *I Malavoglia*. Einaudi. (Original work published 1881)



Antropocene vs tautologia. Quale ruolo per la pedagogia?

Anthropocene vs Tautology. What is the role of Pedagogy?

Alessandro Tolomelli

Università di Bologna | alessandro.tolomelli@unibo.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Il termine Antropocene ha il merito di aver posto l'accento sul ruolo del genere umano rispetto ai cambiamenti epocali che ha subito il pianeta dalla rivoluzione industriale ad oggi. L'Antropocene nelle sue varie declinazioni ci mette di fronte alla possibilità dell'umanità. Quello che rende difficile contrastare questa prefigurazione è il fatto che non percepiamo la possibilità di cambiare modello di sviluppo, di cambiare strada, come direbbe Morin, perché questo destino ci è stato trasmesso come l'aria che respiriamo, come uno *Zeitgeist* che diamo per scontato piuttosto che come un fenomeno storico che ha avuto un inizio e può terminare. Ecco perché la sfida è prima di tutto razionale e impone agli educatori di elaborare la possibilità di un orientamento diverso da quello dominante per poter agire in una direzione divergente rispetto all'idea di immutabile destino. La pedagogia può quindi contribuire a formare un differente approccio a tale questione che non sia più solo di passiva lamentazione, ma di attiva opposizione.

The concept of "Anthropocene" has been enlightening the role of the human being about the epochal changes that the planet has undergone from the industrial revolution to nowadays. The Anthropocene in its various forms confronts us with the possibility of the end of humanity. What makes it difficult to counter this prefiguration is the fact that we do not perceive the possibility of changing the development model, of changing direction, as Morin would say, because this destiny has been transmitted to us like the air we breathe, like a *Zeitgeist* that we take for granted rather than as a historical phenomenon that had a beginning and can have an end. This is why the challenge is first of all rational and requires educators to develop the possibility of a different orientation from the dominant one in order to be able to act in a divergent direction with respect to the idea of immutable destiny. Therefore, Pedagogy can contribute to develop a different approach to this question that is no longer just a passive complaint, but an active opposition.

KEYWORDS

Pedagogia della divergenza | Antropocene | Problematicismo pedagogico | Epistemologia della Complessità
Pedagogy of Divergence | Anthropocene | Pedagogical Problematicism | Epistemology of Complexity

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Tolomelli, A. (2023). Antropocene vs tautologia. Quale ruolo per la pedagogia? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 286-290. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-53>.

Corresponding Author: Alessandro Tolomelli | alessandro.tolomelli@unibo.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-53

Desidero condividere con te una geniale intuizione che ho avuto, durante la mia missione qui. Mi è capitato mentre cercavo di classificare la vostra specie. Improvvisamente ho capito che voi non siete dei veri mammiferi: tutti i mammiferi di questo pianeta d'istinto sviluppano un naturale equilibrio con l'ambiente circostante, cosa che voi umani non fate. Vi insediate in una zona e vi moltiplicate, vi moltiplicate finché ogni risorsa naturale non si esaurisce. E l'unico modo in cui sapete sopravvivere è quello di spostarvi in un'altra zona ricca. C'è un altro organismo su questo pianeta che adotta lo stesso comportamento, e sai qual è? Il virus. Gli esseri umani sono un'infezione estesa, un cancro per questo pianeta: siete una piaga.
(Agente Smith, "Matrix", Fratelli Wachoski, 1999).

Al termine Antropocene, di sicuro successo evocativo e mediatico, va riconosciuto il merito di aver posto l'accento sul ruolo del genere umano rispetto ai cambiamenti epocali che ha subito il globo terracqueo dalla rivoluzione industriale ad oggi.

Coniato nel 2000 dal chimico e premio Nobel olandese Paul Crutzen, l'Antropocene è l'era geologica in cui gli esseri umani hanno un impatto enorme su tutto l'ecosistema terrestre. Un pianeta dominato e peggiorato dagli umani.

Noi siamo la causa di moltissime modifiche che la Terra ha subito negli ultimi secoli e che negli ultimi decenni hanno avuto una enorme accelerazione, procurando conseguenze strutturali sull'equilibrio planetario. Eventi come il riscaldamento atmosferico e degli oceani, l'erosione del suolo, i cambiamenti meteorologici, l'estinzione di diverse specie animali, le modificazioni orografiche sono il risultato di una precisa volontà di dominio. I geologi stanno ricercando gli effetti dell'intervento umano nelle rocce, mentre nei ghiacci, nel sottosuolo o negli ambienti marini le prove dell'impatto umano sono già state rilevate e, dunque, parliamo di una evidenza scientifica incontrovertibile. L'aggravante di questa realtà è la permanenza, quasi irreversibili, di tali modifiche ambientali che resteranno per migliaia di anni sopravvivendo anche al loro creatore.

Si potrebbe quindi dire a ragione che il concetto di Antropocene illumina la *hybris* dell'*homo sapiens* (molto meno *sapiens* e più *demens* di quanto non si creda) che progressivamente nella sua storia ha prima modificato l'ambiente, per renderlo rispondente ai propri bisogni ed esigenze, e poi ha progressivamente forzato il suo intervento fino a rendere il pianeta per larghe parti inospitale e inabitabile. Se, quindi, fino alla prima rivoluzione industriale possiamo dire, un po' semplicisticamente, che la trasformazione del mondo per mano dell'essere umano ha avuto il fine di rendere l'ambiente migliore, sempre in una prospettiva antropocentrica, dalla rivoluzione industriale in poi la dimensione *faber* e il lavoro, che ne è scaturito, di trasformazione dell'ambiente ha portato verso la soglia della catastrofe ecologica.

Come sostiene Jeremy Rifkin (2022) l'ideologia del "progresso" ha accecato il genere umano portandolo a misconoscere o non voler percepire i limiti della propria azione sul mondo esterno. Quanto, cioè, il progresso sia stata una deformazione che non ha mostrato la propria faccia nascosta che è rappresentata dalla non sostenibilità ambientale delle pratiche produttive e dei cambiamenti imposti all'ambiente dall'applicazione delle tecnologie.

Quello che è essenziale sottolineare è come l'inizio dell'Antropocene non ha coinciso solo con il mutamento dei processi produttivi e con lo sfruttamento delle risorse del pianeta in modo sempre più massiccio e non sostenibile dall'ambiente stesso. Parallelamente a questo processo, o forse come fine ultimo di esso, dobbiamo rilevare che il capitalismo e il sistema economico basato sulla produzione industriale e sul consumo di beni, inferiore alla produzione stessa, è stato ed è ancora il modello dominante che sta alla base di tutti i processi che vengono raccolti sotto il concetto ombrello di Antropocene.

Di conseguenza, potremmo dire che capitalismo sia il vero nome non edulcorato di Antropocene. Definire cioè l'orientamento catastrofico che ha assunto il progresso e il modello di produzione e tecnologico nella nostra era senza chiarire e definire in primis che la causa di questa degenerazione è il modello economico e di sfruttamento di risorse umane e naturali che tale modello impone alla comunità globale, significa nascondere le cause e la realtà dietro sembianze evocative e seduttive per, ancora una volta, non voler affrontare le origini di ciò che sta portandoci verso la catastrofe.

L'Antropocene rappresenta dunque l'epifenomeno, il risultato finale di un processo che ha origini molto lontane. Constatare il fenomeno senza mettere in evidenza come si è generato e perché, è un atteggiamento che rischia di impedire, ancora una volta, di affrontare questa realtà in modo efficace e trasformativo (Mezirow, 2016).



Come metafora ed esempio comparativa di ciò che intendo dire, posso richiamare il concetto di “povertà educativa” anch’esso molto di moda e largamente utilizzato in diversi contesti culturali, ma su cui grava la stessa ambiguità semantica. Infatti, il concetto coniato nel 2014 (Save the Children) vuole mettere in risalto come fattori materiali e culturali abbiano un riverbero educativo producendo ambienti poveri e quindi scarsamente stimolanti che, di fatto, discriminano i minori che si trovano a vivere questa situazione di povertà rispetto ad altri. Quello però che anche in questo concetto rischia di rimanere in ombra e non adeguatamente analizzato e affrontato, sono le cause della povertà educativa. Quella “ingiustizia educativa”, quella discriminazione che obbliga chi nasce e vive in un determinato contesto a non avere le stesse opportunità di chi invece è più fortunato e vive in altri ambienti familiari e sociali sui quali, appunto, non pesa la povertà. Nella povertà educativa, come nell’antropocene, non esistono colpe e responsabilità. Entrambi i concetti si focalizzano sulle vittime, l’ambiente e i bambini e i ragazzi, ma non indagano né percepiscono come tali processi si sono generati, quali sono le cause politiche di tali fenomeni e neppure quali azioni si possano attivare per modificare questo stato di cose. Antropocene e povertà educativa fotografano un fenomeno, ma non pongono in essere traiettorie per il suo cambiamento.

Sono proprio la possibilità di cambiamento e la tensione trasformativa l’obiettivo dell’approccio pedagogico che non si accontenta della raffigurazione e dell’analisi, geologica o sociologica, del fatto stesso. Esso si pone il difficile compito di cercare direzioni di senso in modo che questa realtà possa non essere data per scontata, ma affrontata e, se non risolta, almeno attenuata. Per Paulo Freire “conoscere la realtà significa trasformarla” (Freire, 1971, p. 79). Questo corrisponde al tentativo di inverare il principio costituzionale della “rimozione degli ostacoli” che impediscono la giustizia e l’eguaglianza tra i soggetti. Si tratta cioè di prendere sul serio le parole dei Costituenti e non lasciare che tali parole rimangano solo evocazioni retoriche su cui si sedimenta la polvere.

Se, dunque, capitalismo è il vero nome dell’Antropocene, la giustizia è l’obiettivo da affermare per poter davvero cambiare strada. È proprio l’esortazione “cambiamo strada” che utilizza Edgar Morin in uno dei suoi più recenti volumi (2020) in cui l’autore francese ci mette di nuovo in guardia sui rischi che corriamo se non comprendiamo che il destino del pianeta e quello del genere umano sono fortemente legati da una relazione di interdipendenza.

Il ruolo della pedagogia nei confronti dell’Antropocene, che da un ventennio almeno ha posto “l’epistemologia della complessità” così come delineata da Morin (2020) come una dimensione del proprio statuto gnoseologico, ermeneutico ed etico, deve essere quello di dare forma a proposte educative, nei contesti della scuola, ma anche del non formale, e formative, in senso comunitario, che sappiano tradurre e prendere sul serio le invocazioni di giustizia climatica che le nuove generazioni pongono a quelle precedenti.

La giustizia climatica è solo una dimensione della più ampia richiesta di responsabilità che queste generazioni pongono al mondo degli adulti. Altri aspetti riguardano la giustizia migratoria e la giustizia di genere. È quindi quanto mai necessaria una “pedagogia intersezionale” capace di declinare in chiave trasformativa questa triade, raccogliendo la proposta intersezionale (Tolomelli, 2022) che ricomponne, appunto, le diverse sfaccettature dell’oppressione.

Si tratta in sostanza di dare alla comunità pedagogica, scientifico-accademica e dei servizi sociali ed educativi insieme, un’unica finalità epocale. Come la generazione di pedagogisti nati a cavallo del secondo conflitto mondiale e negli anni del boom demografico si è posta l’obiettivo comune e condiviso della autonomizzazione della pedagogia e della costruzione di un adeguato e autorevole statuto epistemologico per questa giovane disciplina scientifica, la generazione attuale dei pedagogisti trenta-cinquantenni deve porsi come mission quella di assumere su di sé la ricerca di risposte a questi interrogativi epocali.

Non è sufficiente constatare gli epifenomeni del riscaldamento globale, delle tragedie dei processi migratori forzati, delle persistenti violenze e discriminazioni a cui sono costrette le donne nel modello patriarcale. Occorre porsi come obiettivo radicale, condiviso e vincolante la ricerca del loro contrasto per la costruzione di una comunità davvero egualitaria, democratica e solidale tra tutti gli esseri umani, e tra gli umani e gli altri esseri viventi.

La pedagogia è una scienza teorico-pratica ci ha insegnato Piero Bertolini (1988). Allora, seguendo la traiettoria di queste direzioni di senso scientifico-culturali, la scienza pedagogica deve assumersi il compito, per gli anni a venire, di riconnettere il mondo della ricerca e dello studio pedagogico con la comunità degli insegnanti, degli educatori e delle altre figure che quotidianamente si misurano con le sfide del lavoro sul campo.



L'educazione deve rappresentare la frontiera, quel gramsciano "campo di lotta" nel quale orientamenti di cambiamento possibile e reale applicazione dei dettami democratico costituzionali trovano la loro materiale concretizzazione. Richiamo il concetto gramsciano di "campo di lotta" nella consapevolezza che un orientamento pedagogico basato sui principi sopra dichiarati richiede la consapevolezza di porsi in "direzione ostinata e contraria" (De André) rispetto al pensiero dominante e l'egemonia dell'ideologia neoliberista del nostro tempo.

Qualcuno circa centosessanta anni aveva già detto che il capitalismo non è razionalmente sostenibile e che il contrasto a questo modello economico culturale non riguarda una postura etica bensì una mozione razionale. Un autore più recente come Mark Fischer (2018) ci ha messo di fronte da un lato alla potenza di questa ideologia, che oggi utilizza anche l'arma della seduttività (Bauman, 1999) per penetrare le nostre menti, le nostre abitudini e il nostro sguardo sul mondo, e dall'altro lato al fatto che "sia più facile immaginarsi la fine del mondo che la fine del capitalismo".

L'Antropocene nelle sue varie declinazioni ci mette di fronte alla possibilità della fine del mondo o almeno della fine dell'umanità¹. Quello che rende difficile contrastare questa prefigurazione e questo destino, che appare ad alcuni ineluttabile e già scritto, è proprio il fatto che non percepiamo la possibilità di cambiare modello di sviluppo, di cambiare strada, sempre per dirla con Morin, perché questo destino ci è stato trasmesso come l'aria che respiriamo, come uno *Zeitgeist* che diamo per scontato piuttosto che come un fenomeno storico che ha avuto un inizio e avrà una fine, come l'acqua per i pesci di Foster Wallace.

Ecco perché la sfida è prima di tutto razionale e impone agli educatori di elaborare, almeno, la possibilità di un orientamento diverso da quello dominante per poter agire in una direzione che non sia scontata, necessaria, immutabile o meramente riparativa e palliativa.

Occorre cioè richiamare il concetto di "inattuale" di Giovanni Maria Bertin (1968) con il quale il pedagogo fondatore del "problematicismo pedagogico" ci invita a lavorare in una direzione che non sia banalmente di inseguimento delle mode e culture dominanti del momento, ma a pensare e ad agire nella direzione di ciò che ancora non è, di ciò che non è percepibile, ma è reale, di ciò che è possibile anche se non facile da ottenere.

Il concetto di "ragione" a cui si riferisce Giovanni Maria Bertin è comparabile alla "razionalità complessa" di Edgar Morin (2020). Il richiamo che ho voluto in questo testo proporre a pedagogisti e educatori ha dunque un carattere cognitivo e non meramente morale. Se con John Dewey condividiamo l'idea di una pedagogia scientifica, in grado cioè di applicare alle pratiche educative le visioni scientifiche più aggiornate, capace di tenere insieme ciò che apparentemente insieme non sta e di promuovere lo sviluppo di un pensiero critico in grado di spingersi fino ai limiti razionali del paradosso, allora non dobbiamo pensare che l'utilizzo del riferimento alla "pedagogia intersezionale" (Burgio, 2022) non faccia riferimento proprio a ciò che la scienza ci chiede di fare.

In questo caso il richiamo alla ragione scientifica complessa deve essere percepito come un obiettivo trascendentale. Un orientamento regolativo che può richiamare l'impegno di una comunità come quella pedagogico-educativa e la vocazione utopica delle pratiche educative.

Sappiamo che un modello economico-sociale-culturale-esistenziale ha mostrato tutte le sue lacune e insidie di morte globale. Un nuovo paradigma si intravede all'orizzonte, ad esempio per lo stesso Rifkin, ma tarda ad affermarsi. Così come sappiamo, da Kuhn (1969) in poi, che i cambiamenti paradigmatici sono anche avviciamenti di sistemi di potere e quindi non semplici o indolori.

Ci spingiamo cioè nei terreni opachi dell'utopia che può sembrare qualche cosa di molto lontano e slegato dalla pratica, di poco utile, velleitario, astratto.

Invece Eduardo Galeano (2021) ci fa riflettere sul fatto che l'utopia è quella cosa per cui se tu fai un passo verso di lei, lei si allontana di due passi, se fai cento passi verso di lei, lei si allontana di cento passi, se fai un chilometro verso di lei, lei si allontana di un altro chilometro. E allora, tu sconcolato e affaticato, puoi essere tentato di rinunciare perché tanto questa cosa che inseguì ti sfugge e ti sfuggirà sempre. Abbassi lo sguardo, ti volti perché ormai ti sei arreso e scopri che hai fatto un percorso. E allora Galeano ci esorta a riflettere sul

1 La mostra multimediale "Anthropocene" del Fondazione Mast di Bologna (<https://anthropocene.mast.org/mostra/>, ultima consultazione 26.02.2023) indaga l'impatto devastante dell'essere umano sul pianeta attraverso le immagini di Edward Burtynsky, i filmati di Jennifer Baichwal e Nicholas de Pencier e le esperienze immersive di realtà aumentata.



senso e sul ruolo dell'utopia. L'utopia non serve perché un luogo immaginario possa essere raggiunto in modo definitivo, ma serve affinché le comunità degli uomini e delle donne continuino a camminare in quella direzione e nel percorso trovino il proprio senso e destino comune.

Riferimenti bibliografici

- Bauman, Z. (1999). *Dentro la globalizzazione: la conseguenza sulle persone*. Laterza.
- Bertin, G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Armando.
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. La Nuova Italia.
- Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.
- Freire, P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Galeano, E. (2021). *Le vene aperte dell'America Latina*. Sur.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere. Edizione critica dell'Istituto Gramsci (4 voll.)*. Einaudi.
- Kuhn, T.S. (1969). *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*. Einaudi.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.
- Rifkin, J. (2022). *L'età della resilienza, Ripensare l'esistenza su una terra che si rinaturalizza*. Mondadori.
- Fisher, M. (2018). *Realismo capitalista*. Produzioni Nero.
- Save the Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma.
- Tolomelli, A. (2022). *Il valore pedagogico della divergenza*. Guerini.



Progresso e futuro: una questione pedagogica e una sfida educativa

Progress and future: a pedagogical question and an educational challenge

Cristiana Simonetti

Università degli Studi di Foggia | cristiana.simonetti@unifg.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Parlare di progresso significa considerare il progresso un avanzamento, una trasformazione in campo sociale, ma se legata all'educativo va considerata come un'evoluzione graduale, progressiva, contrassegnata e valorizzata da abilità, capacità, potenzialità utili al cambiamento. Progresso, quindi, come acquisizione da parte dell'umanità di forme di vita migliori, di stili di vita corretti e sani e di migliore ed equilibrato processo di ben-Essere. Progresso come avanzamento verticale, longitudinale verso il miglioramento e la perfettibilità, che preveda però, anche una dimensione educativa basata sulla piena, cosciente e responsabile valorizzazione delle diverse potenzialità di ciascuno (dimensione differenziale o trasversale). Il rovescio della medaglia è però il progresso come disagio della civiltà, come disorientamento e senso di incertezza. La sfida dell'educazione consiste nel puntare sul pro-gresso tenendo conto delle competenze di trasformazione, dell'apprendimento trasformativo, delle *life skills*, del *capability approach*.

Talking about progress means considering progress as an advancement, a transformation in the social field, but if linked to education it should be considered as a gradual, progressive evolution, marked and enhanced by skills, abilities, potentials useful for change. Progress, therefore, as the acquisition by humanity of better life, of correct and healthy lifestyles and of a better and more balanced process of well-being. Progress as a vertical, longitudinal advance towards improvement and perfectibility, which however also includes an educational dimension based on full, conscious, and responsible valorisation of everyone's different potentials (differential or transversal dimension). The reverse of the medal, however, is progress as an unease of civilization, as disorientation and a sense of uncertainty. The challenge of education consists in focusing on progress taking into account transformation skills, transformative learning, life skills, the "capability approach".

KEYWORDS

Progresso | Educazione | Competenze di trasformazione | Capitale Umano | Apprendimento
Progress | Education | Processing Skills | Human Capital | Learning

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Simonetti, C. (2023). Progresso e futuro: una questione pedagogica e una sfida educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 291-295. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-54>.

Corresponding Author: Cristiana Simonetti | cristiana.simonetti@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-54

1. After progress: i pro e i contro del pro-gresso

Il progresso inteso come avanzamento, miglioramento, trasformazione, acquisizione da parte dell'umanità di forme di vita migliori verso il miglioramento e la perfettibilità (dimensione longitudinale), prevede però anche una dimensione educativa differenziale o trasversale basata sulla piena, cosciente e responsabile valorizzazione delle diverse potenzialità di ciascuno. Puntare sul progresso, pertanto, significa considerarlo punto di partenza e di arrivo, impegno a creare alleanze in continuo ed equilibrato processo educativo, nel rispetto della persona, dell'ambiente, delle potenzialità/capacità, di una trasformazione graduale, continua, permanente, ricorrente. Il pro-gresso assume, quindi, pro e contro ed è considerato un bene/male per l'umanità.

I pro del pro-gresso considerano gli aspetti positivi e propositivi dell'evoluzione:

- civiltà;
- innovazione;
- progresso scientifico e tecnologico;
- miglioramento delle condizioni di vita e degli stili di vita: corretti/sani/attivi;
- dinamismo;
- azione;
- forza;
- potere del futuro: *power*;
- *enabling and empowering* (abilitare, essere abili, “potenziare le potenzialità”);
- sviluppo inarrestabile e continuo;
- fiducia ottimistica nel futuro;
- prospettiva/migliorabilità/ben-Essere;
- progresso dell'ecosistema.

I contro del progresso considerano gli aspetti negativi e di rischio dell'evoluzione:

- disagio della civiltà;
- insicurezza;
- disorientamento;
- incertezza/paura;
- modernità;
- individualismo;
- narcisismo;
- chiusura/istinto di difesa;
- assenza di legami sociali solidi;
- assenza di punti di riferimento solidi;
- fiducia acritica nelle promesse del futuro.

Tutto ciò si realizza secondo le categorie dell'incertezza, dell'insicurezza, della solitudine, della fragilità dei legami e secondo un io instabile, incompleto, indefinito. L'io che segue questi aspetti negativi del progresso diventa “autenticamente inautentico” (Bauman, 2005). L'individualità entra in crisi e l'io si rivela stabilmente instabile, completamente incompleto, definitivamente indefinito e autenticamente inautentico. Secondo Bauman (2010) “essere moderni significa essere in divenire, in una società liquida. L'unica costante è il cambiamento. L'unica certezza è l'incertezza” (Bauman, 2010, p. 187). L'uomo che entra in simbiosi con il mercato dei beni di consumo vive in una dimensione liquida, in una società dei consumi e del consumismo senza punti di riferimento solidi e forti, senza legami sociali di riferimento. Una “vita liquida” fatta di precarietà, velocità, consumo, all'insegna del perenne, instancabile e inarrestabile cambiamento al di sopra di tutto e tutti, al di sopra dei bisogni, delle potenzialità di ciascuno e delle diversità della singola persona, unica e irripetibile, in un cambiamento inarrestabile (Bauman, 2002, pp. 185-189). *After progress*, pertanto, come andare oltre quello sviluppo volto esclusivamente al profitto e al raggiungimento del PIL, verso un “pro-gresso” che superi il pro-



gresso di natura tecnico-scientifica, considerando, invece, valori “altri” tra i quali il ben-Essere come valore primario del singolo e dell’Umanità, nel rispetto degli ecosistemi e delle potenzialità di ciascuno. Un progresso che va oltre un unico progresso: il progresso in sé non esiste e non si può parlare di singolo progresso, ma di molteplici progressi e di cambiamenti e trasformazioni continue nei vari settori dell’agire umano (Chabot, 2019, pp. 21-30). Di fronte a questa realtà di pro/contro rispettivamente del pro-gresso e del progresso la sfida consiste nel puntare sull’educazione e sull’educativo, ma in quale maniera e secondo quali modalità?

2. Pro-gresso e/è processo educativo

Il progresso va considerato come modello di sviluppo e di educazione, come processo educativo verso il raggiungimento e la “costruzione” di una nuova civiltà. Progresso come sviluppo sostenibile e coscienza planetaria. Il progresso considera il pianeta Terra non solo come *great acceleration*, difesa dell’ambiente ed ecologia dell’ambiente, ma come esigenza etica, bisogno sociale, coscienza etica. Il progresso considera la nuova civiltà secondo le categorie della: reciprocità/responsabilità/cura/prendersi cura di sé, dell’altro/i, dell’ambiente. È adulto nel processo educativo colui che possiede generatività (capacità di generare progresso, generare innovazione, generare prospettive, generare capacità, generare benessere); prendersi cura di sé, dell’altro e dell’ambiente; saper socializzare in un mondo in continua evoluzione (De Natale, 2001). Generare indica un’azione continua nel tempo, per quanto imprevedibile nei suoi risultati. Proprio per questo il generare apre al senso pieno della vita e della sua imprevedibilità. Generare è essenziale anche per la società, perché porta alla maturazione di un senso comune che sprona all’innovazione e alla gestione responsabile della libertà. “L’uomo adulto ha bisogno che si abbia bisogno di lui e la maturità ha bisogno di essere guidata e incoraggiata da ciò che è stato prodotto e di cui bisogna prendersi cura” (Erikson, 2018, p. 72).

Puntare sull’educazione, quindi sulla generatività e sul progresso sociale della collettività e del singolo individuo, prevede l’acquisizione di competenze di trasformazione, una partecipazione attiva e responsabile alla vita sociale, secondo valori, regole e ruoli individuali e condivisi. La società è chiamata a confrontarsi con le forze trasformatrici e la tecnologia digitale che ha riorganizzato i processi sociali e produttivi, richiedendo un *habitus* mentale e educativo rinnovato. Nascono le competenze per la *network society*: le competenze richieste non sono più specialistiche e stabili nel tempo, ma trasversali, flessibili e adattive e comprendono campi che vanno dalla digitalizzazione e dal tecnologico al sociale e educativo delle “soft skills” (Bennato & Vitale, 2022).

L’OMS (1992) suddivide le *Life skills* secondo tre aree:

- *cognitiva* (risolvere problemi, prendere decisioni, pensiero critico, pensiero creativo/cre-attivo);
- *relazionale* (empatia, comunicazione efficace, relazioni efficaci);
- *emotiva* (consapevolezza di sé, gestione delle emozioni, gestione dello stress).

Le *Life skills* sono considerate, pertanto, delle abilità di vita, in vista del ben-Essere del soggetto e della collettività: dalle *Life skills* alle *Skills for life*, per la vita e per la prospettiva futura, innovativa e trasformativa.

Il passaggio dalle *Life skills* alle “capacità-azioni”, avviene attraverso il *capability approach* (Nussbaum, 2012), che considera il valore dell’uomo-persona, di quel valore “uomo” come “capitale umano oltre il PIL”. Il *capability approach* indica dieci capacità del capitale umano, per lo sviluppo della persona oltre il progresso in sé, verso la trasformazione “educativa”: vita; salute fisica; integrità fisica; sensi; immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica; appartenenza; gioco; controllo del proprio ambiente (Nussbaum, 2010). Considerare le dieci capacità/abilità del “capitale umano” oltre il PIL e il progresso in sé (finalizzato al progresso fine sé stesso), significa valorizzare l’essere umano che apprende in maniera trasformativa da sé stesso, dall’ambiente e dal contesto di appartenenza con consapevolezza, dialogo interiore e prospettive di significato per “coltivare l’umanità”. L’apprendimento, infatti, si sviluppa secondo tre canali: strumentale, comunicativo, trasformativo. L’apprendimento trasformativo, secondo la teoria del *transformative learning* (Mezirow, 1978), considera l’apprendimento un processo continuo, permanente, ricorrente e trasformativo che porta la persona a “imparare a pensare come un adulto” (Mezirow, 2016), a pensare tra se stesso e il contesto di appartenenza, a un dialogo interiore del sé e tra il sé e l’altro, con piena consapevolezza e responsabilità, coinvolgendo prospettive di significato e schemi



di riferimento. Mezirow indica, nella Teoria dell'apprendimento trasformativo, dieci fasi del processo di trasformazione:

- dilemma disorientante;
- autoesame;
- valutazione critica;
- scoperta di un vissuto comune;
- esplorazione di opzioni che prospettano nuovi ruoli;
- pianificazione;
- acquisizione di conoscenze;
- sperimentazione di nuovi ruoli;
- familiarizzazione;
- reintegrazione.

Partire, quindi, da un dilemma disorientante significa, nell'apprendimento trasformativo, considerare come punto di partenza un evento imprevisto, non pianificato, inaspettato che porta a prendere in esame, a valutare in maniera critica, a esplorare nuove opzioni e nuove conoscenze, giungendo all'acquisizione e alla sperimentazione di nuovi ruoli con i quali la persona dovrà familiarizzare e reintegrarsi in un contesto sociale rinnovato e in continuo cambiamento (Mezirow, 2016).

La trasformazione considera la diversità come il “di-verso” la prospettiva attraverso l'analisi di informazioni accurate, la capacità di valutazione, di punti di vista (vari e ampi), di opportunità, di ipotesi (dal dilemma disorientante alla reintegrazione) per “scuotere” e portare a un nuovo inizio: il progresso verso nuove competenze nel rispetto del diverso (diverse potenzialità), del di-verso la prospettiva secondo il pro-gresso e l'*after progress*.

La finalità sostanziale di tale approccio etico e educativo-sociale consiste nel migliorare la qualità della vita di ciascuno definita in base alle sue capacità (*capabilities*).

3. La sfida verso l'educazione: il “presente futuribile”

La trasformazione considera i concetti di informazione e di formazione, ovvero il passaggio dall'apprendimento di informazioni alla restituzione delle stesse in maniera formata, consapevole, autonoma e soggettiva.

La “tras-formazione” parte dalla generatività di potenzialità, idee, prospettive, benessere verso quel futuro che si origina già dal presente: il presente futuribile tra la natura, la cultura e la formazione. Il presente del domani collega la formazione e la tras-formazione con la cultura in un contesto ambientale di appartenenza fisica e psicologica.

Pensare al futuro in un ambito di trasformazione indirizza a un'educazione libera, per cittadini liberi: “un'educazione è veramente adatta alla libertà solo se è tale da formare dei cittadini liberi, che sono in grado di orientare autonomamente la propria razionalità nella vita” (Nussbaum, 2012, p. 23).

La valorizzazione delle persone, grazie allo sviluppo del *capitale formativo*, è il primo passo di un processo che conduce a guadagnare “libertà sostanziali”, ovvero libertà che implicano la capacità di trasformare risorse, beni, potenzialità a disposizione e presenti nel soggetto in libertà di perseguire i propri obiettivi mettendo in atto stili di vita migliori e rinnovati, verso l'educazione sostenibile e l'intenzionalità educativa (Sen, 2000).

Le capacità sono “opportunità di scelta” che riguardano le “sfere di libertà” e le “libertà sostanziali” che conducono a un processo educativo in continua trasformazione (Sen, 2000).

L'obiettivo di una “società giusta” dovrebbe essere la realizzazione della libertà nello sviluppo delle capacità dei suoi membri: l'obiettivo non è l'utilità e il PIL, ma l'attivazione delle capacità per l'utilizzo dei beni a disposizione, per trasformarli in stili di vita in continua, progressiva e permanente evoluzione.

L'“educabilità umana” legata all'idea e alla realtà di intenzionalità educativa, può essere assimilata al concetto di “fioritura umana” come passaggio dalle risorse a disposizione alle potenzialità, alla libertà e alla dignità di sviluppo centrata sull'*humanum* della persona e non sulla visione economicista-funzionalista del potenziale e dei talenti dei singoli individui (Alessandrini, 2014).



L'innovazione sociale e la sfida dell'educazione deve partire dal "capacitare" la trasformazione sociale, prendendo in considerazione l'autonomia e la responsabilità di ogni singolo membro della comunità, tenendo conto dello spazio di riflessività e di partecipazione consapevole. L'innovazione sociale, oltre che un dispositivo di cambiamento sociale, rappresenta un modo di ripensare e riorganizzare l'attività umana, nell'impegno sociale e politico, dove le potenzialità della vita (*Life skills*) e delle persone (*capabilities*) vengono messe in atto con finalità di natura etica, educativa, sociale. Come afferma Nussbaum, "cittadini che coltivano la propria umanità devono concepire se stessi non solo come membri di un gruppo, ma anche e soprattutto, come esseri umani legati ad altri esseri umani da interessi comuni e dalla necessità di un reciproco riconoscimento" (Nussbaum, 1999, p. 25). Emerge così la necessità di promuovere una politica educativa e formativa che garantisca la capacità di una presa di posizione attiva da parte di ciascun soggetto: una cultura della responsabilità. Il concetto di autonomia e di responsabilità portano a una convivenza democratica e a dar forma alle capacità per promuovere innovazione sociale in una responsabilità pedagogica fatta di cambiamento e di trasformazione.

Il "presente futuribile" che parte da responsabilità, progresso e sviluppo, prende in esame la libertà (libertà sostanziali) come spazio di riflessività, di partecipazione consapevole e trasformativa.

Il progresso che è, pertanto, generatività, prendersi cura, saper socializzare, trasformazione, utilizzo delle libertà e delle risorse a disposizione, nel rispetto di sé, dell'altro/i, dell'ambiente, significa coltivazione dell'*humanitas* in base alle capacità/*capabilities* di ciascun soggetto-Persona in un processo di *Lifelong education*.

Siamo di fronte a un bivio: accettare la sfida del futuro oppure subirne gli effetti a breve e lungo termine con il rischio che il "tempo sospeso" finisca per assumere la forma di un paradigma e non di una fase di transizione e di cambiamento? (Stramaglia, 2021).

Il nuovo dibattito pedagogico si interroga su tali problematiche educative e sociali e interviene a favore del ben-Essere e del "dopo" progresso, oltre lo sviluppo inteso esclusivamente come profitto e come PIL.

La risposta, pertanto, rimane *open*, nella considerazione che la vera svolta dell'educativo consista nel proporre persone "generative" con potenzialità "in-progress", in una società in continua trasformazione dove l'educazione (*ex-ducere*) porti fuori potenzialità, *capabilities* e conduca (*duco*) verso migliorabilità, perfettibilità, ben-Essere e un "presente futuribile".

Bibliografia

- Alessandrini, G. (Ed.). (2014). *La "pedagogia" di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. FrancoAngeli.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2005). *Vita liquida*. Laterza.
- Bauman, Z. (2010). *Consumo, dunque sono*. Laterza.
- Bennato, D., & Vitale, M. P. (2022). *Trasformazione digitale e competenze per la network society. Contesti, saperi e professioni emergenti nelle scienze umane e sociali*. FrancoAngeli.
- Chabot, P. (2019). *Dopo il progresso. Si può ancora credere al nostro mito più concreto?* Castelvecchi.
- De Natale, M. L. (2001). *Educazione degli adulti*. La Scuola.
- Erikson, E. (2018). *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Armando.
- Mezirow, J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *International Labour Review*, 138(3), 227–245. <https://doi.org/10.1111/j.1564-913x.1999.tb00386.x>
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del PIL*. Il Mulino.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Mondadori.
- Stramaglia, M. (Ed.). (2021). *Pedagogia didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi*. Pensa MultiMedia.
- OMS (1992). *Le 10 Life Skills*, from <https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/>
- WHO OMS (1996). *Life skills education: planning for research as an integral part of life skills education development, implementation and maintenance*, from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/338491>



La rigenerazione della fraternità e la sfida educativa della comunità di destino

The Regeneration of Fraternity and the Educational Challenge of the Community of Destiny

Emanuele Balduzzi

Istituto Universitario Salesiano di Venezia | e.balduzzi@iusve.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

In un contesto storico-sociale come quello attuale, in cui autoreferenzialità e narcisismo sono così centrali, la cura della casa comune impone una decisa conversione antropologica che possa inaugurare nuovi orizzonti di senso e rinnovati stili di vita, in quella che viene chiamata comunità di destino. Proprio per favorire questo passaggio, riscoprire il significato profondo della fraternità umana, in una tensione rigenerativa continua, costituisce una sfida pedagogicamente importante capace di aprire scenari inediti per il mondo dell'educazione.

In a socio-historical context such as the current one, where self-referentiality and narcissism are so important, caring for the common home calls for a crucial anthropological conversion. In this way, new horizons of meaning and renewed lifestyles can be planned, in what is called a community of destiny. Precisely to facilitate this transition, rediscovering the meaning of human fraternity, in a continuous regenerative tension, constitutes a pedagogically important challenge capable of opening unprecedented scenarios for the world of education.

KEYWORDS

Fraternità | casa comune | comunità di destino | Lettera enciclica *Laudato si'*
Fraternity | Common Home | Community of Destiny | Encyclical Letter *Laudato si'*

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Balduzzi, E. (2023). La rigenerazione della fraternità e la sfida educativa della comunità di destino. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 296-300. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-55>.

Corresponding Author: Emanuele Balduzzi | e.balduzzi@iusve.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-55

1. Una fotografia (parziale) del momento

Per avvicinare la proposta pedagogica che verrà indicata in questo contributo si potrebbe iniziare riprendendo due passaggi illuminanti di Papa Francesco. Nella *Laudato si'*, al paragrafo 116, si legge: “Nella modernità si è verificato un notevole eccesso antropocentrico che, sotto altra veste, oggi continua a minare ogni riferimento a qualcosa di comune e ogni tentativo di rafforzare i legami sociali” (Francesco, 2015, n. 116).

In forma complementare, nell'ultima Lettera enciclica *Fratelli tutti*, così avverte il paragrafo 31:

In questo mondo che corre senza una rotta comune, si respira un'atmosfera in cui “la distanza fra l'ossessione per il proprio benessere e la felicità dell'umanità condivisa sembra allargarsi: sino a far pensare che fra il singolo e la comunità umana sia ormai in corso un vero e proprio scisma” (Francesco, 2020, n. 31).

Quanto appena indicato impone di prestare attenzione a due snodi fra loro intrecciati: ossia, a) l'eccesso antropocentrico o, come viene anche declinato da Papa Francesco, antropocentrismo¹ dispotico (Francesco, 2015, n. 68), deviato (nn. 69, 118, 122) che, fra le molteplici conseguenze nefaste provocate, va a cristallizzare definitivamente la rottura del patto e del legame sociale, favorendo lo iato sempre più marcato tra singolo e comunità. Invece, come sottolinea Pierluigi Malavasi (2019, p. 110): “Bisogna essere audaci e unire la famiglia umana per superare atteggiamenti che vanno dalla negazione del deterioramento del mondo e della qualità della vita all'indifferenza”.

Nel corso della modernità, purtroppo, si assiste all'avanzare sempre crescente di quelle vite di scarto (Bauman, 2007), esito crudele della polarizzazione che assume sempre più i tratti di un rapporto conflittuale tra “vincitori e perdenti” (Sandel, 2021, p. 23). E che tende ad alimentare nel tessuto sociale, civile e lavorativo forme sempre più accese di risentimento, odio, preoccupazione di restare esclusi, di vivere ai margini.

Quanto appena accennato s'inserisce in un più vasto fenomeno. Come ammoniscono Ceruti e Bellusci (2021), stiamo vivendo oggi una “*policrisi* (ecologica, climatica, demografica, economica, sociale, culturale...) che assume i contorni di una crisi di civiltà, in cui abbiamo il compito di rigenerare e riorientare la civiltà umana per salvarla dall'abisso” (p. 19). Ipotesi di lavoro la cui sfida deve essere raccolta anche dalla sapienza pedagogica e dal lavoro educativo.

Le due accezioni verbali – rigenerare e riorientare – esprimono molto bene quanto sia essenziale, proprio in questi momenti, trovare la forza educativa per poter, da un lato, far rifiorire quelle vie di senso carsiche che paiono insecchite, nascoste, abbandonate, e che necessitano invece di essere dissodate prima e coltivate poi. Dall'altro, comprendere come questa fioritura avvenga riscoprendo solidi orientamenti teleologici che appaiono oggi invece così fragili. Infatti, come giustamente ricordava Romano Guardini (1987) in un discorso tenuto nel 1928, ma ancora attualissimo, “la prima questione, in cui l'educatore aiuta l'educando, è nel guadagnare la ferma convinzione di avere un destino, ed una possibilità di affermazione” (p. 236).

La domanda che s'impone è la seguente: come affrontare la *policrisi* ormai evidente e, al contempo, rigenerare e riorientare l'umanità, non lasciando, soprattutto, che le giovani generazioni disperdano il loro legittimo desiderio di futuro?

Nelle prossime pagine si cercherà soltanto di accennare una possibile risposta educativa in merito.

2. La comunità di destino

Una tragedia globale come la pandemia del Covid-19 ha effettivamente suscitato per un certo tempo la consapevolezza di essere una comunità mondiale che naviga sulla stessa barca [...]. Ci siamo ricordati che nessuno si salva da solo, che ci si può salvare unicamente insieme (Francesco, 2020, n. 32).

1 Ecco perché la *Laudato si'* invita a ricercare un antropocentrismo “illuminato” (Lintner, 2021 pp. 29-30) e, al contempo, un'antropologia “delle connessioni” (Biagi, 2022, pp. 71-72).



Con questa suggestione Papa Bergoglio rimarca l'essenzialità del nostro essere umani: vale a dire riconoscersi in una logica di interdipendenza e di reciprocità che deve preoccuparsi di non lasciare nessuno ai margini. Questo compito non si presenta di certo semplice, nemmeno di facile traduzione operativa, ma costituisce un imperativo etico ed educativo fondamentale poiché viviamo un tempo che è contrassegnato dalla complessità: ossia, come precisato da Morin (1991⁶, p. 56), fili diversi che, seppur intrecciati in un'unità (complessa) non vengono eliminati nella loro varietà e diversità.

Inoltre, sempre lo stesso pensatore francese indica la via per poter affrontare le questioni più urgenti del nostro tempo quando ci rammenta – anche alla luce della recente esperienza pandemica² – la medesima appartenenza a una comunità di destino³. Quest'ultima è certamente minacciata da pericoli globali comuni (Morin, 2021², p. 41), ma può trovare anche in sé la forza e il coraggio per superare divisioni, frammentazioni, rivendicazioni costanti, poiché l'appartenenza a una comune umanità lega insieme unità e diversità, omogeneità e differenziazione che sono alla base del nostro vivere sociale⁴.

In ottica educativa, diviene così urgente iniziare a progettare il futuro riconoscendo: 1) *un legame comunitario, in questo caso planetario*, che ci ricorda non soltanto quanto le nostre vite siano intrecciate, avviluppate, ma anche come dovremmo essere davvero affettivamente legati gli uni agli altri, e fattivamente coinvolti nella difesa di questo legame. Il recupero della dimensione comunitaria, pur nella sua estrema e problematica stratificazione semantica, mette al centro quel vincolo di interdipendenza che, probabilmente, è venuto il momento di iniziare a custodire e coltivare. Contemporaneamente, va riconosciuto 2) come centro fondamentale delle nostre azioni, in particolar modo collettive, la responsabilità. Responsabilità che, come sottolinea Zamagni (2019, p. 13), deve porre al centro la vulnerabilità e la fragilità degli esseri investiti dagli effetti delle azioni individuali e collettive, tale per cui “il non danneggiare gli altri [...] non è più sufficiente: il problema centrale, infatti, è di stabilire di quali esseri devo prendermi cura” (ivi, p. 14).

La questione nevralgica, non soltanto in chiave educativa, è la seguente: come riuscire a conciliare, nella comunità di destino, questa somiglianza e, al medesimo tempo, marcata differenza, che connota profondamente l'umanità? Viene in soccorso la riscoperta del significato della fraternità nella sua accezione universale.

3. Il compito educativo: rigenerare la fraternità

Morin (2004, pp. 16-18) ne *Il Metodo 2. La vita della vita* dimostra come le interazioni in una biocenosi (ossia l'insieme delle interazioni di tutti gli esseri viventi che popolano un determinato ambiente geofisico) siano sostanzialmente di tre tipologie: 1) complementare (associazionismi, società, simbiosi e mutualismi); 2) concorrenziale (competizioni, rivalità); 3) antagonista (parassitismi, fagie, predazioni). Tutte e tre queste interazioni sono essenziali per la vita, perciò non soltanto si implicano vicendevolmente, ma sono fra loro intrecciate in maniera complessa. Che cosa si può dedurre? Che la vita poggia su una base comune, vale a dire il bisogno esistenziale dell'altro che prende una forma predatrice/parassitaria oppure associativa/simbiotica (ivi, p. 23).

Quanto rapidamente riportato mette in risalto il duplice carattere originario dei nostri rapporti e legami, anche a livello sociale: “il legame sociale è nella relazione fraterna (solidale/comunitaria) [...] [che] è innanzitutto fraternizzazione contro l'esterno, ma comporta aspetti di rivalità, conflittualità e infine ineguaglianza. Contiene e sviluppa l'ambivalenza della relazione fraterna” (ivi, p. 525). In estrema sintesi: “la presa di coscienza correlativa dell'ambivalenza relazionale tra fratelli ci suggerisce che non basta essere fratelli per essere fratelli. La fraternità porta con sé la morte del fratello, come ci insegnano Caino e Romolo” (ivi, p. 528).

Proprio per questa ragione, è sempre il pensatore francese a rilanciare un rinnovamento profondo della fraternità, che definisce neo-fraternità. Quest'ultima deve avere in sé la forza di rigenerarsi continuamente giacché

2 Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina.

3 Già nel 1993, in *Terra-Patria*, Morin insisteva sulla comunità di destino terrestre (Morin & Kern, 1994, p. 190).

4 “[...] giacché tutti gli esseri umani sono simili geneticamente, anatomicamente, fisiologicamente, cerebralmente, affettivamente e culturalmente, pur essendo del tutto diversi geneticamente, anatomicamente, fisiologicamente, cerebralmente, affettivamente” (Morin, 2021², pp. 41-42).



“la fraternità che non si rigenera degenera” (Morin, 2021², p. 54). La rigenerazione, infatti, consente di: a) arginare “l’ineluttabile processo rivalitatorio che, continuamente, distrugge dall’interno questa fraternità”; e, al contempo, b) “aprire la fraternità, cioè superare la fraternità chiusa, che si fonda e si alimenta nel e grazie al rigetto immunologico dell’estraneo” (Morin, 2004, p. 528).

Queste indicazioni, soltanto accennate, hanno una grande valenza educativa dal momento che vanno a richiamare un compito che attende coloro che si dedicano per la cura della casa comune e s’impegnano nell’aver a cuore la comunità di destino: non lasciare che la fraternità si atrofizzi in un sistema chiuso, autoreferenziale, escludente in specie verso coloro che già sono posti ai margini (Balduzzi, 2022, p. 66). Probabilmente il compito educativo che ci attende se, da un lato, potrebbe davvero riconsiderare la fraternità come quell’esperienza interpersonale di riconoscimento alla luce della quale cogliere il legame profondo che ci unisce in una comunità di destino, ormai planetaria; dall’altro, necessita di una costante *rigenerazione affettiva e pratica* quale esito del processo di autotrascendenza, ossia di uscita dal proprio narcisismo autoreferenziale, esclusivamente ripiegato su di sé e i propri bisogni⁵.

4. Un piccolo esempio di fraternità

Si ponga il caso di una classe di scuola primaria all’interno della quale alcuni alunni/e (2/3), faticando nell’apprendimento, impongano al/la docente un deciso rallentamento del programma disciplinare. Alcuni genitori apertamente si lamentano con il/la Dirigente, facendo pressioni affinché non si verifichi alcun ritardo nell’apprendimento spedito dei propri figli/e.

In ottica educativa si potrebbe, invece, far cogliere l’importanza della piena partecipazione di tutti, in una comunità scolastica che si fonda su di un legame di interdipendenza che supera le logiche della pura autoreferenzialità e della costante competitività. Così facendo, si getterebbero anche le basi per poter inaugurare uno spazio interpersonale di cura e di custodia, dove colui/colei che inizialmente pareva motivo di tensione e frustrazione si trasfigura in un compagno/compagna con cui costruire insieme un percorso non soltanto di apprendimento, ma soprattutto di crescita umana armonica e globale.

Bibliografia

- Balduzzi, E. (2022). La fraternità come fondamento per un rinnovato stile di vita sulla terra: alcune sollecitazioni pedagogiche alla luce della Lettera Enciclica *Fratelli tutti*. In M. Ladogana & M. Parricchi (Eds.). *L’educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un’etica della sostenibilità umana* (pp. 61–68). Zeroseiup.
- Bauman, Z. (2007). *Vite di scarto*. Laterza. (Original work published 2003)
- Biagi, L. (2022). *In bilico. Formare, formarsi, trasformarsi*. Castelvechi.
- Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si’*. Sulla cura della casa comune (24 maggio 2015), in AAS 107 (847–945).
- Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Lettera enciclica sulla fraternità e l’amicizia sociale (3 ottobre 2020), in AAS 112 (969–1074).
- Guardini, R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. La Scuola.
- Lintner, M. M., & Mantovani, M. (2021). *Antropocentrismo non dispotico. Implicazioni antropologiche ed educative della Laudato si’ di Papa Francesco*. Castelvechi.
- Malavasi, P., & Calabria, C. (2019). Educazione e spiritualità ecologica. Un’interpretazione del sesto capitolo della Lettera Enciclica Laudato si’. In Fondazione Lombardia per l’Ambiente, Sviluppo umano e ambiente. *La ricerca di un’etica condivisa dopo l’Enciclica Laudato si’* (pp. 107–125). Piccola Casa Editrice.

5 Infatti, sulla scia della riflessione moriniana, è così possibile anche immaginare *Laboratori educativi di fraternità* (cfr. Salerno, 2022, pp. 60-61).



- Morin, E. (1991⁶). Le vie della complessità. In G. Bocchi & M. Ceruti (Eds.), *La sfida della complessità* (pp. 49–60). Feltrinelli.
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Raffaello Cortina. (Original work published 1993)
- Morin, E. (2004). *Il Metodo 2. La vita della vita*. Raffaello Cortina. (Original work published 1990)
- Morin, E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*. Raffaello Cortina. (Original work published 2020)
- Morin, E. (2021²). *La fraternità, perché? Resistere alla crudeltà del mondo*. Ave. (Original work published 2019)
- Salerno, V. (2022). Cambiare strada, cambiare l'educazione. Il 'paradigma sostenibile' e le sfide educative del post-Corona nell'antropologia pedagogica di Edgar Morin. *Pedagogia e Vita*, 80(1), 52–62.
- Sandel, M. J. (2021). *La tirannia del merito. Perché viviamo in una società di vincitori e perdenti*. Feltrinelli. (Original work published 2020)
- Zamagni, S. (2019). *Responsabili. Come civilizzare il mercato*. Il Mulino.



Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica

Emergency pedagogy between prevention and reconstruction. Reflections for a pedagogical modeling

Giuseppe Annacontini

Università di Foggia | giuseppe.annacontini@unifg.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Il contributo, di taglio teorico, intende argomentare il doppio volto della *Pedagogia dell'emergenza* (PdE) come teoria e prassi che si definisce in quanto azione relativa a un campo di esperienza ben specifico: l'emergenza post-catastrofe. In relazione a tale contesto, la PdE può porsi compiti (e finalità) che possono essere sia preventive (*ex-ante*) sia ricostruttive (*ex-post*). Pur se, a seconda delle situazioni, cambiano radicalmente bisogni, linguaggi, metodologie, strumenti, essa si prospetta come declinazione pedagogica unitaria (anche se articolata e interdisciplinare) che, in questa sede, si sviluppa intorno al costrutto di "coerenza" come desunto dagli studi salutogenici.

The theoretical contribution presents the double faces of Emergency Pedagogy (EP) as theory-practice related to a very specific field of experience: post-disaster emergency. In relation to the above-mentioned context, EP can be both preventive (*ex-ante*) and reconstructive (*ex-post*). Although, depending on the situation, needs, languages, methodologies and tools change radically, it stands out as a unified (articulated and interdisciplinary) pedagogical declination that, here, is developed around the construct of "coherence" as related to salutogenic studies.

KEYWORDS

Pedagogia | Emergenza | Prevenzione | Salute | Coerenza
Pedagogy | Emergency | Prevention | Health | Coherence

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Annacontini, G. (2023). Pedagogia dell'emergenza tra prevenzione e ricostruzione. Riflessioni per una modellizzazione pedagogica. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 301-305. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-56>.

Corresponding Author: Giuseppe Annacontini | giuseppe.annacontini@unifg.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-56

Introduzione

Il presente scritto intende offrire un contributo, certamente ampliabile e revisionabile, utile a render conto di una specifica declinazione del sapere pedagogico e delle relative finalità che esso si può prefiggere. Se è vero, infatti, che compito della pedagogia è, in generale, dare orientamento ai processi formativi, tuttavia è evidente come tale incombenza non valga in astratto, ovvero non possa prescindere dal contesto storico-materiale in cui il problema prende nome e l'azione forma (Cerrocchi & Dozza, 2018; Annacontini & Dato, 2020).

In tal senso, diversi contesti dettano diverse incombenze e compiti (teorici e prassici) come anche diverse possibilità di comprensione e trasformazione pedagogica in relazione alla presenza di specifici fattori, variabili, condizioni.

Nel caso specifico di questo scritto, il contesto in questione è identificato nell'*emergenza*, sia essa “prefigurata” o “attuale”. Stato/situazione che, dunque, per noi è spazio/tempo perimetrato a partire e intorno al quale definire (scegliere) e promuovere (investire in) competenze e capacità di uomini e donne di mantenere e/o ricostruire un rapporto con il mondo. La qualità di tale rapporto non è indifferente rispetto ai potenziali conoscitivi e trasformativi della pedagogia, motivo per cui, sempre limitatamente al caso in esame, riteniamo necessario dichiarare come esso possa essere caratterizzato soprattutto dall'attributo della “coerenza” (Antonovsky, 1987) che, vedremo più avanti, sarà considerata come categoria affine alla “resistenza” (Freire, 2022; Contini, 2009; Mantegazza, 2021).

Il riferimento a tale stato/situazione legittima la proposta di una PdE (Vaccarelli, 2016; Annacontini, 2022; Annacontini, Vaccarelli & Zizioli, 2022) come campo specifico di riflessione e intervento educativo, certamente articolato e problematico (con diverse intersezioni disciplinari intra- ed extra-pedagogiche) ma che, proprio per questo, giustifica la riflessione e le considerazioni che seguiranno.

La nostra proposta, è utile infine sottolineare, è da collocare nella cornice concettuale del problematicismo pedagogico come inaugurato da Bertin e portato avanti, prima, dalla riflessione e dalla sperimentazione dei suoi diretti allievi (Frabboni e Contini *in primis*), e attualmente dalle scuole urbinare, bolognese e foggiana dove è ottimamente rappresentato e coltivato da nuovi maestri e nuovi allievi.

1. Indicazioni per un piano di modellizzazione pedagogica

Riteniamo utile, in questa sede, rintracciare argomenti teorici utili a distinguere e, dunque, a orientare e affrontare situazioni caratterizzate dal riferimento a condizioni di emergenza che possono essere tra loro profondamente diversificate. Il chiarimento delle diverse condizioni è necessario per delineare un quadro argomentativo ampio che non limiti l'azione pedagogica alla semplice “reazione” all'evento o alle circostanze ma che sostenga la capacità di compiere delle scelte operative e concrete che presuppongono, per essere qualificate come pedagogiche, una intenzionata prassi di progettazione che possa giustificare (spiegare, rendere comprensibile, convincere della opportunità) ogni intervento che sul campo si potrà decidere di realizzare in relazione a situazioni di accelerata incombenza adattiva (Toeffler, 1988).

Dal punto di vista teorico, progettare l'emergenza ci pone di fronte al problema dal suo profilarsi come evento *prefigurabile* o *indesumibile* che può influenzare radicalmente gli stili di vita di un determinato contesto sia a livello intrapersonale che interpersonale in relazione alla tenuta delle relazioni (in senso lato) comunitarie e sociali. “Emergenza prefigurabile” ed “emergenza indesumibile” sono, infatti, due versanti del fenomeno che introducono a differenti prospettive cui si accompagnano, a loro volta, possibili intenzioni educative puntualmente divergenti, con importanti ricadute a livello delle azioni formative che possono, a seconda dei casi, essere organizzate. E la comprensione dell'emergenza (come critica della sua pre-comprensione) definisce il luogo in cui dar corso a prassi e interventi che, in via generalissima, possono rispondere, a un estremo, alla complicata esigenza (*oiko-nomica*) di gestione del rischio per trovarsi, così, pronti ad affrontare un disastro prevedibile in relazione alle scelte compiute tenendo conto delle caratteristiche materiali, sociali, politiche di un determinato contesto; oppure, all'estremo opposto, all'esigenza di rispondere alla decisamente più complessa esigenza (*oiko-logica*) di intervenire per fronteggiare i danni legati al manifestarsi di un evento catastrofico i cui effetti trau-



matici abbiano condotto alla sospensione o alla destrutturazione della capacità di tenuta di abiti e routine quotidiane, con conseguente bisogno di ricostruire *frame* interpretativi difficilmente ancora in grado di accompagnarsi a un contesto di vita “fuori norma”.

Le due prospettive, che chiameremo per comodità “preventiva” (in relazione a emergenze prefigurabili) e “ricostruttiva” (a emergenze indesumibili), si accompagnano a finalità, intenzioni, metodologie, approcci non omologhi che, per quanto lontani tra loro, non per questo fuoriescono dall’ambito specifico di azione di una più generale PdE il cui compito è indirizzare l’azione educativa, consapevole che azioni utilissime in una situazione possono essere superflue, se non dannose, in un’altra.

Tra queste due prospettive “estreme” della PdE si apre un ventaglio ampio di modelli e relative strutture che possono rispondere al compito comprensivo-trasformativo, proprio di ogni prassi pedagogica.

Assunto, dunque, che compito della PdE è tutelare la coerenza nel tempo e nello spazio della dinamica e articolata integrazione io-mondo (condizione che riteniamo congruo e funzionale descrivere con il termine “resistenza”), le due prospettive su richiamate ci permettono di imputare alla prima direzione (la preventiva) l’idea di una “educazione all’antifragilità” (Taleb, 2013), alla seconda (la ricostruttiva) l’idea di una “educazione alla resilienza” (Malaguti & Cyrulnik, 2007).

Per ragioni di sintesi, i due modelli non potranno essere approfonditi in questa sede. Basti qui osservare che entrambi i “set” di competenze muovono dalla comune base della “resistenza” ma poi si differenziano a seconda di *come* è possibile resistere: in chiave conservativa nel caso dell’antifragilità – che descrive un incremento della capacità di un sistema di opporsi allo stress di un trauma –; in chiave trasformativa nel caso della resilienza – che invece descrive un cambiamento del sistema e dei suoi modi di agire nel mondo.

2. Il *frame*

Pur senza approfondire l’argomento, una sommaria descrizione di alcuni caratteri dell’emergenza è necessaria per perimetrare tale specifico campo della riflessione/prassi della pedagogia.

Emergenza è innanzitutto “mutamento” e, se pure quest’ultimo è il normale processo attraverso il quale il futuro invade il presente, permettendo di rinnovare il significato del passato (Fabbri, 2019), nel caso specifico dell’emergenza esso dà vita a una *crisi adattiva intensificata*, in cui la vita stessa è pericolosamente esposta ad annientamento. Nel caso specifico, il “come” il mutamento avvenga, ovvero la sua *velocità*, è spesso incompatibile con la vita, e l’*accelerazione* è, dunque, parte essenziale del contenuto e dell’esperienza emergenziale stessa.

L’emergenza parte sempre da un T_0 (la catastrofe da cui ri-inizia il conto dei giorni, mesi, spesso anni), ovvero essa consegue a una biforcazione, un evento-svolta dopo il quale l’andamento tendenzialmente armonico di un sistema subisce una “frattura” dovuta al superamento della sua soglia di tolleranza e, dunque, alla non compatibilità tra l’evento e gli strumenti materiali e intellettuali disponibili per affrontarlo riorganizzativamente.

In assenza di una adeguata capacità riorganizzativa (Morin, 1983) – che, beninteso, può essere spontaneamente presente ma altrettanto sicuramente promossa culturalmente con azioni preventive –, in assenza della capacità di fronteggiare e ammortizzare i colpi, lo stress, i traumi, ci si può trovare in bilico sul crinale del collasso (o esplosione).

Essere su una soglia non vuol dire però superarla. I sistemi possono sicuramente sopravvivere ma comunque, anche nei casi in cui si riesca a elaborare l’impatto dell’evento, la loro identità difficilmente resterà la stessa (a meno che non si parli di “macchine banali” – ovvero di sistemi senza storia).

Per tornare a esistere nel post-catastrofe sarà necessaria l’invenzione e l’utilizzo di un diverso patrimonio di strumenti materiali e immateriali precedentemente anche impensabili ma comunque connessi alla storia e memoria dei saperi e delle competenze singolari e di comunità che, se ora possono apparire inefficaci perché non più risolutive dei nuovi problemi emergenti, sono comunque tutt’altro che inutili, essendo risorsa intellettuale, cognitiva, valoriale alla quale attingere per strutturare nuove modalità di integrazione io-mondo.

Per la PdE è interessante considerare come il cambiamento intensificato, la svolta attualizzata, comportando la destrutturazione delle routine, laceri e comprometta la coerenza sia “interiore” del soggetto (immagine e rappresentazione di sé, senso di efficacia, autostima), sia “esteriore” (relazioni con altri, significato del mondo), obbligando a una inattesa incombenza tras-formativa che può essere facilitata se si è in grado di attivare forme



di apprendimento sia di competenze sia, a livello ancora superiore, di nuovi abiti mentali (Dewey, 1961) che, mettendo a frutto le risorse personali e ambientali residue, risultino compatibili con le nuove condizioni avverse.

La PdE fa proprio tale campo e lo fa assumendolo come “stato di eccezione” dotato di una propria specifica razionalità fenomenologica che, di volta in volta, deve essere confrontata e commisurata alla materialità storico-contingente degli eventi (predicabili o meno) dipanantesi dopo la catastrofe (considerata preventivamente o affrontata).

L'emergenza apre (è) l'eccezione, perché per pensare e agire lo straordinario non si può pensare e agire ordinariamente e ciò comporta se non la negazione, quantomeno la sospensione delle costruzioni mentali, delle strategie relazionali, delle tavole etiche, delle *formae mentis* che hanno consentito di vivere “fino a quel momento”.

3. Coerenza come resistenza

I sistemi (personali, comunitari, sociali, istituzionali) sono in sé organizzazioni tendenzialmente perimetrata ma pur sempre dinamiche e metamorfiche, la cui esistenza si lega alla capacità di fare delle perturbazioni subite occasione di crescita o comunque di ricalibrazione delle funzioni e delle variabili che ne consentono la conservazione.

Detto in altre parole, i sistemi vibrano, cambiano, si riformano... esistono, fintanto che sono in grado di mantenere una “condizione di coerenza”. Entro certi limiti i sistemi complessi possono percorrere scelte divergenti tanto più rilevanti quando determinati eventi potrebbero comprometterne la tenuta.

Per tali ragioni – richiamandoci alla prospettiva salutogenica – catastrofe ed emergenza mettono in pericolo il *Senso di Coerenza* (SoC) come condizione personale, comunitaria e sociale che permette di riconoscere alla vita struttura, senso e possibilità di gestione. A partire dal SoC è possibile pensare (interpretare) e agire nel mondo perché:

[SoC is] a global orientation that expresses the extent to which one has a pervasive, enduring though dynamic feeling of confidence that (1) the stimuli from one's internal and external environments in the course of living are structured, predictable, and explicable; (2) the resources are available to one to meet the demands posed by these stimuli; and (3) these demands are challenges, worthy of investment and engagement (Antonovsky, 1987, p. 19).

In chiave preventiva la PdE può intervenire – in equipe con le professionalità che hanno nel tempo sistematizzato protocolli per affrontare i rischi ambientali, sociali, naturali ecc. – promuovendo stili di vita e di scelta basati sul senso di responsabilità personale e comunitaria, preparando al meglio delle proprie possibilità ad affrontare quegli eventi che potranno mettere in predicato la tenuta delle strutture (materiali e non) che regolano la quotidianità.

Ma nelle situazioni di emergenza “indesumibili” è proprio la *confidence*, la “fiducia”, il primo presupposto della coerenza a essere messo in crisi. Manifestazioni di ansia, come anticipazione quasi-mai razionale della violenza paralizzante del ripetersi di una catastrofe, sono forse la declinazione fenomenologica più comune della mancanza di fiducia nelle possibilità di comprensione, fronteggiamento, gestione dell'a-venire, che finisce per minare la possibilità stessa di impegnarsi e di attivare le pur sempre presenti risorse personali e di comunità con le quali poter rispondere alla sfida dell'emergenza.

Il compito della PdE, in questa prospettiva, è curare la formazione di competenze comportamentali e intellettuali utili a garantire non senso, struttura e gestione ma potenziale di senso, struttura e gestione. E questo la impegna nella promozione di “resistenza” come caratteristica non oggettuale (di rappresentazioni, routine, credenze cui affidarsi) ma processuale (capacità di mantenere alti i livelli di fiducia nella realizzazione dei propri progetti).

Nella drammaticità di un post-catastrofe, si dovranno valutare i risultati dell'impegno della PdE tanto in chiave preventiva dei danni, quanto in chiave riparativa. Una valutazione della sua azione dunque deve tener



conto di questi due volti della PdE (preventivo e ricostruttivo), ciò tenendo fermo che, se pure a seconda dei casi, possono cambiare profondamente finalità, logiche, metodologie, strumenti, resta saldo il primario riferimento alla promozione della resistenza dei soggetti e delle comunità, ovvero della loro capacità di garantire al meglio la tenuta del senso di coerenza dei singoli e collettivi progetti di vita personali, comunitari e sociali.

Bibliografia

- Annacontini, G. (2022). Segnavia per una Pedagogia dell'emergenza. *Problemi della pedagogia*. 1, Gennaio-Giugno, 3–28.
- Annacontini, G., & Dato, D. (Eds.). (2020). *Pedagogia dei contesti*. Progedit
- Annacontini, G., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (Eds.). (2022). *Sesto atto*. Progedit.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Cerrocchi, L., & Dozza, L. (Eds.). (2018). *Contesti educativi per il sociale*. FrancoAngeli.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Clueb.
- Cyrluk, B., & Malaguti, E. (2007). *Costruire la resilienza*. Erickson.
- Dewey, J. (1961/1910). *Come pensiamo*. La Nuova Italia.
- Fabbri, M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Scholé.
- Freire, P. (2022/1968). *Pedagogia degli oppressi*. EGA.
- Mantegazza, R. (2021). *Imparare a resistere*. Mimesis.
- Morin, E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Feltrinelli.
- Taleb, N. N. (2013). *Antifragile*. Il Saggiatore.
- Toeffler, A. (1988). *Lo choc del futuro*. Sperling & Kupfer.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita*. FrancoAngeli.



Storie in emergenza. Percorsi di rigenerazione individuale e collettiva

Stories in emergencies. Pathways to individual and collective regeneration

Elena Zizioli

Università degli Studi Roma Tre | elena.zizioli@uniroma3.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Il presente contributo valorizza le potenzialità del narrarsi e del narrare nei contesti attraversati dalle emergenze per la rigenerazione degli individui e delle comunità secondo le prospettive proprie di una Pedagogia dell'emergenza. Per questo si sono proposti come esempi alcuni percorsi scegliendo diverse forme narrative e dimostrando come sia possibile attraverso l'utilizzo delle metafore e la raffinatezza delle immagini promuovere azioni trasformative.

This paper enhances the potential of storytelling in contexts traversed by emergencies for the regeneration of individuals and communities according to the perspectives of Emergency Pedagogy. To this purpose, a number of paths have been proposed as examples, choosing different narrative forms and demonstrating how it is possible to promote transformative actions through the use of metaphors and the refinement of images.

KEYWORDS

Emergenza | Pedagogia | Narrazioni | Bambini | Rigenerazione
Emergency | Pedagogy | Narratives | Children | Regeneration

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Zizioli, E. (2023). Storie in emergenza: percorsi di rigenerazione individuale e collettiva. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 306-310. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-57>.

Corresponding Author: Elena Zizioli | elena.zizioli@uniroma3.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-57

Introduzione

L'emergenza, se proviamo a darne una definizione, è sempre qualcosa che altera profondamente gli equilibri e lascia segni indelebili nelle vite individuali e collettive, drammatizzando le emozioni (quali paura, rabbia, sconforto, disperazione), le perdite, le separazioni, le vulnerabilità che fanno parte di ogni percorso esistenziale. Nell'assumere la prospettiva pedagogica nei contesti sconvolti dall'evento, nelle comunità che portano ferite non solo materiali, nelle vite individuali segnate dal trauma e dallo stress, costruiti quali cambiamento, trasformazione, cura, speranza, resistenza e resilienza si caricano di significati e si specificano e declinano a seconda delle varie forme che assume l'emergenza stessa (politica, naturale, ambientale, sanitaria) (Annacontini, Vaccarelli & Zizioli, 2022).

In questo contributo si proverà a individuare come una Pedagogia dell'emergenza, quale sapere radicato in un'epistemologia della complessità dai confini mobili e non privi di aree di intersezione con altri saperi (Annacontini, Vaccarelli & Zizioli, 2022), riesca, o almeno provi a restituire alle comunità e ai contesti profondamente sconvolti dalle diverse tipologie di eventi, una progettazione esistenziale che attivizzi i soggetti (Annacontini & Zizioli, 2022). Nello specifico, si valorizzeranno le potenzialità del dispositivo narrativo perché tutti hanno diritto ad una storia e alla loro storia (Zizioli, 2018).

La finalità è creare contesti e condizioni di ritrovato benessere, *in primis* per le bambine e i bambini sui quali l'evento catastrofico può avere effetti devastanti e difficilmente arginabili.

1. Narrare e narrarsi come pratica di cura

La proposta è quella di avvalersi del dispositivo narrativo per ridare attenzione e voce a partire dalle bambine e dai bambini, assicurando così condizioni di benessere individuale e collettivo, in quanto se è vero che tante possono essere le condizioni in cui si è “*gettati*” nell'emergenza, a contrasto degli effetti di disumanizzazione, l'educazione deve assolutamente entrare

in gioco come risposta emancipativa, che tiene conto di tutte le ramificazioni del trauma [...] per consentire agli individui e alle comunità di ristabilire (e riscoprire) il rapporto con il loro mondo messo a nudo dalle ‘verità’ radicali della catastrofe (Vaccarelli, 2018, p. 178).

Allora i racconti possono essere utilizzati come una risorsa preziosa e indispensabile per coltivare l'empatia e l'ascolto nelle relazioni di cura educativa (Iori, 2009) che rimandano inevitabilmente a forme comunitarie, all'essere resilienti insieme, per ricostruire appunto relazioni generative, al di là dei *setting* di tipo strettamente terapeutico.

Il raccontarsi, l'ascoltarsi e il conoscere storie, contribuiscono ad avviare processi che formano e trasformano non solo gli individui, ma anche le comunità e le organizzazioni.

A questo proposito le narrazioni, nelle diverse forme, permettono ai bambini di vivere un'esperienza avvolgente, contrastando la povertà educativa che nelle situazioni di emergenza si acutizza e si esaspera (Di Genova & Iorio, 2022), per superare le paure ed essere forti, per liberarsi dal superfluo e ritrovare il bello che nutre la speranza, cogliendo il valore delle piccole cose, quelle che ridanno significato alle quotidianità sconvolte e che richiedono di essere riprese con nuovi ritmi (Zizioli, 2021).

Il ricorrere alle storie è importante non solo per ripensarsi con leggerezza nel senso calviniano del termine e cioè provando a contrastare l'opacità e la pesantezza del mondo (Calvino, 2016), ma anche per alimentare il desiderio di futuro perché la precarietà non può non contenere anche la tensione realizzativa; nel tempo incerto dell'emergenza, dove le vulnerabilità e le fragilità si moltiplicano esponenzialmente, è necessario nutrire l'istanza trasformativa, mantenendo viva “quella tensione dialettica che caratterizza il rapporto dell'essere umano con la vita”, formando “la capacità di rimettere al mondo il mondo” (Amadini, 2021, p. 28).

I racconti con l'utilizzo della metafora e attraverso lo spaesamento e la trasposizione, perciò non solo aiutano



a mettere ordine nelle esperienze e a rielaborare le emozioni, ma anche a ridare significati all'esistenza, a irrobustire quelle capacità di resistenza e resilienza necessarie a ri-creare mondi, come ci ha insegnato Bruner (1986).

Ed allora l'immaginazione

[...] può porsi, ed essere letta, in due modalità antitetice: come fuga, un ripiegamento escapistico rivolto a un passato idealizzato o un altrove paradisiaco [...]; ma può anche costituire il rifiuto di un cattivo presente, disporsi come dissenso, esigente di una proposta migliorativa, da giocare in prospettiva riparativa nei propri contesti, o verso un altrove trascendente. L'immaginazione come evasione non è costruzione di irrealtà, ma facoltà *cognitiva*, è conoscenza anticipante che non si accontenta e si mette in opera, per farsi vettore di cambiamento (Antonacci, 2022, p. 17).

Un ruolo, dunque, quello dell'immaginazione, che non si esaurisce nel perimetro dell'agire individuale, ma che abbraccia quello collettivo e dà senso all'essere comunità. Narrarsi e narrare possono allora davvero attivare relazioni generative per la trasformazione.

In quest'ambito particolare importanza hanno gli albi illustrati e i libri senza parole in cui la sequenza narrativa è affidata alle sole immagini. Questi ultimi, stimolando la ricerca di interpretazioni favoriscono la dimensione gruppale e rendono i lettori costruttori di storie, fruitori di bellezza, esploratori instancabili di soluzioni narrative e di significati fuori dall'ordinario. Si recuperano così frammenti di memorie, di emozioni e si è liberi di vagare con la mente, stabilendo connessioni con il passato, stemperando i vissuti dolorosi, provando a prefigurarsi il futuro. Per chi è stato privato della materialità delle cose e, purtroppo, anche del calore degli affetti, nel caso di perdite e di lutti, è importante riscoprire legami e attivare l'immaginazione nella ricerca continua di inaspettate e non stereotipate interpretazioni della realtà.

2. Dentro le storie, fuori dall'emergenza: esempi di percorsi narrativi

Nell'economia del saggio è stato difficile compiere delle scelte che sono esse stesse un atto di cura (Zizioli & Franchi, 2018). Si è comunque deciso di privilegiare le storie che hanno come protagonisti i personaggi femminili perché, nelle emergenze, sono spesso le bambine e le donne a subire le conseguenze più gravi, a essere considerate soggetti vulnerabili incapaci di provvedere alla propria "salvezza" (Annacontini, Paiano, Vaccarelli & Zizioli, 2021).

Il testo estone *Appi! (Help!)* (Sillaste, 2021) ha come protagonista una bambina che, intraprendente, sfida le difficoltà di un mondo sconvolto e disordinato e procede caricandosi di tutto ciò che incontra durante il cammino.

Nelle tavole il succedersi di contrasti, linee e colori che non stanno dentro i bordi, sta a significare una confusione che è sintomo di disagio, di turbamento interiore. La storia insegna che i limiti diventano spazi di sperimentazione, occasione per le ripartenze. Il margine si trasforma così in un "luogo di radicale possibilità", in "uno spazio di resistenza", di creatività, in cui è possibile ritrovare se stessi e agire con solidarietà (hooks, 1998, pp. 68-72), superando asfittiche categorie che nel caso dell'emergenze si declinano spesso con quelle di vittima, sfollato, terremotato, alluvionato, etc., privando l'individuo stesso e, di conseguenza le comunità, della possibilità di essere protagonisti della Storia, contrastando l'ineluttabilità del destino (Zizioli, 2022). Una delle interpretazioni del racconto è allora quella di scorgere, negli sconvolgimenti che ci chiedono impegno e responsabilità, nuove direzioni come la protagonista che alla fine ritroverà la sua mamma e potrà finalmente riconquistare la serenità perduta, alleggerendosi dei pesi eccessivi.

L'emergenza ci toglie tutto, spesso anche le nostre radici, come accade in *Otthon* (Kinga, 2018), dove l'evento è meno traumatico perché si tratta di un trasferimento, ma restituisce comunque una prova che richiede una rigenerazione per trovare una nuova casa, come accade quando in seguito ad un'emergenza si è privati *in primis* degli spazi domestici. Le radici vanno portate con sé quando si è costretti a partire per vederle nuovamente germogliare. Il trasloco del piccolo protagonista del libro dell'ungherese Rofusz Kinga richiama luoghi, legami e memorie del passato, ma lascia soprattutto intuire l'importanza di una rinascita.

Un altro testo che diventa metafora della vita assegnando agli eventi inaspettati un ruolo cruciale è *Linee*



dell'artista coreana Suzy Lee (2017), molto utilizzato in situazioni complesse. È un libro, infatti, che tramite il personaggio della pattinatrice, insegna quanto la vita riservi cadute che possono diventare veri e propri traumi, ma anche di come sia possibile rialzarsi. Nella composizione delle tavole si intuisce la riscrittura della propria esistenza: nello sfumare i confini tra realtà e finzione attraverso gli strumenti utilizzati (la carta, le pieghe della rilegatura, i segni della gomma, la matita che alla fine del testo appare consumata), l'Autrice consente ai lettori di immedesimarsi nella storia e di seguire le piroette della protagonista, il tracciare sul ghiaccio le diverse direzioni, il trovare per la ripresa, dopo la scivolata e il ruzzolone, compagne e compagni di avventure perché a tutti può capitare nella vita l'inaspettato che interrompe l'incedere e altera gli equilibri. Il foglio stracciato, dunque, può rappresentare l'evento traumatico e aiutarci a comprendere quanto sia importante, per voltare pagina, superare lo stress e costruire reti.

Lo dimostra anche un altro libro senza parole molto noto, *La gara delle coccinelle* di Amy Nielander (2016), dove si è scelta una panoramica ampia e onnicomprensiva per abbinare all'ampiezza dello sguardo lo sforzo di superare il senso del limite, di quella che può essere la fatica di procedere. Le tavole raffigurano uno sciame di coccinelle (circa un centinaio di tutte le forme e i colori) impegnate in una corsa. La linea di partenza, posta sul margine sinistro del foglio, è la stessa, ma l'essere l'una diversa dall'altra produce un avanzare differente: come in tutte le gare c'è chi primeggia e chi rimane indietro. La tavola finale le rappresenta tutte nella loro distinguibile singolarità in un cerchio dove continuano a notarsi le differenze, ma l'insieme restituisce la scelta di aspettarsi nel rispetto dei tempi diversi nell'andatura. Nel perdersi tra i colori e nella sequenza delle immagini, si può cogliere la forza del legame e la capacità di donarsi per avere dei compagni di viaggio.

Viene così rappresentato e restituito il tema delle disuguaglianze che si accentuano nei contesti di emergenza dove si innescano processi di *shock economy* (Klein, 2007) che hanno un effetto disgregante sulle comunità. Ancora una volta le storie dimostrano quanto e come la resilienza possa essere irrobustita con la forza dei legami per far sentire tutti e tutte non solo parte, ma anche soggetti attivi e propositivi del processo di ricostruzione.

È importante prestare attenzione alla vita che rinasce anche in luoghi inaspettati come nel silent *Fiori di città* (Lawson & Smith, 2020) o valorizzare i piccoli gesti come nell'albo *La fioraia di Sarajevo* (Boccia & Posentini, 2021). In entrambe il tema dei fiori è centrale e rimanda a significati molto evocativi nei contesti attraversati da un'emergenza.

Nella prima narrazione la protagonista, una bambina accompagnata dal suo papà, ci accompagna a sua volta a scoprire come la vita germogli anche nel cemento, nel traffico, nell'incuranza dei passanti che distratti non sanno cogliere la meraviglia della natura che sboccia e regala colore al grigiore della città.

Nella seconda si tematizza l'assedio di Sarajevo, durante il quale morirono più di mille bambini. Nel testo parole e immagini dialogano in profonda sintonia per restituire un atto di resistenza che esce dalla spettacolarizzazione e spezza la routinaria omologazione, rischi frequenti nei contesti emergenziali. L'ambientazione è il mercato che rappresenta spesso la sintesi di una città, l'espressione di vita comunitaria: in quel luogo di incontro le differenze diventano mosaico. I colori e sapori si confondono, i fiori esposti su un banco non hanno bisogno di nessuna appartenenza etnica: non sono serbi, croati o musulmani, neppure russi o ucraini, sono semplicemente un simbolo di bellezza. Tutto cambia quando arriva la guerra. E quando la protagonista, una fioraia, non trova più fiori veri da vendere per le inevitabili restrizioni, s'inventa fiori di carta, non rinunciando alla sua identità. Sa resistere e, non solo, sa trasformare quel contesto segnato da privazioni di ogni sorta tanto che i fiori di carta diventano quasi più espressivi di quelli veri.

Si tratta di un racconto delicato e struggente che insegna dignità e resistenza e che, in tutta la sua attualità, ci conferma quanto nelle storie ordinarie si possa cogliere lo straordinario che suscita meraviglia per promuovere, con la rinascita, azioni trasformative.

Bibliografia

- Amadini, M. (2021). *Il desiderio che educa*. Morcelliana.
- Annacontini, G., & Zizioli, E. (2022). Il Nomos dell'aratro. Pedagogia dell'emergenza per le professionalità educative. *Pedagogia Oggi*, (XX), 2, 189-196. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-24>



- Annacontini, G., Paiano, A., Vaccarelli, A., & Zizioli, E. (2021). L'atelier di pedagogia dell'emergenza: il caso Afghanistan. Una prima prassi di engagement sociale a partire dalle voci dei protagonisti. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagativi suggestioni*, (11), 2, 271-291. <https://doi.org/10.30557/MT00181>
- Annacontini, G., Vaccarelli, A. & Zizioli, E. (Eds.) (2022), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Introduzione di Massimiliano Fiorucci. Progedit.
- Antonacci, F. (2022). L'emergenza come urgenza di domani. In G. Annacontini, A. Vaccarelli & E. Zizioli (Eds.), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 14 -23). Progedit.
- Bruner, J. (1986). *La mente a più dimensioni*. Laterza.
- Calvino, I. (2016). *Lezioni americane. Sei proposte per il millennio*. Mondadori.
- Di Genova, N., & Iorio, C. (2022). *Contrastare la povertà educativa nei territori in emergenza. L'esperienza del progetto "Solo Posti in piedi": educare oltre i banchi" all'Aquila*. FrancoAngeli.
- hooks, b. (1998). *Elogio del margine. Razza, sesso e mercato culturale*. Feltrinelli.
- Iori, V. (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. FrancoAngeli.
- Klein, N. (2007). *Shock economy: l'ascesa del capitalismo dei disastri*. Rizzoli.
- Vaccarelli, A. (2018). Educazione, catastrofe, resilienza, resistenza: il lavoro di cura socio-educativo in emergenza. In S. Mariantoni & A. Vaccarelli (Eds.), *Individui comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 171-181). FrancoAngeli.
- Vaccarelli, A. (2022). Pedagogia dell'emergenza. I concetti. In G. Annacontini, A. Vaccarelli & E. Zizioli (Eds.), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 3-13). Progedit.
- Zizioli, E. (2018). Un racconto... è un diritto di tutti. Narrazione, comunità, contesti di crisi. In S. Mariantoni & A. Vaccarelli (Eds.), *Individui comunità e istituzioni in emergenza. Intervento psico-socio-pedagogico e lavoro di rete nelle situazioni di catastrofe* (pp. 202-212). FrancoAngeli.
- Zizioli, E. (2021). "Lezioni di volo" per ricominciare a vivere. La visual narrative nel tempo dell'emergenza: riscoperta del potenziale educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi indagativi suggestioni*, (11), 2, 126-142. <https://doi.org/10.30557/MT00187>
- Zizioli, E. (2022). Risignificare gesti e parole. Linguaggi "pedagogici" per e in emergenza. In G. Annacontini, A. Vaccarelli & E. Zizioli (Eds.), *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza* (pp. 87-96). Progedit.
- Zizioli, E., & Franchi, G. (2018). "Silent" educators for group readings in emergencies. In A. Vaccarelli & S. Mariantoni (Eds.), *Children after a natural disaster. Materials for educators and teachers* (pp. 68-81). FrancoAngeli.

Storie citate

- Boccia, M., & Possentini, S. M. L. (2021). *La fioraia di Sarajevo*. OrecchioAcerbo.
- Kinga, R. (2018). *Otthon (Home)*. Vivandra books.
- Lawson, J.A., & Smith, S. (2020). *Fiori di città*. Pulce edizioni.
- Lee, S. (2017). *Linee*. Corraini.
- Nielander, A. (2016). *La gara delle coccinelle*. Terre di Mezzo.
- Sillaste, K. (2021). *App! (Help!)*. Koolibri.



Cultura della sostenibilità e cittadinanza economica. Un excursus tematico

Culture of sustainability and economic citizenship. A thematic excursus

Monica Parricchi

Libera Università Bolzano | monica.parricchi@unibz.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

L'umanità sta attraversando un periodo nel quale la densità di popolazione e gli stili di vita sono sempre meno compatibili con l'esistenza di un ambiente che possa rispondere alle esigenze di salute e benessere per l'ecosistema e per gli esseri viventi. Tra le parole che ricorrono nel dibattito culturale odierno, la sostenibilità configura processi e dinamiche che coinvolgono l'ambiente e la persona nella sua globalità. L'educazione economica è fondamentale per dare consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione nei meccanismi della società.

Humanity is going through a period in which population density and lifestyles are increasingly less compatible with the existence of an environment that can meet the needs of health and wellbeing for the ecosystem and for living beings. Among the words that recur in today's cultural debate, sustainability configures processes and dynamics that involve the environment and the person as a whole. Economic education is essential to raise awareness of one's position as citizens of the world, through a process of progressive inclusion in the mechanisms of society.

KEYWORDS

Sostenibilità | Educazione | Cittadinanza economica | Benessere
Sustainability | Education | Economic citizenship | Wellbeing

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Parricchi, M. (2023). Cultura della sostenibilità e cittadinanza economica. Un excursus tematico. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 311-314. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-58>.

Corresponding Author: Monica Parricchi | monica.parricchi@unibz.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-58

1. Percorsi di sostenibilità

L'umanità sta attraversando un periodo storico nel quale la densità di popolazione e gli stili di vita sono sempre meno compatibili con l'esistenza di un ambiente che possa rispondere alle esigenze di salute e benessere per l'ecosistema e per gli esseri viventi. Si è modificato nei secoli il rapporto che l'uomo aveva con il mondo, tutto è in continua evoluzione. Il progredire delle conoscenze e i successi raggiunti nei diversi campi della scienza e della tecnologia hanno favorito una visione antropocentrica, predisponendo l'uomo a un atteggiamento spregiudicato verso la natura, miope nei confronti delle complesse e molteplici interazioni che esistono tra mondo vivente e non vivente. La fonte della maggior parte dei problemi contemporanei risiede, sempre più, nell'incapacità del sistema economico di tener conto dei servizi che gli ambienti naturali forniscono per il benessere umano e per il futuro poiché non c'è distinzione tra il destino della terra e il destino delle persone (Berry, 2012).

Nel corso della storia si sono sempre verificati mutamenti dell'ambiente, ai quali hanno concorso anche le variazioni climatiche che ciclicamente hanno fatto registrare significativi cambiamenti. Le civiltà si sono sviluppate grazie alla capacità dell'uomo di modellare l'ambiente e di attingere alle risorse naturali, la cui abbondanza ha permesso una crescita esponenziale della popolazione, ma oggi, arrivati a otto miliardi di abitanti, non è possibile continuare senza introdurre cambiamenti nello stile di vita e nel sistema produttivo.

L'ambiente terrestre è condizionato dagli effetti dell'azione umana il cui impatto sugli ecosistemi produce alterazioni sostanziali degli equilibri naturali, riducendo il capitale naturale. L'uso razionale delle risorse naturali e la produzione di beni e servizi a impatto ambientale sono obiettivi di sviluppo fondamentali sulla base dei quali i processi economici devono adeguarsi. La natura non è una fonte inesauribile, di conseguenza un'economia, per essere consapevole, deve porre attenzione al mantenimento delle capacità delle risorse di riprodursi continuamente, riducendo gli sprechi e aumentando la durevolezza dei beni.

Tra le parole che ricorrono nel dibattito culturale odierno, la *sostenibilità* configura processi e dinamiche che coinvolgono l'ambiente e la persona nella sua globalità, i territori e le società nella complessità dei rapporti sistemici che le attraversano (Malavasi, 2018). La sostenibilità deriva non soltanto da certe azioni di conservazione, da cautele nello sfruttamento di alcune risorse, ma anche da trasformazioni positive dell'ambiente e da interventi creativi, dovuti al progresso delle tecnologie e delle conoscenze, con il conseguente incremento della produttività e della qualità di molte risorse. Lo sviluppo sostenibile è una particolare forma di crescita idonea a soddisfare le esigenze delle società in termini di benessere a breve, medio e soprattutto lungo periodo.

L'accento principale dell'idea di sviluppo, nella prospettiva della sostenibilità, si pone nel mettere in luce l'esigenza di un cambiamento potenziale della visione del rapporto tra attività economica e mondo naturale, sostituendo il modello economico dell'espansione quantitativa (la crescita) con quello del miglioramento qualitativo (lo sviluppo), come chiave per il progresso futuro (Daly, 2001). Lo sviluppo sostenibile può essere inteso come quel fenomeno che consente di soddisfare i bisogni, ma soltanto entro i limiti della capacità, del sistema naturale, di assorbire un certo livello di perturbazioni e senza causare danni nel lungo periodo, diventando oltre che un concetto, un progetto sociale. La cultura, rappresentata da un sistema di valori all'origine tanto di un concetto quanto del funzionamento di una società, deve essere posta come una dimensione centrale dello sviluppo sostenibile.

In un contesto più locale, lo sviluppo è sostenibile quando riesce a garantire la disponibilità di servizi ambientali, sociali ed economici di base per tutti i componenti di una comunità senza pregiudicare i sistemi naturale, edificato e sociale, su cui questa soddisfazione si basa e senza diminuire le potenzialità di uno sviluppo sostenibile nelle comunità locali di altre zone del pianeta.

In un saggio intitolato "Crescita qualitativa" (Capra & Henderson, 2013) gli autori evidenziano come non sia possibile considerare il concetto di 'zero crescita' come soluzione, in quanto essa è una caratteristica della vita; in natura, però, la crescita non è lineare e illimitata poiché alcune parti degli organismi o degli ecosistemi crescono, altre decadono, liberando e riciclando le proprie componenti che a loro volta diventano risorse per una nuova crescita. Il tema trattato è quello relativo alla crescita qualitativa, una crescita che intensifica la qualità della vita attraverso l'aumento della complessità, della raffinatezza e della maturità. Il concetto di crescita qualitativa va inteso quindi come nei sistemi biologici, dove vi è crescita quantitativa quando un organismo è giovane e crescita qualitativa nella fase successiva, caratterizzata da lentezza, maturazione e declino o nel caso



degli ecosistemi, dalla ‘successione’. Il processo di sviluppo deve dunque essere inteso non solamente con dato economico ma come un processo sistemico multidimensionale che comprende le dimensioni sociali, ecologiche ed anche culturali e spirituali (Parricchi, 2023).

Facendo riferimento alla sostenibilità come ad un triangolo, i vertici rappresentano le principali dimensioni, economica, sociale ed ecologica e indicano la massimizzazione di un solo obiettivo, la linea di un lato esprime la relazione tra due obiettivi, mentre all’interno del triangolo viene espressa la relazione tra le dimensioni. Il vertice ecologico è certamente il più analizzato, seguito dal vertice economico e, ad una certa distanza, da quello sociale. La maggioranza degli studi sullo sviluppo sostenibile si occupa degli aspetti legati alla sostenibilità degli ecosistemi, un certo numero analizza dati relativi al lato ecologico-economico del triangolo, ossia sostenibilità ambientale dei diversi modelli produttivi, di crescita e di consumo, mentre risulta decisamente meno corposa la produzione relativa alla sostenibilità sociale e culturale dello sviluppo (Davico, 2004).

La difficoltà a concettualizzare questa dimensione della sostenibilità deriva dalla complessità degli aspetti sociali dello sviluppo, rispetto a quelli che concernono la crescita economica o gli impatti sugli ecosistemi naturali (Littig et al., 2005). Provare a definire la sostenibilità sociale dello sviluppo, significa indagare non solo le caratteristiche strutturali di una società, ma anche l’intero processo mediante il quale essa gestisce le condizioni materiali per la sua riproduzione, inclusi i principi sociali, economici, politici e culturali che guidano la distribuzione delle risorse naturali (Becker et al., 1999). Generalmente, nell’ambito della letteratura sullo sviluppo sostenibile, la sostenibilità sociale viene considerata come il raggiungimento di sempre più elevati standard di vita per una crescente parte di popolazione, senza compromettere la stabilità degli ecosistemi né la riproducibilità delle risorse naturali.

La fonte del problema è che ciascuna prospettiva si avvicina all’altra in modo riduzionista, cercando di imporre la propria visione degli obiettivi e delle procedure. C’è un crescente consenso sulla necessità di un nuovo modo di pensare scientifico basato su una revisione radicale degli approcci esistenti, con l’obiettivo di trascendere il pervasivo “dualismo” soggetto/oggetto, natura/società, naturale/artificiale. L’universo umano, in generale, e il cosmo economico e sociale, in particolare, non sono mai stati e non saranno mai un sistema separato e indipendente dall’universo naturale e la zona di intersezione dei quattro cosmi è l’area in cui si trovano milioni di combinazioni di conflitto e armonia che fungono da “semenzaio” per il processo di coevoluzione dell’universo naturale e umano (Mebratu, 1998).

2. Idee per la cittadinanza

La costruzione di più elevati standard di vita, riconosciuti come elementi fondanti il benessere delle persone e della società, è molto più che una questione di denaro, ma da esso deve partire per gli aspetti e le dinamiche della materialità della vita quotidiana poiché consiste nella possibilità di realizzare i progetti di vita che vengono scelti e perseguiti. L’educazione nella prospettiva del *lifelong learning* permette di costruire la consapevolezza sul mondo, sviluppare giudizi indipendenti e intraprendere azioni per capire anche il complesso sistema economico. L’acquisizione della consapevolezza permette di considerare la dimensione del futuro quale cornice temporale controllabile, seppure non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica, intesa come una delle competenze dell’educazione permanente, acquisita fin dalla più giovane età.

L’Italia è uno dei paesi con il più basso livello di alfabetizzazione finanziaria, in particolare nei giovani cittadini (Ajello et al., 2018; Refrigeri, 2020). Nella società contemporanea, è importante che le persone siano dotate di competenze finanziarie fin dalla più tenera età, all’interno di una più ampia educazione alla cittadinanza (Unesco, 2017). I programmi di educazione finanziaria in Italia pongono l’accento sui contenuti da trasmettere, quindi sulle conoscenze (Agasisti, 2022), piuttosto che sullo sviluppo di competenze, evidenziando notevoli limiti (Baglioni et al., 2019).

La cittadinanza, nella dimensione economica, costituisce il complesso di conoscenze, capacità e competenze che permettono al cittadino di divenire, all’interno della società, un agente consapevole nella promozione della sostenibilità sociale e culturale, di comprendere il mondo che lo circonda e di contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale nella costituzione di una comunità di appartenenza (Balduzzi, 2012).

L’educazione economica è fondamentale per dare a giovani e adulti consapevolezza della propria posizione di cittadini del mondo, attraverso un processo di progressiva inclusione (Klapper et al., 2016), nei meccanismi



della società, considerata un fattore chiave per molti degli Obiettivi di sviluppo sostenibile del 2030. L'inclusione è infatti introdotta come scopo in diversi Goals (Ferrata, 2018), in particolare a partire dalla promozione di “un’istruzione di qualità, equa e inclusiva” (SDG 4), spingendo per il raggiungimento dell’uguaglianza di genere e l’emancipazione economica delle donne (SDG 5), e sottolineando il ruolo della conoscenza e della consapevolezza economica acquisite nei primi anni, anche a scuola nell’SDG 8 “Incoraggiamento di una crescita economica durevole, inclusiva e sostenibile...”, SDG 10 sulla riduzione delle disuguaglianze. Inoltre, nell’SDG 17 sul rafforzamento dei mezzi di attuazione c’è un ruolo implicito per una maggiore inclusione finanziaria attraverso una maggiore mobilitazione del risparmio per investimenti e consumi, che può stimolare la crescita individuale e sociale.

Compito della comunità nella sua potenzialità educante è investire in istruzione, formazione, ricerca e educazione per portare sviluppo sociale, una maggiore inclusione e cultura economica (Parricchi, 2022). Per fornire linee guida sull’argomento, la Commissione Europea e l’OCSE (2022) hanno recentemente lanciato un framework per la competenza finanziaria, in cui è dedicata una specifica attenzione alle dimensioni trasversali della doppia transizione verde e digitale. Al fine di superare questa difficoltà, il quadro prevede lo sviluppo di conoscenze, attitudini e abilità utili per prendere decisioni valide che tengano conto delle preferenze di sostenibilità personali, dell’impatto ambientale degli acquisti, delle caratteristiche di sostenibilità dei prodotti, dei rischi legati al clima.

La pedagogia deve, di conseguenza, agire come guida per l’elaborazione di forme di educazione per la realizzazione della cittadinanza nella configurazione anche economica. La sfida a cui è chiamata, è necessariamente orientata all’analisi del mondo, in vista di una sua trasformazione in termini di sostenibilità.

Bibliografia

- Agasisti, T. (2022). *L’educazione finanziaria in Italia*. Erickson.
- Ajello, A. M., Caponera, E., & Palmerio, L. (2018). Italian students’ results in the PISA mathematics test: does reading competence matter? *European Journal of Psychology of Education*, 33, 505-520.
- Baglioni, A., Bongini, P., Cucinelli, P., et al. (2019). *Educazione finanziaria in Italia: a che punto siamo?* Osservatorio Monetario.
- Balduzzi, E. (2012). *La pedagogia del bene comune e l’educazione alla cittadinanza*. Vita e Pensiero.
- Becker et al., (1999). *Sustainability: a cross-disciplinary concept for social transformations*. Unesco.
- Berry, W. (2012). *It all turns on affection: the Jefferson lecture and other essays*. Counterpoint.
- Capra, F. & Henderson, H. (2013). *Crescita qualitativa. Per una economia ecologicamente sostenibile e socialmente equa*. Aboca.
- Daly, H.E. (2001). *Oltre la crescita. L’economia dello sviluppo sostenibile*. Einaudi.
- Davico, L. (2004). *Sviluppo sostenibile*. Carocci.
- Ferrata, L. (2018). *La sostenibilità trasversale*. Retrieved February 14, 2023, from <https://www.feduf.it/content/il-punto>
- Klapper, L., El-Zoghbi, M., & Hess, J., (2016). *Achieving the Sustainable Development Goals: The Role of Financial Inclusion*. CGAP. Retrieved February 14, 2023, from https://www.cgap.org/sites/default/files/Working-Paper-Achieving-Sustainable-Development-Goals-Apr-2016_0.pdf.
- Littig, B., & Griebler, E. (2005). Social sustainability: a catchword between political pragmatism and social theory. *International Journal of Sustainable Development*, 8, 1/2, 65-79.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell’ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, XVI, 1, 11-13.
- Mebratu, D. (1998). Sustainability and sustainable development: Historical and conceptual review. *Environmental Impact Assessment Review*, 18, 6, 493-520.
- Parricchi, M. (2022) L’educazione economica per costruire comunità educanti. *Pedagogia e Vita*, 2, 79-91.
- Parricchi, M. (2023), Complessità Educativa nelle trame dell’agenda 2030. In D. Donato, A. San Martín Alonso, J.M. Senent, & J.E Valle Aparicio (Eds), *La investigación en educación. la escuela de la sostenibilidad, el bienestar y la acogida en tiempos de pandemia* (pp. 7-21). Università di Valencia.
- Refrigeri, L. (2020). *L’educazione finanziaria. Il far di conto del XXI Secolo*. Pensa MultiMedia.
- Unesco (2017). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. UNESCO.



Progresso e vulnerabilità: la scienza che cura e che affligge

Progress and vulnerability: the science that cures and afflicts

Natascia Bobbo

Università degli Studi di Padova | natascia.bobbo@unipd.it

SEZIONE 7 – PROGRESSO, ANTROPOCENE E VULNERABILITÀ

ABSTRACT

Una delle caratteristiche distintive dell'Antropocene, la prima era geologica ad essere definita dalla misura dell'agire umano e non dall'evidenza geologica, si concretizza in un dato numerico: sono infatti otto milioni i bambini in tutto il mondo che ogni anno nascono con un grave difetto alla nascita. Il contributo intende esplorare come le scoperte del sapere medico scientifico non possano essere da sole sufficienti a colmare lo svantaggio (dovuto a disabilità fisiche, sensoriali, psichiche) che questi bambini nati "inesatti" devono affrontare per tutta la loro esistenza: solo uno sguardo pedagogico ci consente infatti di comprendere come proprio in quella fatica di esistere sia possibile imparare come riscoprire e rispettare la vulnerabilità di un pianeta, di una comunità, di una persona.

One of the distinctive characteristics of the Anthropocene, the first geological era defined by the impact of human action and not by geological evidence, takes the form of a numerical datum: there are eight million children all over the world who born every year with a serious birth defect. The contribution aims to explore how the scientific medical progress cannot suffice to compensate for the disadvantage (physical, sensory, psychic disabilities) these fragile children have to face throughout their existence: indeed, only a pedagogical gaze allows us to understand how just in those kind battles we can learn to rediscover and respect the vulnerability of a planet, a community, a person.

KEYWORDS

Antropocene | Fragilità | Pensiero unico | Umanità | Educazione
Anthropocene | Fragility | Single Thought | Humanity | Education

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 1 supplemento | giugno 2023

Citation: Bobbo, N. (2023). Progresso e vulnerabilità: la scienza che cura e che affligge. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1) suppl., 315-319. <https://doi.org/10.7347/spgs-01s-2023-59>.

Corresponding Author: Natascia Bobbo | natascia.bobbo@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-01s-2023-59

Introduzione

L'Antropocene, l'era geologica che contraddistingue la nostra attualità, non è stata definita come per tutte le ere che l'hanno preceduta a partire dall'evidenza di specifici cambiamenti nello strato geologico della Terra, ma piuttosto dalla misura dell'impatto che l'azione umana ha saputo e potuto infliggere al nostro pianeta (Belli, 2016). Proprio per questo, la sua datazione non risulta così uniforme: per alcuni ricercatori l'Antropocene è iniziato proprio nel momento stesso in cui un uomo, per primo, usò il fuoco per modificare la terra, la natura e gli altri uomini; per altri studiosi, invece, l'inizio di quest'era è da datare con la rivoluzione industriale, quindi a cavallo tra il XVI e XVII secolo; altri autori, ancora, posizionano la sua nascita in un periodo storico specifico, chiamato *Grande Accelerazione*, tra il 1945 e il 1950; altri, infine, non pensano si possa parlare di Antropocene prima che Crutzen e Stoermer, nel 2000, per la prima volta scegliessero di coniare questo termine, che letteralmente significa "epoca dell'uomo" (Lewis & Maslin, 2015; Ellis, 2011; Corlett, 2015; Barry & Maslin, 2016; Crutzen & Stoermer, 2021).

Da un punto di vista non geologico, ma piuttosto politico-sociale e culturale, potremmo tentare di considerare questo momento storico come una occasione che è stata data all'uomo, dall'uomo stesso, per prendere coscienza tanto della potenza costruttrice e devastatrice della sua azione irreversibile sul pianeta terra, quanto della sua possibilità di "salvarla", cioè di scoprire ed inventare strategie e modalità tecnologico-scientifiche per porre rimedio ai suoi stessi errori (Veiga, 2017; Calidori, 2022). Una sorta di catastrofismo emancipativo, per usare le parole di Beck (2016). Tuttavia, in questo specifico contributo, si vorrebbe focalizzare l'attenzione sulla prima dimensione definita, vale a dire sugli esiti irreversibili che l'azione umana, mossa da una fiducia illimitata quanto inconsistente nella sua capacità di governare la Terra in cui abita, ha prodotto in termini di ecosistema mondiale e, quindi, di orrifiche conseguenze per la vita di miliardi di persone.

1. Antropocene e malattie congenite

Uno dei tanti effetti collaterali che il mito indiscutibile (perché nessuno sembra poterlo mettere in discussione, o avere il coraggio di farlo) della crescita (economica, scientifica, industriale) ha prodotto (Darder, 2010, p. XI; Calidori, 2022) può esprimersi semplicemente in un dato numerico: 8 milioni. Sono infatti circa 8 milioni i bambini in tutto il mondo che ogni anno nascono con un grave difetto alla nascita e circa 3 milioni di loro muoiono prima del loro quinto compleanno. Su scala mondiale, si può stimare la frequenza dei difetti congeniti intorno al 5%: un bambino su 20 nati presenta una malformazione. In Italia, su 500.000 nati in un anno, circa 25.000 presentano una patologia congenita, il che significa che 480 bambini ogni settimana nascono con una malformazione. Il rischio chimico e biologico, dovuti alla diffusione e permeazione di inquinanti di tipo organico e chimico nel territorio, nelle fonti idriche, nella catena alimentare, sono tra i maggiori imputati.

In particolare, due storie, raccolte nelle ricerche e riflessioni compiute per la scrittura di questo contributo, appaiono emblematiche. La prima è quella di Timothy W. Luke. Oggi Docente di Scienze politiche al Politecnico della Virginia negli Stati Uniti, nato a pochi chilometri dal Nevada Test Site in Kingman, Arizona (USA), un sito di sperimentazione militare nel quale tra il 1945 e i primi anni Sessanta del XX secolo sono stati fatti esplodere circa 119 ordigni nucleari. Una tranquilla zona abitata che è stata però dichiarata dal governo americano una sorta di «national sacrificated zone»: in pratica, l'America appena uscita dalla Seconda Guerra mondiale e impegnata subito dopo a fronteggiare attraverso una corsa agli armamenti la Guerra Fredda con il blocco sovietico, aveva scelto di considerare una intera comunità di uomini, donne, bambini, animali e piante come sacrificabile alle necessità della scienza e della supremazia occidentale. La conseguenza è stata l'incidenza insolita di patologie tiroidee e tumori alla tiroide, leucemie e altri tipi di linfomi. Esperienze che Timothy e alcuni membri della sua famiglia hanno vissuto in prima persona (Luke, 2019, p. VIII).

La seconda storia riguarda l'autrice di questo contributo. Sono nata nei primi anni Settanta a pochi chilometri da Porto Marghera, nel veneziano. Un polo industriale di rilevanza nazionale e internazionale per la produzione di sostanze chimiche utili all'industria e all'agricoltura, di fibre tessili artificiali e luogo di una delle più importanti raffinerie del Mediterraneo. Negli anni Settanta, questo territorio è stato soggetto a innumerevoli



fughe di sostanze tossiche nell'aria, per altro comunicate alla popolazione in modo sporadico e a-sistematico. Figlia di genitori sani, con due fratelli più grandi ai quali non è mai stata diagnosticata alcuna patologia, sono venuta al mondo con una malformazione congenita al cuore incompatibile con la sopravvivenza, di cui non è mai stata accertata la causa.

Timothy come me, come moltissimi altri bambini nati “inesatti”, è sopravvissuto grazie alle scoperte della scienza e della tecnica medica, radiologica, chirurgica e farmaceutica. Interventi chirurgici, chemioterapia, trapianti d'organo, immunodepressione. Molti anni di sofferenza e fatica hanno consentito a tutti noi, bambini fragili, di raggiungere l'età adulta, di impegnarci in una professione, mantenendo la consapevolezza del debito che avevamo contratto con la scienza e che, allo stesso tempo, il progresso tecnico-industriale aveva contratto con noi. Questo perché, se da un lato il progresso scientifico in area medico-chirurgica ci aveva consentito di vivere, tuttavia siamo rimasti comunque troppo spesso soli ad affrontare ogni giorno della nostra vita una fatica che molti altri, fortunatamente, non hanno mai conosciuto. Una fatica che né il sistema scolastico, né l'ambito lavorativo hanno saputo in qualche modo alleviare o compensare. Cresciuti in anni nei quali non esisteva ancora una scuola in ospedale che ci consentisse di compensare l'enormità di giorni di assenza dall'aula scolastica, quando l'istruzione domiciliare era ancora tutta da pensare, siamo diventati adulti e ci siamo affacciati al mondo del lavoro consapevoli di dover lottare, ad armi impari, per tutto ciò che agli altri era consentito semplicemente dalla loro salute. Le cose, nel tempo, per i bambini che sono nati come noi ma dopo di noi, sono cambiate, sfortunatamente non sempre per il meglio.

2. Riflessioni a margine

La consapevolezza maturata crescendo tra mille ostacoli ci consente di osservare ciò che ad altri spesso sfugge. Ad esempio, il fatto che nella scuola, oggi più che nel passato, sembra si stia diffondendo una sorta di eccesso di positività capace di perpetuare una illusione continua ai danni di bambini e giovani affetti da quadri di cronicità, deficit e disabilità, facendo intravedere loro come possibile l'accesso a qualsiasi risultato, scopo o traguardo, ben sapendo che in alcuni casi, la condizione di malattia o disabilità non è colmabile in nessun modo. Forse, è proprio una fragilità identitaria della generazione adulta a non consentirle di riconoscere e ammettere la verità del limite che caratterizza le vite di questi bambini e ragazzi. La tenerezza che contraddistingue il gesto educativo degli adulti di oggi, impegnati a nascondere ai bambini tutte le brutture del mondo, impedisce di divenire specchi identitari della loro crescita, in un eccesso di generosità dalle buone intenzioni che riesce a vedere nell'altro e in sé stesso solo ciò che vorrebbe vedere. Ma, in questa tensione illusoria, gli adulti rischiano spesso di perdere sé stessi e coloro che dovrebbero aiutare a crescere (Han, 2015). Ancora più drammatico, per questi bambini per i quali il limite diviene parte stessa della loro umanità, appare il fatto che questa presunta generosità dell'adulto finisce per esporli ad una incoerenza assoluta tra ciò che credono di poter ottenere e ciò che davvero possono essere. Fuori dal contesto scolastico, nel mondo del lavoro, il dominio di una logica d'impresa che ha permeato ormai non solo le aree della produzione di beni, ma anche quelle della produzione di servizi e di conoscenza ha costretto aziende, università e organizzazioni sanitarie ad omologarsi ad un sistema meritocratico che certo premia i migliori, ma dall'altra parte non tiene conto del percorso e della quota di fatica che per raggiungere quel livello di “migliore” ogni individuo deve esprimere: è infatti disonesto premiare chi arriva primo in una corsa se competono per lo stesso traguardo persone, per usare un termine ormai desueto, abili e diversamente abili (Giroux, 1991; Mijs, 2016).

L'inganno allora sembra davvero duplice (Milani, 2017): da un lato genitori e insegnanti fanno credere a questi giovani di essere come tutti gli altri quando non lo sono, dall'altro invece il mondo del lavoro chiede loro di essere come tutti gli altri, sopraffatto da logiche di profitto che lo hanno privato ormai di qualsiasi capacità di compassione o comprensione. In tutto questo, qualche cosa non funziona e a farne le spese sono sempre i più fragili: i limiti oggettivi da una parte, adulti incapaci di sincerità educativa dall'altra, espongono questi ragazzi, appena fuori dalla nicchia confortevole e gratificante della scuola, al rifiuto netto e disarmante di un mondo del lavoro per il quale un limite nel lavoratore rappresenta una perdita netta di profitto.

Le voci che si alzano per denunciare tali discriminazioni vengono tacitate in nome di un pensiero unico che



perpetua l'idea che la scienza e la tecnica, le stesse che hanno prodotto questi esiti, potranno, con il loro progresso, porvi rimedio; che la politica provvederà a colmare il gap e a migliorare il sistema di inclusione; che la scuola, l'università agiranno solo sulla base di criteri di merito evitando così qualsiasi discriminazione (Darder, 2010, p. XV; Kahn, 2010, p. 3; Calidori, 2022); ma, coloro che quella discriminazione l'hanno vissuta sulla propria pelle, continuano a pensare che si tratti solo di una illusione gratificante capace di proteggerci dalle nostre ansie più buie, ma non dalla verità.

Freire ci insegnava che solo gli oppressi hanno una vera e profonda conoscenza dell'oppressione cui sono soggetti, mentre gli oppressori appaiono ciechi di fronte alla sofferenza dell'altro che stanno opprimendo o che stanno ingannando (Freire & Macedo, 1987, p. 40 e p. 159; Giroux, 1987, p. 7), proprio perché non sono in grado di comprenderla e, probabilmente, non interessa loro farlo. E, infatti, la voce di questi bambini, di questi ragazzi e giovani donne e uomini non si sente (McLaren, 2002). Un mondo che sembra essere stato trasformato da logiche di inclusione diffuse, in realtà continuamente fallisce in molti dei suoi meccanismi compensatori (Bobbo, 2022). Dovremmo invece fare tesoro della fatica che questi ragazzi, questi bambini affrontano ogni giorno, essa può e dovrebbe diventare stimolo per tutti, pedagogisti, insegnanti e educatori; il nostro primo compito come adulti e come educatori dovrebbe essere di non mentire loro; voler riconsiderare davvero ciò che è meritevole di attenzione, perfino di successo, il primo compito di legislatori e politici.

3. Per concludere

Il limite, la malattia, la disabilità, la finitudine stessa dell'uomo stanno diventando nuovi tabù di una società nella quale il profitto e la crescita devono e possono farsi strada ad ogni costo. Norme inclusive e leggi compensatorie non sono ancora sufficienti ad evitare a questi giovani la loro fatica quotidiana. Eppure, è proprio in quella fatica, pur fastidiosa al punto da essere odiabile, che è possibile riscoprire chi siamo davvero: donne, uomini, anziani, ragazzi e bambini che abitano spazi e luoghi in balia delle loro stesse scelte, capaci o meno di rispettare la vulnerabilità di un pianeta, di una comunità, di una persona. Il limite, la fragilità ci dicono chi siamo, e sta a noi ascoltare e comprendere o rifiutare e negare. Per quanto riguarda la mia storia, nonostante tutto ciò che è stato, resto convinta che solo dall'imperfezione possa nascere ciò che dà senso e forma all'umano.

Bibliografia

- Barry, A., & Maslin, M. (2016). The politics of the anthropocene: a dialogue. *Geo: Geography and Environment*, 3(2), e00022.
- Beck, U. (2016). *La metamorfosi del mondo*. Laterza.
- Belli, S. (2016). Mapping a controversy of our time: The Anthropocene. *Lo Sguardo*, 22(3), 33-49.
- Bobbo, N. (2022). Successo formativo e accesso al lavoro: il lato oscuro della meritocrazia basata sulle competenze nel caso dei giovani affetti da una malattia cronica severa. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 25(1), 45-59.
- Calidori, N. (2022). Antropocene. *AphEx. Portale italiano di filosofia analitica. Giornale di filosofia*, 26. http://www.aphex.it/public/file/Content20220923_APhEx26,2022Temi-Antropocene-CalidoriDEF.pdf
- Crutzen, P. J., & Stoermer, E. F. (2021). *The Anthropocene*. Springer International Publishing.
- Ellis, E. (2011). The planet of no return: Human resilience on an artificial Earth. *Breakthrough Journal*, 2, 37-44.
- Freire, P., & Macedo, D. (1987). *Literacy: reading the word and the world*. Routledge.
- Giroux, H. (1987). Literacy and the Pedagogy of Political Empowerment. In P. Freire & D. Macedo (Eds.), *Literacy: reading the word and the world* (pp. 1-28). Routledge.
- Giroux, H. (1991). Reading Work Education as the Practice of Theory. In R. I. Simon, D. Dippro & A. Schenke (Eds.), *Learning work*, (pp. XIII-XVI). Bergin and Garvey Edition.
- Han, B. C. (2015). *The burnout society*. Stanford University Press.



- Lewis, S. L. & Maslin, M. A. (2015). Defining the Anthropocene. *Nature*, 519(7542), 171-180.
- Luke, T. W. (2019). *Anthropocene Alerts*. Telos Press Publishing.
- McLaren, P. (2002). *Critical pedagogy: A look at the major concepts*. Routledge/Falmer Press.
- Milani, L. (2017). *Lettera a una professoressa*. Edizioni Mondadori.
- Mijs, J. J. (2016). The unfulfillable promise of meritocracy: Three lessons and their implications for justice in education. *Social Justice Research*, 29, 14-34.
- Veiga, J. E. D. (2017). The first Anthropocene utopia. *Ambiente & Sociedade*, 20, 227-246.

