

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

CULTURA PEDAGOGICA e SCENARI EDUCATIVI

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023 - Rivista semestrale

**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

Giorgia Coppola

Francesca Dello Preite

Marta Ilardo

Chiara Carla Montà

Antonia Rubini

Alessia Tabacchi

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).



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 Bellingreri • *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

6 EDITORIALE

Massimo Baldacci, Riccardo Pagano | L'educazione nell'epoca della globalizzazione | *Education in the era of globalisation*

9 **Nico Abene** | Digital inclusion and exclusion in media education | *Inclusione ed esclusione digitale nella media education*

14 **Giuseppe Annacontini** | La sfida pedagogica dell'I.A. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future | *The pedagogical challenge of AI. From human-artificial opposition to future subjectivities*

22 **Enrico Bocciolesi** | Codifica e decodifica nella significazione pedagogica. La democrazia come determinazione sociale | *Encoding and decoding in pedagogical signification. Democracy as a social determination*

29 **Chiara D'Alessio** | L'apprendimento cooperativo tra epistemologia e ricerca pedagogica | *Cooperative learning between epistemology and pedagogical research*

36 **Seran Demiral** | Children's digital citizenship: creating pedagogical research settings with youth in online environment | *La cittadinanza digitale nell'infanzia: creare un setting di ricerca pedagogica con i giovani nell'ambiente online*

46 **Elena Luciano** | Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell'educazione e figure familiari | *Exercises in Democracy in relationships between educational professionals and family members*

53 **Letizia Luini** | Esperienze democratiche ed emancipative attraverso photovoice | *Democratic and emancipatory experiences through photovoice*

60 **Pietro Maltese** | Regime di verità neoliberale, digitalizzazione dei processi formativi e rischi per la democrazia | *Neoliberal truth regime, digitalization of training processes and risks for democracy*

67 **Paola Martino** | Pedagogia del dissenso e *rivoluzione esistenziale*: rischio della libertà, democrazia, educazione | *Pedagogy of dissent and existential revolution: the risk of freedom, democracy, education*

75 **Andrea Porcarelli** | Ripensare i nostri futuri: dalle pedagogie della solidarietà alla cultura del volontariato | *Rethinking our futures: from the pedagogies of solidarity to the culture of voluntary services*

83 **Francesca Rota** | Sostenibilità urbana: la partecipazione come strumento per coinvolgere i cittadini nei processi di trasformazione ed empowerment | *Urban sustainability: participation as a tool to involve citizens in transformation and empowerment processes*

90 **Adriana Schiedi** | Io-Tu-Noi. Per una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della relazionalità | *I-Thou-We. For a phenomenological-hermeneutic pedagogy of relationality*

98 **Alessandro Tolomelli, Fulvia Antonelli** | Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità | *Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world*

109 **Roberto Travaglini** | Il problema educativo dinanzi alle povertà della società neoliberale | *The educational problem in the face of the poverty of neoliberal society*



Indice

- 117 **Pierluca Turnone** | Dall'Io al Noi. Ripensare la comunità educante come modello "personologico" | *Moving from "I" to "We". Rethinking the educating community as a "personological" model*
- 124 **Francesco Vittori** | Agroecologia, decolonialità ed educazione popolare | *Agroecology, decoloniality and popular education*
- 132 **Paola Zonca** | Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza | *Respect for children's voices as the first step in citizenship education*

Recensioni

- 140 **Giorgia Coppola** | A. Rubini (a cura di), *Quando si dice pace. Visioni, riflessioni e testimonianze sulla cittadinanza globale*
- 142 **Dalila Raccagni** | M. Amadini, D. Bruzzone, M. Musaiò, P. Triani, P. Zini, *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione*



L'educazione nell'epoca della globalizzazione

Education in the era of globalisation

Massimo Baldacci

Università degli Studi di Urbino Carlo Bo | massimo.baldacci@uniurb.it

Riccardo Pagano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | riccardo.pagano@uniba.it

1. L'epoca della globalizzazione

L'OECD ha definito la globalizzazione come “un processo attraverso il quale mercati e produzione nei diversi paesi diventano sempre più interdipendenti, in virtù dello scambio di beni e servizi e del movimento di capitale e tecnologia” (2001). Il punto chiave di questa definizione è il fenomeno dell'*interdipendenza* economico-sociale che fa del pianeta un unico sistema-mondo e un solo grande mercato. Correlata a questa interdipendenza è la circolazione internazionale di capitali, beni, servizi, tecnologie e persone. Tale circolazione è stata favorita dalla rivoluzione informatica-telematica (che permette la circolazione mondiale delle informazioni, come pure delle transazioni finanziarie) e dai progressi nelle tecnologie dei trasporti. Altri aspetti strettamente collegati a questi sono quelli delle delocalizzazioni delle produzioni in Paesi che offrono condizioni vantaggiose e la finanziarizzazione dell'economia. Inoltre, la circolazione mondiale dei beni e delle informazioni influisce sui costumi e sugli stili di vita, e sulle stesse concezioni culturali.

Secondo alcuni, la globalizzazione ha iniziato a prendere forma negli anni Ottanta del secolo scorso, ed è esplosa negli anni Novanta, dopo che la caduta dell'Unione Sovietica aveva fatto venire meno la divisione del mondo tra il blocco occidentale e quello orientale.

Stabilire il significato sociale e culturale della globalizzazione è più problematico. Le retoriche *mainstream* la definiscono come un dato di fatto, prodotto dall'evoluzione socioeconomica, e la presentano in una luce nettamente positiva. La crescita economica globale finirà per diffondere il benessere a tutti gli strati della popolazione dei Paesi avanzati, e per migliorare le condizioni di quelli cosiddetti in via di sviluppo, perché quando sale la marea alza tutte le barche. La circolazione delle informazioni e dei prodotti culturali (libri, film ecc.) creerà una società mondiale aperta, rispetto alle società chiuse e patriarcali tradizionali. Dopo la caduta dell'Unione Sovietica, la globalizzazione si accompagna al trionfo planetario delle concezioni democratiche, che si sono rivelate le più avanzate della storia (Fukuyama, 1992), che è così giunta al suo capolinea. Queste retoriche sono tipicamente di matrice neoliberista. Il neoliberismo è infatti l'ideologia consustanziale al capitalismo globalizzato. I suoi principi sono quelli dell'estensione del mercato e della concorrenza all'intero mondo e a tutte le sfere sociali. Tuttavia, a differenza del paleoliberalismo, lo Stato (e gli organismi internazionali) non viene minimizzato, ma usato per garantire giuridicamente l'istituzione del mercato e la sua estensione globale (Dardot & Laval, 2013). Si dovrebbe perciò parlare di globalizzazione neoliberista.

Gli effetti reali della globalizzazione appaiono però diversi da quelli annunciati dalle retoriche neoliberiste. Negli ultimi quaranta anni si è assistito a un progressivo incremento delle *diseguaglianze socioeconomiche*, sia tra i Paesi che entro i Paesi (Gallino, 2013). I ricchi diventano sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri. Si sono verificati enormi flussi migratori dalle aree povere a quelle ricche. Il primato del mercato ha determinato un indebolimento del tessuto democratico delle nostre società, con uno slittamento verso una condizione di *postdemocrazia* (Crouch, 2003). Le istituzioni democratiche si riducono a un guscio formale svuotato di sostanza politica, e gli Stati sono sempre più condizionati dai mercati e da organismi internazionali tecnocratici. La globalizzazione dei consumi materiali e culturali crea una pressione verso una *omologazione culturale* di scala mondiale, sebbene secondo dinamiche di ibridazione con le dimensioni locali (il fenomeno del *glocale*). La pressione psicologica creata dalle dinamiche competitive, che creano vincitori e sconfitti, ha determinato l'avvento dell'*epoca delle passioni tristi* (Benasayag & Schmit, 2005): l'ansia per il futuro e il timore del fallimento personale sono diventati i sentimenti predominanti.

2. Quale pedagogia?

Si potrebbe dare vita ad un *mare magnum* di definizioni, teorizzazioni, argomentazioni ecc. Non è però questo l'intento. È molto più semplice: "l'educazione contemporanea", scriveva Catalfamo nel 1952, "si è attuata nel clima di una crisi che, per alcuni, è stata di valori, per altri, più vicini al vero, di coscienze" (p. 52). E sì, anche se siamo in anni molto distanti, le parole di Catalfamo ci riportano al nodo essenziale: la pedagogia deve riflettere non tanto e non solo sul fare, ma soprattutto sulla coscienza che spinge al fare. Occorre educare la/e coscienza/e. Di questo ci siamo dimenticati.

Che cos'è la coscienza? Dalla Treccani: dal latino *conscientia*, derivato di *conscire*, «essere consapevole» (composto di *cum*, «con», e *scire*, «sapere, conoscere»), il termine indica in generale la consapevolezza che il soggetto ha di sé e dei propri contenuti mentali, del complesso delle proprie attività interiori e degli oggetti cui queste attività si rivolgono.

Dunque: consapevolezza di sé (i propri bisogni e desideri; i punti forti e i punti deboli; le modalità di reazione alle situazioni; le emozioni e le nostre reazioni ad esse; le abitudini e gli schemi di pensiero che utilizziamo; le proprie preferenze sociali, i propri gusti).

A questi ancoraggi si aggiungano l'intervento della memoria, gli eventi della propria storia personale, i propri vissuti, le proprie fenomenologie. Ecco che la Pedagogia deve necessariamente fare i conti con un soggetto che per essere consapevole deve essere storicizzato (Gramsci). Deve, cioè, avere consapevolezza del proprio tempo, delle sue dinamiche, delle sue derive. Da qui, la fondamentale conoscenza della storia nei percorsi scolastici. Alla coscienza catalfamiana aggiungiamo la storicizzazione e la *praxis* gramsciana. Un *mix* esplosivo, complesso, ma necessario. La coscienza si alimenta nella e dalla storia. Oggi la storia è



alla svolta di un'epoca nuova e come posso inserirmi con la mia coscienza in questo fluire nuovo? È sufficiente lavorare sulla mia coscienza? O devo anche sapere leggere la storia per capire se è arrivata ad un capolinea oppure se è in una angolazione ancora tutta da decifrare? Insomma, siamo alla “fine della storia” (Fukuyama, 1992) oppure siamo in una fase di decrescita che secondo alcuni è “felice”? (Latouche, 2008). Niente di tutto questo, siamo in un nuovo paradigma di scontro tra Oriente e Occidente, tra forme più o meno liberali e modelli autocratici.

La coscienza chiama libertà, la coscienza chiama memoria, la coscienza chiama responsabilità.

La pedagogia è, dunque, memoria attiva, è senso del vivere libero, è rispondere a me *in primis* e poi agli altri, alla società. È quindi una pedagogia realmente democratica che rifiuta il passato che blocca il pensiero, che sa porre in giusta linea passato e presente, che guarda avanti, che rifiuta qualsiasi tentazione nostalgica, che è attenta al rispetto dei diritti, che risponde alla fratellanza, all'uguaglianza, alla solidarietà, alla universalità e non a forme di suprematismo di qualsiasi genere. È una pedagogia matura fondata su di un *ἄνθρωπος* umanizzante che coltiva un sé soggettivizzato ma non individualizzato, un sé che coltiva la propria storia e che la sottopone a continue interpretazioni. Saranno proprio queste ultime, ancorché non sempre chiare e lineari perché necessitano di tempi lunghi di elaborazione, capitinamente non a farci “avere speranza”, ma ad “essere speranza” (Capitini, 1966).

Bibliografia

- Benasayag M., & Schmit, G. (2005). *L'epoca delle passioni tristi*. Feltrinelli.
- Capitini, A. (1966). *La compresenza dei morti e dei viventi*. Il Saggiatore.
- Catalfamo, G. (1952). La nuova logica dell'educazione. In Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*. La Scuola.
- Crouch, C. (2003). *Postdemocrazia*. Laterza.
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo*. DerivaApprodi.
- Fukuyama, F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Rizzoli.
- Gallino, L. (2013). *Finanzcapitalismo*. Einaudi.
- Latouche, S. (2008). *La scommessa della decrescita*. Feltrinelli.
- OECD (2001). *Working party on statistics, session on globalization. Chapter I. Introduction to the concept of economic globalization and its Measurement*. OECD.
- Pagano, R. (2013). *Il pensiero pedagogico di A. Gramsci*. Monduzzi.



Digital inclusion and exclusion in media education

Inclusione ed esclusione digitale nella media education

Nico Abene

Università degli Studi di Bari | nicoabene@gmail.com

ABSTRACT

This paper aims to analyse the relationship between media education and digital democracy by focusing on the current processes of digital inclusion and exclusion. It is undeniable that social inequalities reproduce themselves as digital inequalities. An in-depth analysis of the digital divide, as well as media literacy in general, requires a discussion of the structural matrix of the digital economy. Digital inclusion is a political problem of social justice that involves bridging the gap between active and passive actors in the information society, between the leaders of technological change and its passive recipients. In a global perspective, this means bridging the gap between developed and developing countries. Legislators should propose a democratically advanced definition of the rights associated with digital inclusion, as an indispensable prerequisite for the correct definition of media education as a democratic educational tool in modern society.

Il lavoro si propone di analizzare il rapporto tra la media education e la democrazia digitale, attraverso una verifica dei processi in atto di inclusione e di esclusione online. L'evidenza indiscutibile che le disuguaglianze sociali si riproducono come disuguaglianze digitali, come conseguenza di un'analisi approfondita sul radicamento sociale dell'appropriazione tecnologica, e che non può non avere ricadute nella riflessione sulla media education complessivamente intesa, impone una verifica sulle matrici strutturali dell'economia digitale. E impone la consapevolezza che l'inclusione digitale non può che essere un problema politico di giustizia sociale, di superamento del divario tra i soggetti attivi e passivi della società dell'informazione, tra chi guida e chi subisce lo sviluppo tecnologico, e in una prospettiva globale un problema internazionale di superamento del divario tra paesi sviluppati e paesi in via di sviluppo. Del legislatore è il compito di una definizione democraticamente avanzata dei diritti di inclusione online, come premessa indispensabile per una definizione correttamente intesa della media education come strumento pedagogico democratico nella società moderna.

KEYWORDS

Media Education | Digital Inclusion | Digital Exclusion | Digital Divide | Democracy
Media education | Inclusione digitale | Esclusione digitale | Divario digitale | Democrazia

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Abene, N. (2023). Digital inclusion and exclusion in media education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 09-13. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-02>.

Corresponding Author: Nico Abene | nicoabene@gmail.com

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

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

Received: 10/10/2023 | **Accepted:** 19/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. Digital democracy

A properly understood and structured media education should include both technical and critical knowledge of an instrument that is itself a means of education and teaching, that is, it must include knowledge of the media as a pedagogical tool. The necessary condition for understanding the problems related to education through the media is to have certain specific skills and to think critically about the use of media tools in educational processes. Especially in relation to the new media, it is impossible to separate critical reflection on media education from the current state of development of digital democracy and from the objective and structural context in which this reflection, with its questions and knowledge needs, is evolving.

The ubiquity of digital technologies and their rapid transformation in every aspect of social life make the delicate issue of digital inclusion, understood as the exercise of a civil right and a political duty to enable it, a matter of great urgency:

The «excluded citizens» are conspicuously absent from the Internet narrative we are used to hearing. There is no room for them in this narrative; there is only room for a part of society, for those who are «at the top», who create a language and a culture that ultimately ignore and exclude those who do not share their codes and traditions. It is they, but in reality it is we, who breathe life into the meta-novel of contemporary society, ascribing to us the role of protagonists, while excluding millions of people without digital citizenship. In a society where the organizational model of the Net has taken hold and where access to and exchange of information are crucial to civil rights, the threat of exclusion can become as serious as that of exploitation. The danger of exclusion from political and cultural citizenship for millions of people is becoming extremely tangible and represents another obstacle to the social cohesion that is so much talked about but little built (Bentivegna, 2009a, pp. IX-X).

Not surprisingly, the analysis of social roots in relation to technological empowerment highlights that social inequalities are in fact reproduced in digital inequalities, and that there can be no true digital inclusion without social inclusion. Social exclusion is at the same time digital exclusion. However, if we look at the structural roots of the digital economy, it becomes clear that digital inclusion is a political problem of social justice, of bridging the gap between the active and passive players in the information society, between the leaders of technological change and its passive recipients. In a global perspective, this means bridging the gap between developed and developing countries:

The awareness that an «information society for all» is not in sight is now widespread among all those who follow current social change closely. Rather, there is a danger of fostering a social polarization in which members of the so-called «broadband elite» are at the top, while those at the bottom of the social ladder are unable to take advantage of new technologies. Faced with a technology that is increasingly socially *embedded* and rooted in contexts of use and design that are constantly engaged in processes of mutual contamination, the exclusion of significant segments of the population from the changes that affect our daily lives becomes a problem that must be addressed with the sociological imagination mentioned by Mills (1962), rather than with the analytical categories typical of technological determinism (Bentivegna, 2009b, p. 41).

A correct pedagogical perspective on the dynamics of digital inclusion and exclusion is one that is structurally grounded in its underlying structural analysis, especially in a country like Italy, which is lagging behind other countries and is plagued by contradictory modernization, as there is no development: “The statistical data relating to Italy leave very little doubt in this respect: those who are able to access the Internet and use it to their advantage have the resources – material and intangible – skills and abilities to create and share a digital culture” (Bentivegna, 2009a, p. X)¹.

1 Also: “The reflections and data presented so far on the extent of Internet access in Italy reflect a system of inequalities that



2. The digital divide

Since the digital divide is expressed in the dialectic between Internet access and the digital skills that determine the quality of that access, different consideration for the two poles of this dialectical opposition obviously determines different pedagogical strategies and different choices in social policy². A digital divide in which the dimension of access prevails as the exclusive criterion of value over the dimension of capabilities, privileging simplification over an analytical and comprehensive reading of events, simultaneously simplifies and marginalizes spaces for action and political and pedagogical interventions in favour of a purely infrastructural and technological approach. This is tantamount to advocating an ideological perspective that is at odds with the analytical results and the subsequent planning of interventions. With the «Declaration of Rights on the Internet», Italy has contributed to the international, i.e., Western, dimension of this ideological reduction, demonstrating that it is not enough to take political measures to cope with the ongoing changes, but that it also matters how one does so:

1. Access to the Internet is a fundamental right and a prerequisite for the full development of individuals and society.
2. Everyone has an equal right to access the Internet in a technologically appropriate and timely manner that removes all economic and social barriers.
3. The fundamental right of access to the Internet must be guaranteed in its material conditions and not only as a way of connecting to the Net.
4. Access includes the free choice of devices, operating systems and also distributed applications.
5. Public institutions guarantee the necessary measures to overcome any form of digital divide, including those determined by gender, economic conditions, and situations of personal vulnerability and disability³.

These declarations of equality and freedom are such only in principle, but not in fact, because they lack an expanded dimension of sociality that does not limit implementation strategies to the simple dimension of access to the Net and the possession of appropriate technological tools to make it possible. What is missing is an idea of real, substantial democracy.

Finally, if we consider the cumulative processes that determine the acquisition of knowledge, in which knowledge generates other knowledge, and the processes by which informal knowledge is acquired in the technological age, it becomes clear that the digital divide is at the same time a knowledge divide that multiplies and intensifies due to a lack of digital skills. With all the consequences in terms of the exercise and appropriation of rights of active participation in the social and political spaces of the present. At the same

is social in nature even before it is digital. The data on the distribution of physical, cultural, relational and communicative resources can therefore be interpreted in this context, along with the methods of technological appropriation used by individuals. In today's social structure, the coordinates of the individual lie on a *continuum* that ranges from successfully embedding the Internet into one's home and life to complete alienation from the world of the Net³; "In short, the values reported in the different profiles leave very little room for doubt or uncertainty about the strong and evident link between digital and social inequality in this country. The cumulative and recursive model presented above finds clear empirical confirmation in the data presented earlier: the social and positional characteristics of individuals, as well as the availability of different types of resources (physical, cultural, communicative, and relational), affect both the acquisition of digital skills and the subsequent development of technology appropriation processes. Depending on the outcome of these processes, people can make effective use of the opportunities offered by the Internet – in terms of individual and social empowerment – and thus consolidate their presence in the broad areas where the mechanisms of social inclusion manifest themselves. Those who fail to do so, see their state of digital and social exclusion confirmed, if not reinforced" (Bentivegna, 2009b, pp. 80 and 180-181).

2 On training as a vehicle for social inclusion in the specific field of the transmission of digital skills and on weak categories, at risk of exclusion, such as the elderly and the disabled, see Striano, 2010, pp. 22-24.

3 "Dichiarazione dei diritti in internet", July 2015, art. 2.



time, in a context of constant change and development, without a dynamic perspective in the measures to overcome the digital divide, there is the risk of a return to digital illiteracy and therefore, continuous training in computer skills is necessary.

3. Politics and morality

Whether we are aware of it or not, the structural roots of the technological present, its unchanged economic paradigm, the ideological narrative of its ultimate goal and its fulfilment of historical becoming as the last of the ideologies that finalistically and optimistically produce the matrix of future revolutions, require that any project of denunciation, change and government of the same is a political project, even a cultural-political one, in all its dimensions. A project of confrontation/clash, also of the pedagogical with the political. As a dialectical counterpoint to the official narrative, another narrative of the digital revolution emerges, which tells how the digital revolution has taken a “wrong turn” because

it has fostered a system of political repression against the promises of democratization of society; it has promoted the formation of real capitalist oligopolies; it has exacerbated inequalities between those who access the Internet and digital information and those who do not (the so-called digital divide); it has created precarious, underpaid occupations and other forms workers exploitation; it has led to an excessive consumption of energy in spite of the green rhetoric of the same revolution; it has endangered individual privacy by favouring on the contrary a «culture» and a form of capitalism based on users’ surveillance and tracking (Balbi, 2022, pp. 94-95).

At the same time, the superstructural level of ethics and universality of values, secular and Catholic spiritualism, conviction and moral exhortation is used to exercise a critical function and to guide the current processes, in the absence of the social and political motivations that alone transform us into active subjects of change. The decalogue of computer virtues is at the same time a pedagogical tool:

1. Be careful and critical when searching for information and check its foundation and authenticity.
2. Be aware of what and where you publish, share your sensitive data with due precautions.
3. Respect the words and space of others, your body and that of others.
4. Save the addresses of interesting resources, keep them in folders and subfolders, organize all this material so that it can be easily retrieved if needed.
5. Be careful not to deny availability, accessibility, and inclusion to your interlocutors.
6. Reject conformism and omertà.
7. Before taking action, give yourself time for a proper evaluation, harmonize your media consumption, overcome the temptation of camouflage.
8. Be personally responsible and trust the responsibility of others.
9. Make sure your communication is always generative.
10. Never forget to show mercy for other people (Rivoltella, 2015, pp. 107-108).

And so, educational institutions of all grades are called to celebrate the new liturgy of the pedagogical virtues of digital communication and its efficacy at all levels: at the individual level (“as a support for media asceticism”) (ivi, pp. 109-110), in the family (“as a way to promote conscious and shared media consumption”) (ivi, p. 110), in education (“as a basis for designing a Media Education or Digital Citizenship curriculum”) (*ibidem*), and in training (“as a guide for updating educational professions on media”) (*ibidem*).

The emerging anthropological mutation and the threat to man posed by the new information technologies, with their power of biological and psychological manipulation, require the construction of a new



digital humanism “that resists the tendency of excessive technicality and puts the human person and respect for human dignity back at the centre” (Piana, 2022, p. 11). The founding values of this digital humanism erect a barrier to the current invasion of social life, and even before that, of consciences. As if it were possible to oppose the non-neutrality of modern technology with the blunt weapons of morality and not with those of politics.

Bibliography

- Balbi, G. (2022). *L'ultima ideologia. Breve storia della rivoluzione digitale*. Laterza.
- Bentivegna, S. (2009a). Introduzione. In S. Bentivegna, *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione* (pp. VII-XI). Laterza.
- Bentivegna, S. (2009b). *Disuguaglianze digitali. Le nuove forme di esclusione nella società dell'informazione*. Laterza.
- Buckingham, D. (2020). *Un manifesto per la Media Education* (G. Cappello, Trans.). Mondadori. (Original work published 2019).
- Felini, D. (2019). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Morcelliana.
- Piana, G. (2022). Introduzione. In G. Piana, *Umanesimo per l'era digitale. Antropologia, etica, spiritualità*, with a note by F. Garelli (pp. 7-11). Interlinea.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Le virtù del digitale. Per un'etica dei media*. Morcelliana.
- Rivoltella, P.C. (2019). *Media education. Idea, metodo, ricerca*. Morcelliana.
- Silverstone, R. (2009). *Mediapolis. La responsabilità dei media nella civiltà globale* (E.D. Midolo, Trans.). Vita e Pensiero. (Original work published 2006).
- Striano, M. (2010). L'inclusione come progetto di sviluppo sociale nello scenario europeo. In M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 9-29). Laterza.



La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future

The pedagogical challenge of AI. From human-artificial opposition to future subjectivities

Giuseppe Annacontini

Università di Foggia | giuseppe.annacontini@unifg.it

ABSTRACT

The myth of Prometheus, which relates what saves and what condemns, lends itself to describing the current socio-historical context in which infosciences have given us the gift of new techne and, with it, new tools that open up new problematic horizons. Following the logic of the Greek myth, two specific side effects will be analysed that are already well-known in communication studies but which, with the growing prominence of artificial intelligences, do not fail to outline risky scenarios that only pedagogical attention can make compatible with the ideals of awareness, emancipation and democracy. These effects – known as the *spiral of silence* and the *echo chamber* – find in the proposal of a future literacy a useful suggestion to make the inevitable coexistence between human and artificial intelligence sustainable.

L'adagio prometeico secondo cui ciò che salva presenta l'ambivalente carattere di ciò che condanna, ben si presta a descrivere l'attuale contesto storico-sociale in cui le infoscienze hanno "donato" nuova τέχνη e, con essa, nuovi strumenti che aprono nuovi orizzonti dall'alto grado di problematicità. Nel solco dell'avvertenza del mito greco, saranno analizzati due specifici effetti collaterali già noti negli studi sulla comunicazione ma che, con il crescente protagonismo delle IIAA, non mancano di delineare scenari perturbanti che solo una vigilante attenzione pedagogica può rendere compatibili con gli ideali di consapevolezza, emancipazione e democrazia. Tali effetti – noti come *spirale del silenzio* e *camera di risonanza* – trovano nella proposta di una *future literacy* una suggestione utile a rendere sostenibile l'inevitabile convivenza tra intelligenza umana e artificiale.

KEYWORDS

Artificial Intelligence | Future Literacy | Echo Chamber | Spiral of Silence
Intelligenza artificiale | Future literacy | Camera di risonanza | Spirale del silenzio

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Annacontini, G. (2023). The pedagogical challenge of AI. From human-artificial opposition to future subjectivities. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 14-21. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-03>.

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-02-2023-03

Received: 19/09/2023 | **Accepted:** 8/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione: nuovi apocalittici e integrati

Il problema pedagogico dell'irruzione dell'intelligenza artificiale (IA) ha aperto a scenari non difficilmente riconducibili alla sempre utile proposta dialettica di Eco (1984) tra *apocalittici* e *integrati*. Gli uni che intravedono e pongono in primo piano le possibilità distopiche e cupe di perdita di potere, libertà, autonomia, *in nuce* umanità dell'uomo e della donna; gli altri che, con un più spiccato ottimismo, intravedono in ogni innovazione "di massa" una normale dinamica rigenerativa delle società e delle culture in relazione allo sviluppo di strumenti e possibilità che, assecondati nel loro divenire, ha caratterizzato da sempre la vita di uomini e donne.

Nelle loro forme più estreme, la prima posizione tende a contrastare e a opporsi a ogni innovazione o cambiamento, spesso appellandosi a ragioni che derivano da teorie o letture futuribili che partono dalla considerazione delle conseguenze più nefaste dei rischi attuali, con questo spesso legittimando non sempre irrazionali forme di conservatorismo; la seconda posizione prospetta, se non addirittura auspica, il pieno accoglimento di tutto quanto oggi si presenti come innovazione, senza troppo soffermarsi sulle potenziali ricadute future, talvolta finanche sottovalutate, confidando nella "naturale" capacità dei sistemi di ricostruire equilibri che "sollevano" dall'obbligo e dalla fatica di un impegno individuale tanto nel resistere quanto nel pensare il nuovo.

Indubbiamente, l'affacciarsi dell'IA al mondo sociale e culturale, le prime esperienze di diretta interfaccia, la prima vera possibilità di accedervi in forma diffusa e generalizzata (il 3 novembre 2022 è stato lanciato da OpenAI il modello ChatGPT3) ha prodotto oggi, anche in campo educativo e istruttivo, diversi posizionamenti che non sarebbe difficile collocare sull'arco descritto dai due "antinomi" da Eco suggeriti. E, tuttavia, per analizzare criticamente e problematicamente la questione posta dall'introduzione dell'IA e dagli effetti di rigetto-apocalittico/abuso-integrato dovrebbero innanzitutto essere considerate alcune prerogative (caratteristiche, desideri, peculiarità ecc.) del suo "creatore".

1. Doron/dolos

L'IA non è però una "creatura" umana (anche se non è da sottostimare la possibilità che tale affermazione possa sfumare nei prossimi anni visti gli sviluppi delle logiche che organizzano le IA) ma una "creazione" (anche se appare essere qualcosa di più che un semplice "artificio") e, in quanto tale, essa è il risultato di una τέχνη che ripropone esemplarmente forme di ambivalenza tipiche della relazione natura-tecnica.

Nella profondità mitologica della cultura greca – radice principale di ciò che oggi siamo – vi sono chiare tracce per pensare alcune ricadute della "creazione" dell'IA in relazione alla forse più duratura e lucida formulazione della citata relazione che ha in Prometeo – portatore del fuoco e delle tecniche – il suo eroe (o antieroe) per eccellenza.

L'azione di Prometeo è, infatti, sia δῶρον sia δόλος (sia dono sia inganno) perché essa, pur fatta con le migliori intenzioni è, in sé, contravvenzione alla legge divina (Curi, 2015). Il dono prometeico, sottratto con l'astuzia, è inderogabilmente contrassegnato da una colpa originale che si trasla in una non meno originale ambivalenza del donato in sé (Derrida, 1996). Lo squilibrio causato dalla contravvenzione, nel mito, è sanato con l'invio presso le umane genti di Pandora e del suo temuto orcio che, una volta scoperto, lascia che si disperdano per tutta la Terra i mali in esso conservati. E a poco vale il tentativo di richiuderlo prima che il danno sia completo perché, alla fine, nell'orcio resta solo "la speranza".

Nel gioco del riequilibrio tra i benefici della τέχνη e i mali dell'orcio, all'uomo resta il "solo" guadagno della speranza, ovvero della possibilità di agire, senza certezza, aspirando a un mondo e una vita migliore, che lo liberi dai mali attraverso il ricorso alla tecnica.

Nella riflessione sull'IA, dialettiche e principi di questo mito sono presenti e agenti in relazione alla caratteristica umana di specie che vincola radicalmente la propria sopravvivenza a una originaria disposizione genetica per l'utilizzo di strumenti non genetici, che nasce e cresce nel seno di una "naturale" intersogget-



tività declinata nelle “artificiali” forme culturali e sociali che, mentre amplificano molti suoi potenziali, ne inibiscono altrettanti. La ragione per cui la dialettica tra potenziamento e limitazione, tra $\delta\omega\rho\upsilon\nu$ e $\delta\acute{o}\lambda\omicron\varsigma$ resta una forma vitale e fondamentale dell’agire umano è però, appunto, in quel che resta nelle sue mani: la speranza di una vita migliore.

In tempi a noi più recenti (nel Novecento) la questione della tecnica ha attraversato il pensiero di autori quali Spengler (1923/1981), Weber (1919/1997) e Heidegger (1953/2017) (solo per citarne probabilmente alcuni tra i più noti). Per il primo la tecnica era una manifestazione destinale ineluttabile e impoverente il patrimonio metafisico, poetico, artistico dell’Occidente; per il secondo essa non era solo una questione perimetrabile nei confini della scienza applicata ma direttamente connessa con l’organizzazione della società e dei soggetti che essa abitano; per il terzo, infine, essa rappresentava il compimento della metafisica occidentale, di una razionalità oggettivante che tanto più si espande quanto più allontana l’uomo dal problema del senso poetico del proprio esser-ci (e quindi di tutto quanto lo circonda).

Anche a tali autori si deve la possibilità di pensare la tecnica – e l’IA come suo più recente ritrovato – in relazione alla questione del senso che essa ha per l’umano, ben oltre il solo valore strumentale ma in termini esistenziali. Direzione, questa, che interessa e impegna particolarmente lo sguardo educativo e pedagogico, senza trascurare ma accogliendo e superando le analisi dei tecnicismi e delle caratteristiche strumentali, per curare anche la definizione di orizzonti e di possibilità di costruzione di cornici culturali, sociali ed esistenziali che recuperino il ruolo che l’IA può avere per un agire educativo centrato sull’evolutività aperta dell’uomo. Il problema del senso, però, necessita di partire da una, pure generalissima, comprensione del funzionamento.

2. L’IA dunque

Quando si parla di “intelligenza” in ambito psicologico e, in correlazione parallela, in quello pedagogico è accettata la possibilità di riferirsi a più modelli (nel primo caso) e a teorie e prassi correlate in campo educativo (nel secondo), molto diversamente da quanto accade ad oggi per le IA per le quali la questione è ancora aperta (Dunjko & Wittek, 2020).

Nel campo dell’IA (Cristianini, 2023; Sardonnini, 2023; Floridi, 2022; Kissinger, Schmidt & Huttenlocher, 2021) è assunta, allo stato attuale, una definizione “minima” di intelligenza come comportamento di un sistema informatico che trae beneficio dall’analisi del proprio ambiente, in relazione al quale si dota di principi normativi che permettono all’unità “agente” di interpretare quanto derivi dall’azione in un campo “accessibile” (i *Big Data*) in relazione ai potenziali delle interfacce (sensoriali in senso ampio) di cui il sistema dispone.

Nel ripetersi di questa azione la differenza tra comportamento intelligente e non, è per lo più ricondotta alla capacità di percepire delle “regolarità” che si manifestano sempre in relazione allo specifico campo percepibile (o gestibile) dell’agente, rispetto al quale il *bot* reagisce (risponde) sulla scorta di dati e informazioni umanamente inaccessibili.

Percepire regolarità significa poter riconoscere evidenze che corrispondano a criteri di selezione che, incrementando i “benefici” (le soluzioni intelligenti), si ripetono e si rinforzano, a questo punto diventando comportamenti ovvero, potenziali “politiche di reazione agli stimoli” degli agenti. E, tutto sommato, come esso avvenga assume una importanza relativa perché, in fondo, basta, pragmaticamente, che il comportamento “funzioni”.

In sintesi, l’IA è un sistema in grado di produrre comportamenti che seguono regole applicate a universi di dati umanamente non gestibili (ma informaticamente sì) e che si appellano primariamente alla evidenza statistica di un feedback positivo all’output elaborato secondo un criterio preferenziale.

Posta in tali termini, la questione del “senso” dell’azione diviene residuale. Per regolare l’azione vi sono altri criteri ben più empici che, in tempi più recenti, hanno condotto a considerare l’interesse per i modelli (e per il senso) oneroso e poco produttivo. Con ciò spostando l’attenzione su forme di “apprendimento



statistico” che si distaccano dall’ermeneutica e dall’etica di ogni azione pedagogica e di ricerca che possa dirsi, per noi, “scientifica”. Tale spostamento si è poi tradotto nell’abbandono del “tradizionale compito di identificare un meccanismo nascosto, quello che ha generato i dati stessi, in favore del compito più semplice di predire osservazioni future [...]. Tutto ciò che conta è il comportamento dell’agente [...] senza tentare di risolvere un problema generale come l’intelligenza” (Cristianini, 2023, pp. 49-50).

In tal senso il solo comportamento diviene l’oggetto del sapere. Non comprendere le ragioni di una azione, e però sapere che tale azione si proporrà statisticamente, è utile per agire come predatori votati a ottimizzare le contingenze (Oracle, 2022) ma non ci sembra lo sia altrettanto per l’ecologia, l’economia, la comprensione, la solidarietà, il benessere. O almeno non basta, perché, se è vero che per una determinata interpretazione dell’evoluzione biologica “possiamo sospettare [che essa] si sia affinata più in risposta alla sua capacità di aiutarci ad ‘agire bene’ che non a una presunta capacità di farci ‘comprendere i pensieri di Dio’” (Cristianini, p. 52), è pur vero che è difficile comprendere se, nell’antropocene, gli inaccessibili “pensieri di Dio” non si siano sempre più integrati ai desideri umani per mezzo della sua capacità tecnica di intervenire su di essi.

3. La Legge di Amara

Per quanto distante dai consueti modelli pedagogici e psicologici di intelligenza, l’IA non può non attirare l’interesse dello sguardo pedagogico se non altro perché essa “funziona”, ovvero produce risultati che è opportuno comprendere e con cui è importante confrontarsi (Kandlhofer et al., 2016; Malavasi, 2019; Jin, 2019; Liu & Kromer, 2020; Pinto Minerva, 2021; Rivoltella, 2023). L’IA è un potente strumento a uso del pensiero di chi ad essa ricorra ma la sola meraviglia per quanto produce deve tener conto di come essa funzioni se si intende ridurre il rischio di pericolose derive.

Quanto detto ci spinge a proporre due principali (non esaustive) osservazioni.

La prima. Anche se gli esperti dei settori che si occupano dello sviluppo dell’IA sembrano invitare a non porre più il “problema dell’intelligenza”, da umanisti riteniamo pericolosa ogni rinuncia a indagare il senso e il significato delle parole, intelligenza *in primis*. E, nella misura in cui cerchiamo di utilizzare e riportare questo sostantivo a un pure solo generalissimo senso umano dell’essere creativi e divergenti creatori e risolutori di problemi, costruttori e inquisitori di mondi, eretici provocatori di cambiamento simbiotico ecc., allora facciamo veramente fatica, allo stato attuale, nel trovare nell’IA qualcosa che sappia di intelligenza.

La seconda. Si tratta di sottolineare come un uso *friendly* e molto (troppo) spesso invisibile dell’IA possa essere particolarmente pericoloso nella misura in cui non sia nutrito di sapere e competenze nei campi del pensiero computazionale (che è il modo di funzionare dell’IA) e della cultura digitale in genere (ai modi in cui lo strumento IA contribuisce a modificare teorie, epistemologie, posture, immaginari socialmente condivisi e di ampia accoglienza). La questione, in questo caso, è riconducibile ai livelli di consapevolezza di funzionamento e d’uso dell’IA e dei suoi effetti nella rideterminazione delle conseguenze etiche, politiche ed esistenziali di chi vive e vivrà una nuova forma di cittadinanza in cui centrale deve restare il diritto-dovere di autodeterminarsi.

Considerare tali questioni (insieme ad altre che non potremo affrontare) è importante perché non si tratta più di scenari che qualche anno addietro potevano essere considerati futuribili ma di pratiche attuali di governo, spesso senza alcuna coscienza collettiva, della comunicazione politica, culturale e sociale che orientano, ad esempio, intenzioni di voto, investimenti economici, indignazione personale, attivismo sociale ecc.

La ricerca di una alternativa alla prospettiva di un mondo governato (al momento è sicuramente orientato) dalla IA è compito di una riflessione pedagogica che non rinunci all’idea-ideale di progresso e che, riconoscendo valore alla così detta *Legge di Amara* – per cui ogni nuova tecnologia tende a manifestare i suoi effetti più significativi (nel bene o nel male) nel lungo periodo e ben oltre quanto inizialmente pre-



vedibile –, si impegni da subito nella identificazione e precauzionale analisi degli effetti maggiormente contraddittori.

In tale direzione intendiamo focalizzare l'attenzione su due fenomeni potenzialmente correlati all'uso inconsapevole di risorse gestite da IIAA, rispettivamente riferibili a una dimensione soggettiva e una dimensione collettiva.

4. La dimensione soggettiva, ovvero la “camera di risonanza”

Il fenomeno della “camera di risonanza” può determinarsi in modo particolare a partire dalla relazione uno-a-uno che l'utente umano può intrattenere con l'IA quando ricerchi informazioni, navighi tra i siti o chatti direttamente con esse. In tali occasioni, l'esperienza di fruizione delle informazioni depositate nel web può avere rilevanti effetti sulla costruzione e/o sul consolidamento di strutture cognitive ed emotive direttamente influenzate dal nostro non sempre manifesto “compagno di viaggio”.

Si tratta di un fenomeno che radicalizza la tendenza, per certi versi usuale per l'uomo e la donna, a cercare, riconoscere e accogliere informazioni che, anziché mettere in crisi il proprio sistema di credenze, lo confermano, aumentando il pericolo che si rinforzino visioni del mondo e opinioni pregiudiziali ed estremizzate. I Big Data cui ricorrono le intelligenze artificiali fanno sistema con altri sistemi di profilazione degli utenti, preparando il contesto ideale in cui la ricerca di informazioni corre il rischio di essere “illusoria”. Non che il soggetto non “scelga” ma il ventaglio delle proposte possono essere organizzate in previsione delle preferenze del soggetto che si trova, così, di fronte a facili e motivanti conferme, soprattutto perché ignora che la presentazione dei contenuti ricercati (o proposti) è opera di un agente esterno che costantemente raccoglie e monitora, analizza e classifica ogni dato per “corrispondere” a cosa presumibilmente già pensiamo.

Confezionare sartorialmente i contenuti sulle opinioni, abitudini, pregiudizi di chi ricerca presenta evidenti complicazioni di natura pedagogica che si sostanziano nella possibilità di radicalizzare il pensiero, alienandone i potenziali. Si perde, così, la possibilità di esperire l'incontro con il problematico con relativo conflitto critico, non di principio, ma metodologico. In tal senso, connettersi a un mondo costruito *ad hoc* in base a un presunto principio di “rilevanza soggettiva dell'informazione” – ancor peggio se non trasparente – significa perdere occasioni per pensare.

Quando le tecnologie della informazione promuovono tali effetti di risonanza accade che la voce dell'altro e del mondo sia sostituita da una tendenzialmente conformata voce di sé. Lo scambio di opinioni e l'acquisizione di informazioni per poter prendere posizione è radicalmente depotenziato e la presenza ed evidenza del mondo variopinto, complesso e tumultuoso è ridotta a un monotono monologo. Inoltre, spesso la risonanza eccede la dimensione soggettiva facilitando la creazione di omogeni e segregati gruppi di (falsa) discussione e di (conforme) interesse. La camera di risonanza come effetto soggettivo si riverbera, così, su sfere sempre più intersoggettivamente ampie che, però, finiscono per produrre “bozzoli informativi”.

La nascita di questi spazi-chiusi sarebbe il risultato della reazione alla presenza di narrazioni su argomenti controversi (Schmidt et al., 2018; Bessi et al., 2016; Chen & Milojevic, 2018) ma, per noi, questo si connette con *almeno* due problemi educativi: il primo riconducibile alla intenzionale promozione di una dialettica conviviale; il secondo alla capacità di gestione della problematicità e mediazione di idee, opinioni, esperienze.

La logica che guida al momento le IIAA che offrono sentieri informativi agli utenti su gratificanti piatti d'argento non tocca la percezione di questi ultimi come soggetti autonomi nella costruzione di conoscenza ma tale opera diventa, più crescono le informazioni a disposizione dell'IA su di noi, sempre più selezionata e selettiva, e sempre meno trasversale e dialogica (Jacobson et al., 2016), fino a poter condurre alla costituzione di comunità chiuse. L'incapsulamento e la radicalizzazione acritica di posizioni, qualunque esse siano, contraddice l'esistenza stessa della democrazia e della libertà di autodeterminarsi ed è, in tal senso, comunque questione di assoluta importanza per chi si occupa di educazione e formazione.



5. La dimensione collettiva, ovvero la “spirale del silenzio”

Il secondo fenomeno che intendiamo focalizzare prende forma nella relazione pochi-a-molti che le nuove tecnologie consentono di realizzare e che vede nella potenziale mediazione dell’IA una pericolosa variabile in grado di moltiplicarne gli effetti. La spirale del silenzio deve la sua notorietà alla Noelle-Neumann (2017) che, analizzando le dinamiche dell’opinione pubblica, ci offre una piattaforma teorico-metodologica applicabile anche al funzionamento dell’IA e all’interazione che essa direttamente e indirettamente intrattiene e promuove tra i propri utenti. La questione riguarda, sinteticamente, il comportamento che diversi schieramenti possono avere in una controversia, tenendo conto che, nella normalità dei casi, essi non sono mai ugualmente disposti a impegnarsi pubblicamente per sostenere le proprie convinzioni. L’ipotesi della Noelle-Neumann è che lo schieramento che dimostra una maggiore disponibilità a professare le proprie idee dà un’impressione di forza finendo per influenzare così gli altri, inducendoli ad aggregarsi e a conformarsi al gruppo più forte o in crescita; a cadere, appunto, nella *spirale del silenzio*.

Parte di questo comportamento è riconducibile a quella particolare forma di imitazione che deriva dalla paura dell’isolamento che anche se “ferisce l’ideale umano dell’autonomia” – motivo per cui difficilmente la si attribuisce a se stessi –, tuttavia appare molto diffusa (Noelle-Neumann, 2017, p. 96). Questo perché, mediamente, la natura sociale dell’uomo lo porta a preferire ciò che singolarmente denigra sotto il nome di “conformismo”. La natura sociale dell’uomo lo spinge a vivere insieme agli altri ma il conflitto tra comportamento inconscio (tendenzialmente collettivista) e pensiero conscio (tendenzialmente autonomo) agli occhi della Noelle-Neumann si rileva ripetutamente in più situazioni ed esperienze.

I social media (rinomatamente presidiati da più IAA) sono diventati – talvolta hanno sostituito – nuovo spazio per l’opinione pubblica. Già negli studi classici sull’opinione pubblica si fa presente come in una situazione conflittuale tra opinioni, i sostenitori di posizioni di minoranza tendono a non essere riconosciuti se non quando operino per “contravvenzione”, “rivoluzione”, “eresia”. Difficile a farsi per le ragioni su esposte ma, anche, perché la visibilità di un contenuto “eretico” risponde – come ogni altro – a principi di misurazione dell’audience, valutazione della popolarità e della reputazione, gerarchizzazione dell’autorevolezza degli utenti e dei loro messaggi, tutti parametri rigorosamente gestiti da IAA. Azioni, queste, che possono amplificare il principio già espresso nella camera di risonanza ma a un livello tale per cui, se non vuoi scomparire, “devi” esprimere una posizione compatibile con il discorso pubblico generale.

Nei social, questa dinamica è alquanto evidente (Pew Research Center, 2014) ed è alla base della potenziale manipolazione della vivacità critica e culturale della società contemporanea fino a delineare un modello di gestione della visibilità nei social che deforma il senso della libertà di espressione e di partecipazione democratica, preferendo al valore soggettivo un soggetto *mainstream* tendenzialmente totale. E, questo, è sicuramente un effetto pedagogicamente controverso perché significa rinunciare all’impegno per promuovere pensiero e ragione per accontentarsi del gratificante esonero dal dover esprimere coraggio nel sostenere opinioni in contrasto con quelle maggioritarie. Questo, in campo pedagogico, significa rinunciare a essere umani e a rivendicare pensiero e ragione quando invece, come scriveva Tocqueville (1935/1986), se “sento la mano del potere pesare sul mio capo, mi interessa poco sapere chi mi opprime; e non sono meglio disposto a piegarmi sotto il suo giogo perché sono milioni di braccia a offrirmelo” (p. 57). Ma questa consapevolezza e postura etica non meno che pragmatica è un obiettivo educativo da coltivare nel lungo corso, a partire dal superamento della paura dell’isolamento. Nelle mani di tali soggetti è riposta la speranza per una reale evoluzione critica, riflessiva e migliorativa delle interazioni sociali tra soggetti e intelligenze artificiali.

6. La speranza: Future pedagogy e Future literacy

Come si diceva, pareggiati i conti tra i benefici della creazione dell’IA e il male di nuove forme di estremizzazione, resta, nell’orcio, la speranza.



Le IIAA trovano nei Big Data schemi, ricorrenze e oscure “estetiche” in relazione al proprio potenziale di accesso e analisi dei dati. Tuttavia, in primo luogo le IIAA interrogano i propri universi in relazione alle finalità che programmatori (allo stato attuale) hanno per loro costruito e tradotto, senza avere, ancora, la possibilità di porsi da sole le giuste domande. Tale limite rende, ancora e sempre più, necessari uomini e donne che ricorrendo a competenze creative, immaginative, finanche fantastiche sappiano porre le giuste domande perché le IIAA possano funzionare senza sacrificare né lo sviluppo futuro delle tecnologie né i valori dell’umano. Così come c’è bisogno di utenti finali che sappiano utilizzare con dovuta accortezza e consapevolezza uno strumento che è parte integrata di quell’intelligenza distribuita che Bruner (1997) ha così efficacemente descritto nelle sue opere.

Questo anche perché proprio in quanto operanti su Big Data le IIAA per prevedere la situazione migliore si basano su proiezioni che, per quanto raffinate, non si discostano, oggi, da una visione per lo più di matrice determinista per cui il passato è ciò che sostanzia il presente e permette di prefigurare il futuro. Non solo oggi i “cigni neri” hanno dimostrato i limiti intrinseci a tale modo di pensare ma, inoltre, è lo stesso modo di funzionare dell’intelligenza progettuale umana che “ricollocata” le estasi temporali in diversa maniera.

Completamente differente è, infatti, il modo di funzionare dell’intelligenza umana quando sia attrezzata per manifestarsi in direzione emancipativa e utopica. In questo caso non è difficile riconoscere come il punto di partenza non sia tanto il passato ma il futuro, ciò che si sogna e si desidera. L’utopia liberatoria e profetica consente di recuperare sotto nuovo senso e significato le esperienze realizzate che, riconosciute in quanto portatrici di vincoli e/o possibilità, definiscono cosa fare oggi per corrispondere a quanto ancora si annuncia nella penombra prima dell’alba. La potenza previsionale probabilistica, in questo senso si scontra tanto con l’imprevedibilità degli eventi, quanto con l’irriverenza gioiosa di un’immaginazione umana guidata dalle aspirazioni future.

Vi sono, dunque, competenze progettuali e di “indirizzo” che non sono disponibili e/o accessibili all’analisi statistica. Evento e desiderio non sono computabili e neanche statisticamente anticipabili.

Anche per tali sommarie ragioni è forse il caso di ricollocare l’IA in un più giusto ruolo non di temibile e esorcizzabile *alter* rispetto all’intelligenza umana ma di importante complemento che fa sistema con tutte le tecnologie già inventate (e “create”) dall’uomo per configurare una nuova soggettività che la inglobi funzionalmente. Il termine con cui indicare tale “emergenza” è già stato identificato dagli esperti in *computer science*, ricorrendo alla figura dell’Ippogrifo, un ibrido mitologico che oggi rappresenta l’incrocio tra intelligenza umana e artificiale (Casini, 2023), ma che, lo ripetiamo, allo stato attuale, riteniamo non si discosti qualitativamente dall’idea di intelligenza distribuita. Questo perché, dice Floridi (2022), se è vero che “l’IA segna il divorzio senza precedenti tra la capacità di portare a termine compiti o risolvere problemi con successo in vista di un dato obiettivo e il bisogno di essere intelligenti per farlo” (p. 332) tuttavia è anche necessario realizzare “un nuovo matrimonio tra il verde di tutti i nostri habitat [...] e il blu delle nostre tecnologie digitali [...]. Siamo noi che abbiamo la responsabilità di disegnare e gestire entrambi con successo” (p. 333).

Naturalmente, tutto ciò a patto di avere, come già richiamato, soggettività pronte a crescere “con” l’IA ovvero pronte a valorizzare al massimo la specificità pre-veggente del proprio essere umano. Ed è in tal senso che, anche solo a titolo di suggestione, la più promettente strada da percorrere per lo sviluppo di una intelligenza ibrida è ciò che oggi va sotto il nome di *future literacy* (Miller, 2011), ovvero la capacità da coltivare pedagogicamente di utilizzare il futuro come strumento intellettuale che, integrando quanto può derivare dalle analisi dell’IA, con essa non entri in competizione e ad essa guardi come occasione per mantenere quanto più possibile aperto e, perché no, eretico il dialogo con il mondo. Un mondo che segua una evoluzione improntata al già richiamato principio di speranza. Un principio ancora più che valido per rivendicare una formazione che salvaguardi in toto la pienezza dell’esperienza, della meraviglia, della scoperta umana.



Bibliografia

- Bessi, A., Zollo, F., Vicario, M., Del Puliga, M., Scala, A., Caldarelli, G., Uzzi, B., & Quattrociocchi, W. (2016). Users Polarization on Facebook and Youtube. *PLoS ONE*, 11(8), 1-24. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0159641>
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli.
- Casini, J. (2023). Come l'intelligenza artificiale sta riscrivendo le regole dell'informatica. *Wired*. 05 luglio, s.p. <https://www.wired.it/article/intelligenza-artificiale-informatica-github-codice/>
- Chen, W. C., & Milojevic, S. (2018). Interaction or segregation: Vaccination and information sharing on twitter. *Proceedings of the ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, CSCW*, 301-304. <https://doi.org/10.1145/3272973.3274082>
- Cristianini, N. (2023). *La scorciatoia*. Il Mulino.
- Curi, U. (2015). *Endiadi*. Raffaello Cortina.
- Derrida, J. (1996). *Donare il tempo*. Raffaello Cortina.
- Dunjko, V., & Wittek, P. (2020). A non-review of Quantum Machine Learning: trends and explorations. *Quantum*. Views 4, 32. <https://quantum-journal.org/views/qv-2020-03-17-32/?ref=https://githubhelp.com>
- Eco, U. (1984). *Apocalittici e integrati*. Bompiani.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Raffaello Cortina.
- Heidegger, M. (1953/2017). *La questione della tecnica*. goWare.
- Jacobson, S., Myung, E., & Johnson, S. L. (2016). Open media or echo chamber: the use of links in audience discussions on the Facebook Pages of partisan news organizations. *Information Communication and Society*, 19(7), 875-891. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1064461>
- Kandlhofer, M., Steinbauer, G., Hirschmugl-Gaisch, S., & Huber, P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: from kindergarten to university. *IEEE frontiers in education conference*, 1-9. <https://doi.org/10.1109/FIE.2016.7757570>
- Kissinger, H. A., Schmidt, E., & Huttenlocher, D. (2021). *L'era dell'Intelligenza artificiale*. Mondadori.
- Liu, F., & Kromer, P. (2020). Early Age Education on Artificial Intelligence: Methods and Tools. In S. Kovalev, V. Tarassov, V. Snasel, A. Sukhanov (Eds.), *Advances in Intelligent Systems and Computing*, 1156. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-50097-9_71
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot?* Vita e Pensiero.
- Miller, R. (2011). Futures Literacy. Embracing Complexity and Using the Future. *ETHOS*, 10, October, 23-28.
- Noelle-Neumann, E. (2017). *La spirale del silenzio*. Meltemi.
- Oracle (2022). *The Evolution of Big Data and the Future of the Data Platform*. Retrieved September 09, 2023, from <https://www.oracle.com/it/a/ocom/docs/big-data/big-data-evolution.pdf>
- Panciroli, C., & Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica*. Scholé.
- Pew Research Center (2014). The 'Spiral of Silence' on Social Media. 27 august. <https://www.pewresearch.org/internet/2014/08/27/the-spiral-of-silence-on-social-media/>
- Pievani, T. (2008). *L'evoluzione della Mente*. Sperling & Kupfer.
- Pinto Minerva, F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di scienze dell'educazione*. LIX, 1, 52-67.
- Sardonnini, P. (2023). *ChatGPT di OpenAI*. NetworkDigital360.
- Schmidt, A. L., Zollo, F., Scala, A., Betsch, C., & Quattrociocchi, W. (2018). Polarization of the vaccination debate on Facebook. *Vaccine*, 36(25), 3606-3612. <https://doi.org/10.1016/j.vaccine.2018.05.040>
- Spengler, O. (1923/1981). *Il tramonto dell'Occidente*. Longanesi.
- Terren, L., & Borge, R. (2021). Echo Chambers on Social Media: A Systematic Review of the Literature. *Review of Communication Research*, 9, 99-118. <https://doi.org/10.12840/ISSN.2255-4165.028>
- Tocqueville, A. de (1935/1986). *Democrazia e libertà*. Hoepli.
- Weber, M. (1919/1997). *La scienza come professione*. Armando.



Codifica e decodifica nella significazione pedagogica. La democrazia come determinazione sociale

Encoding and decoding in pedagogical signification. Democracy as a social determination

Enrico Bocciolesi

Università degli Studi di Urbino 'Carlo Bo' | enrico.bocciolesi@uniurb.it

ABSTRACT

In this essay, a reflective proposal is developed that is based on pedagogical foundations and linguistic-cultural dynamics. They follow what Russell and Wittgenstein propose concerning the words coding, decoding, and language in the pedagogical context. The reflection is based on the discrimination of phenomena that can be traced back to the interpretation of dialogic dynamics and through issues of fragmentation of language. Without any pretence of exhaustiveness and in agreement with what Hall expressed, we note the need to discern the formal linguistic structures that attempt to stem the democratic process. Therefore, interpretations of 'noise' are used concerning the social context and the dimensions of the problem. The intent is to open the door and propose a critical orientation for understanding the hegemonic perspective in a context characterized by 'inequality'.

In questo saggio si sviluppa una proposta riflessiva che pone le proprie basi su fondamenti pedagogici e dinamiche linguistiche-culturali. In accordo con quanto proposto da Russell e Wittgenstein, in riferimento ai vocaboli codifica, decodifica e linguaggio nel contesto pedagogico. La riflessione si basa sul discrimine di fenomeni riconducibili all'interpretazione di dinamiche dialogiche e attraverso questioni di frammentazione del linguaggio. Senza alcuna pretesa di esaustività, e concordi con quanto espresso da Hall, rileviamo la necessità di discernere le strutture linguistiche formali che tentano di arginare il processo democratico. Quindi si ricorre a interpretazioni del 'rumore' riferite al contesto sociale e alle dimensioni di problematicità. L'intento è di apertura di proposta di un orientamento critico per la comprensione della prospettiva egemonica in un contesto caratterizzato dalla 'ineguaglianza'.

KEYWORDS

Pedagogy | Subalternity | Signification | Inequality | Adults
Pedagogia | Subalternità | Significazione | Ineguaglianza | Adulti

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Bocciolesi, E. (2023). Encoding and decoding in pedagogical signification. Democracy as a social determination. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 22-28. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-04>.

Corresponding Author: Enrico Bocciolesi | enrico.bocciolesi@uniurb.it.

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-04

Received: 30/10/2023 | **Accepted:** 17/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

 **sipeges**

società italiana di pedagogia generale e sociale

1. Una rete dialogica per il sapere

Dialettica, retorica e grammatica hanno sempre fatto parte di ragionamenti e riflessioni sulla dinamica esistenziale, su questioni democratiche, ma anche soprattutto su moventi legati a questioni di evidente discriminazione. Dunque, un insieme di codici che permettono al linguaggio di costituirsi come tale, di favorire conversazioni, dialoghi e apprendimenti, ma al contempo di generare distanza e subalternità. In contesti sociali che oggi vengono comunemente riuniti all'interno di una macroarea di apparente globalizzazione, vediamo tornare in evidenza questioni di alienazione egocentrica, propri delle riflessioni bertiniane, queste argomentate in 'educazione alla ragione' e attenzionate nella lettura critica di Baldacci e Fabbri (2021). Accentuando il nostro interesse su questioni di codifica e decodifica di una dialettica democratica dobbiamo tendere verso una riflessione coerente e organica. Bertin, in merito all'alienazione egocentrica, ricorda che: "L'uomo egocentrico mira a *catturare* il mondo assumendolo sul piano dell'avere: è soprattutto desiderio di possesso" (2021, pp. 134-135). La questione sollevata nelle lezioni di pedagogia generale, in merito all'educazione alla ragione è principalmente rivolta alla necessità di comprendere l'individualità. Intendere, secondo il professore bolognese, come un desiderio individuale possa essere differenziato e differenziare tanto la vita quanto la qualità del soggetto e al contempo muoversi su un piano verticale che va dalla banalità all'esaltazione dell'essere. Secondo quanto scritto da Baldacci (2021), con la proposta di superamento della dicotomia di educazione e istruzione è bene ricordare che: "Ogni disciplina è contraddistinta da un proprio sistema concettuale, attraverso il quale interpreta il campo di esperienza che le è pertinente" (p. 17). L'opportunità offerta dalla comprensione dell'esistenza di una struttura, questa conformata sulla base di contenuti e distinzioni, è quindi tesa al consolidamento delle rappresentazioni pedagogiche in connessione con questioni di significato che ne permettono tanto una prima codifica, quanto la successiva decodifica.

Wittgenstein, ad avvio del 'libro blu' ci pone di fronte a una questione da dirimere per poter proseguire nella nostra riflessione: "Che cos'è il significato [«meaning»] d'una parola? Per rispondere, poniamoci una domanda preliminare. Che cos'è una spiegazione del significato d'una parola? In che cosa consiste? Che aspetto ha?" (1983, p. 5).

Il nostro interesse linguistico pone pertanto l'attenzione su questioni di linguaggio pedagogico e di disposizione metaforica orientate a un pensare democratico. In accordo con quanto esplicita Baldacci (2021, p. 17): "questo sistema concettuale può essere concepito nella forma di una rete, nella quale alcuni concetti svolgono la funzione di centri d'annodamento". Con riferimento a quanto proposto da Blumenberg non è possibile sottrarsi alla lettura del mondo se non ricorrendo alla sua dimensione metaforica come interpretazione dello stesso *logos*. Il professore tedesco influenza tanto la nostra idea di verità, quanto le differenti possibilità di interpretazione di una pragmatica della conoscenza legata a figure della retorica filosofica. Con l'obiettivo di perseguire una dimensione democratica della conoscenza e del linguaggio, dobbiamo considerare ciò che l'autore tedesco ci offre in merito alla metafora stessa e alla sua verità:

se si tiene fermo che 'verità' è il risultato di un procedimento di verifica metodicamente garantito, ovvero deve esserlo ex definitione, la metaforica non può soddisfare questa richiesta, quindi, non solo non dice la 'stretta verità', ma non dice affatto la verità. Le metafore assolute 'stanno in corrispondenza' con quegli interrogativi considerati ingenui, cui per principio non si dà risposta e la cui rilevanza consiste semplicemente nel fatto che essi non sono eliminabili, perché non siamo noi a porli, bensì li troviamo già posti nella costituzione stessa dell'esistenza (Blumenberg, 2009, p. 16).

La proposta di Blumenberg non si esaurisce nella esplicitazione della definizione di metaforologia, in quanto come sostiene l'autore non si giungerà alla sistematizzazione di un metodo per l'uso della metafora. Secondo il filosofo tedesco si favorirà una lettura storica, in questo caso sociale, di testimonianza e comprensione pragmatica legata a dinamiche di uso del linguaggio e di ricorso alla verità. Cercando, quindi, secondo il suggerimento foucaultiano di procedere verso un 'ordine del discorso'. La proposta è pertanto



di tipo interpretativo e codicologico per giungere a una lettura e comprensione delle implicite dinamiche egemoniche. Queste ultime manifestazioni della dimensione gerarchizzata del sapere e dell'agire sono vincolate a un sistema di significazione fondato su una grammatica dominante di cui abbiamo l'onere di intenderne l'esistenza e l'influenza nel contesto sociale e relazionale. Queste ragioni fanno sì che si prosegua nel tentativo di comprendere “[...] un sapere che prende corpo non solo all'interno dei testi teorici o degli strumenti d'esperienza, ma anche in tutto un insieme di pratiche e di istituzioni, senza esserne tuttavia il puro e semplice risultato [...]” (Foucault, 1972, p. 46).

2. Il futuro della persona: frammentazione e linguaggio

Codifica e decodifica o Encoding-Decoding sono termini riferiti a un intervento che Hall scrisse nel 1980. La proposta del professore di Birmingham è orientata al discorso comunicato in differenti media, ma che oggi è necessaria per comprendere come la democrazia diviene determinazione sociale e in che modo la pedagogia opera nella sua definizione. Quel percorso di apparente linearità comunicativa, in cui noi riscontriamo ancora oggi un “emittente/messaggio/ricevente, per il suo concentrarsi sul livello dello scambio di messaggi e per l'assenza di una concezione articolata dei diversi momenti del processo in quanto struttura complessa di relazione” (Hall, 2006, p. 33). Questioni di polisemia che non devono e non possono essere scambiate con il pluralismo, scrisse Hall (2006), in riferimento al soggetto e alla differenza. Non possiamo che concordare con le differenti questioni legate ai percorsi di codifica e decodifica tanto del linguaggio, quanto del contesto sociale, le quali permettono una identificazione del contesto egemonico della dinamica di controllo solitamente legata a un sistema di struttura linguistica basato sulla pratica sociale. Le modalità messe in atto per la propagazione di una norma di comunicazione e di controllo sono molteplici, le quali intervengono dapprima superficialmente nel tentativo di intervenire poi in profondità, nel tessuto sociale. “Nel momento in cui un evento storico passa attraverso il segno del discorso, viene assoggettato da tutte le complesse ‘regole’ formali mediante cui il linguaggio produce significazione” (Hall, 2006, p. 35).

Questioni teoretiche, di codifica, di dialettica, di denotazione e connotazione si intrecciano in un sistema profondo composto da una pluralità di dimensioni ideologiche. Quando ci troviamo dinanzi a problematiche di rilevante valore pedagogico; in questo caso, filosofico, sociale e linguistico. In merito alla globalizzazione e alla deglobalizzazione dei linguaggi come delle codifiche abbiamo la necessità di cogliere ulteriori aspetti mediati dalla ‘praxis e dal linguaggio della pedagogia’, come esplicitato in Baldacci (2022). Coscienti di far parte di un contesto contrassegnato da continue migrazioni, degli altri come di noi stessi, rileviamo la necessità di comprendere l'agire linguistico della estensione politica nella sua prospettiva e caratterizzazione sociale. Le persone sono oggi soggette a una continua separazione e frammentazione; di conoscenze e di individui che subiscono le dinamiche proprie dell'agire egemonico, come esposto da Gramsci nel 1932 (Gerratana, 1975). La frammentazione tanto di codici quanto di lingue, di variabili di cultura, di gruppi sociali avversi alla reificazione del singolo, è esplicita manifestazione della verticalizzazione delle relazioni di subalternità e dell'affermazione di una cultura egemone. Quando cerchiamo di confrontarci con simili questioni e prospettive, non possiamo esimerci dal rimandare il nostro ragionamento a ciò che lo stesso Russell affrontò da più punti di vista, e a cui il filosofo analitico dedicò numerose riflessioni nel volume del 1961, ‘Has man a future?’, ‘L'uomo ha un futuro?’.

In quest'ultimo saggio dell'autore gallese il testo è aperto da un ironico e provocativo capitolo dal titolo ‘prologo o epilogo?’, a cui segue un ulteriore affondo: “L'uomo, o *homo sapiens*, come si autodefinisce con un po' di arroganza, è la più interessante, e anche la più irritante, delle specie animali sul pianeta Terra”¹. Il filosofo britannico riconosce un unico e ‘supremo’ vantaggio, come da lui definito: il linguaggio.

1 Traduzione della seguente frase a carico dell'autore del contributo: ‘Man, or *homo sapiens*, as he somewhat arrogantly calls himself, is the most interesting, and also the most irritating, of animal species on the planet Earth’ (Russell, 1961, p. 9).



Esattamente quel linguaggio che è concreta manifestazione di un insieme di aspetti segnici e di significazione, di simboli che ci inducono alla conversione del nostro pensiero in caratteri interpretabili, leggibili, narrabili, definibili. I significati che attribuiamo nella fase interpretativa convergono in peculiari strutture di 'alfabeti del pensiero', come scrisse Frege, raccontati e adeguati a un insieme visuale soggetto a differenti stilizzazioni paratestuali. Il valore dell'aspetto denotativo in un contesto di supremazia della persona è legato alla disponibilità di conversione del codice linguistico orale nella sua forma oggettuale, e per questo conservabile e utilizzabile per i posteri. Queste ultime osservazioni, nel caso dell'autore gallese, porteranno a uno sviluppo condizionante per le questioni atomiche, tanto sintagmatiche quanto strumentali, ove si celano delle decisioni complicate, come nel caso della libertà o della morte verso una continua ricerca di stabilità dell'esistere della persona nel mondo.

Un essere umano che pur essendo rappresentazione di sé stesso non riesce a ricondursi all'interno di dinamiche sociali che implicitamente agiscono a fini esclusivi e di esclusione. Filosofia e politica sono espressione di una connessione a cui non possiamo sottrarci, certamente, ma è anche uno dei titoli dei cosiddetti 'saggi impopolari' scritti da Russell (1950) e tradotti in italiano nel 1963 da Aldo Visalberghi per le edizioni de La Nuova Italia, Firenze.

La globalizzazione interviene nelle dinamiche finora richiamate ostacolando l'obiettivo posto da una pedagogia della risonanza, che, come scritto da Rosa nel 2020:

proprio per questo desidera distinguere nettamente eco e risonanza. Nella eco viene riconfermato ciò che è stato detto. Questa non è risonanza. Risonanza è ascolto di un'altra voce. E a ciò appartiene il fatto che l'altro mi stia di fronte in quanto altro. Ci deve sempre essere qualcosa che forse non comprendo, che addirittura non è possibile assimilare (p. 66).

All'interno di questo spazio di riflessione evocato dal teorico di Francoforte, vi è l'intento di agire secondo una prospettiva di risonanza come occasione interrogativa su sé stessi. Una eco che favorisce la comprensione delle delimitazioni sociali, delle difficoltà emergenti in avversione ai principi democratici.

2.1 Evoluzione della questione sociale attraverso le dinamiche di rumore

Nell'evolversi della globalizzazione e come aspetto caratterizzante e vincolante delle relazioni sociali alquanto limitate nella contemporaneità, non dobbiamo distogliere lo sguardo dall'insistenza delle pratiche dominanti. In questo caso possiamo far riferimento e quindi richiamare esplicitamente quanto scritto dallo stesso Gramsci, ovvero, che per poter giungere a una libertà comunicativa e una consapevolezza linguistica si deve poter comprendere la dimensione della grammatica. Come riportato all'interno dei 'Quaderni del Carcere' nella versione tradotta da Gerratana per l'antologica di Einaudi, nel volume terzo riferito al quaderno 29, il filosofo sardo riconosce la necessità iniziale di partire da una questione crociana. La domanda che apre una profonda riflessione filosofico-sociale si riferisca a cosa si intende per grammatica: "la grammatica è storia o documento storico: essa è la fotografia di una fase determinata di un linguaggio nazionale (collettivo) [formatosi storicamente in continuo sviluppo], o i tratti fondamentali di una fotografia" (Gramsci, Q29, 1975).

A questa prima sollecitazione, Gramsci poi esplicita le caratteristiche della grammatica. Quest'ultima richiamata potrebbe essere "immanente nel linguaggio stesso, per cui uno parla secondo grammatica senza saperlo", a cui si coniuga una "o più grammatica normativa" che viene a costituirsi con un complesso di azioni che tendono "a stabilire norme o giudizi di correttezza o di scorrettezza" (Gramsci, Q29, 1975). All'interno del testo, nel definire quindi la grammatica normativa aggiungerà che essa è un atto politico. Dunque, l'uso della grammatica orienta e guida alla comprensione di determinati aspetti sociali.

Quanto, in questo momento, è riferito a Gramsci si colloca sotto il nome di grammatica. Quest'ultima viene definita secondo le sue specifiche caratteristiche, che sfociano in un presente controllo di comunità.



Successivo all'esperienza di Gramsci è il caso del brasiliano Freire che torna ad approfondire le questioni del linguaggio dominante, legate a dinamiche di subalternità, cosa che poi verrà approfondita da altri autori come Dussel, Ferreira, Giroux e McLaren (Bocciolosi, 2023; De Sá, 2023). Un ulteriore apporto è rilevabile in riferimento al testo proposto dal premio Nobel Kahneman, dedicato al 'rumore'. Pertanto, viene a essere approfondito, all'interno del testo intitolato 'rumore', dove si rintracciano dinamiche e questioni che incidono su ciò che noi dovremmo identificare come un disturbo. Quindi secondo l'autore "in qualsiasi tipo di giudizio umano ci sarà con ogni probabilità un certo grado di rumore; cercare di debellarlo, così come eliminare il bias, è l'unico modo che abbiamo per migliorare la qualità dei nostri giudizi" (Kahneman, Sibony & Sunstein, 2016, p. 14). E questo ci riporta a ciò che spesso riconosciamo come elemento di intrusione, e non come rumore. È necessario riscontrare come interviene a ogni livello sociale, comunicativo e soprattutto educativo, creando distrazioni e problematiche. A tal punto che l'autore assieme a Sibony e Sunstein riconosce l'esistenza di un rumore sistemico:

ovvero un problema che riguarda le organizzazioni [...] il rumore sistemico affligge molte organizzazioni: una procedura di assegnazione di fatto casuale spesso determina quale dottore vi assisterà in ospedale, a quale giudice verrà affidata la vostra causa in tribunale, quale esaminatore analizzerà la vostra domanda di brevetto, quale operatore del servizio clienti risponderà al vostro reclamo e così via. La variabilità indesiderata, in questi giudizi, può causare seri problemi, da una semplice perdita di profitti fino a un'iniquità sociale dilagante. [...] nei sistemi rumorosi, gli errori non si compensano. Si sommano (Kahneman, Sibony & Sunstein, 2016, pp. 36-37).

Come in precedenza ha riconosciuto anche lo stesso Freire, l'elemento di disturbo era da collocarsi all'interno del sistema educativo, così come il rumore. Nel caso del pedagogista di Recife questo riecheggiare delle parole si convertiva in sintomo di pensiero continuo, attivo, risuonante nella coscienza della popolazione in fase di apprendimento critico, dunque positivo. La bivalenza del termine, come espressione di un continuum legato al senso, significato e interpretazione. Una prospettiva riflessiva che nella visione sistemica di un apprendimento capace di generare e rigenerarsi nelle persone, di orientamento metabellico, va modificandosi fino a intervenire nello stesso momento di codifica e decodifica. Lo stesso Rousseau, nel testo che precede il suo noto 'contratto sociale', si muove all'interno di critiche profonde, impetuose e orientate alla esplicitazione di un linguaggio comune capace di evidenziare la esistente ineguaglianza tra gli uomini. La differenza e distanza tra le persone aumenta con la conoscenza, che secondo Rousseau rende l'uomo 'malvagio' pur essendo 'naturalmente buono'. Un'ineguaglianza "che regna presso tutti i popoli civilizzati come contraria al diritto naturale nella misura in cui l'ineguaglianza morale [=sociale] non corrisponde nella stessa proporzione uguaglianza fisica" (Rousseau, 1988). Voltaire rispondendo alle provocazioni di Rousseau scriverà che:

piacerete agli uomini a cui dite le verità che li riguardano, ma non li correggerete. Voi dipingete con colori assai crudi gli orrori della società umana da cui l'ignoranza e la debolezza umana si ripromettono tante dolcezze. Non si è mai usato tanto ingegno per farci desiderare d'essere bestie (Voltaire, 1755, p. 219).

2.2 Dimensione di problematicità

Vigilanza e controllo hanno sempre mantenuto dei ruoli fondamentali in contesti dove la divergenza viene additata come errore, come elemento di incomprensione quando non anche riconducibile a sistemi conaturati ed elitariamente accettati per la riduzione delle difformità. "Russell diceva che prima di riconoscere qualcosa come una causa mediante una ripetuta esperienza si deve riconoscere qualcosa come una causa mediante l'intuizione" (Wittgenstein, 1989, 2006, p. 9).



La globalizzazione ha portato a un accentramento del controllo, in cui il linguaggio diviene manifestazione di appartenenza e rielaborazione di una struttura egemone, dove le uniche occasioni di decentramento sono sollecitate da forme di intervento soggiacenti, contrastive e veicolate da una coscienza rumorosa.

Nonostante le possibilità offerte a suo tempo dall'effetto pigmalione, è in costante aumento la voluta convinzione di non essere capaci, di non avere le possibilità di sviluppo di sé stessi, della promozione di credenze che possono limitare 'il credo dell'uomo libero' di orientamento russelliano. La cosiddetta e tanto proclamata alfabetizzazione sociale, nella maggior parte delle occasioni è circoscritta a una consapevolezza strutturale di alcuni codici e di parziali rappresentazioni visive di quello che dovrebbe essere un linguaggio. L'evidenza di un tentativo di relazione travolto dalla dimensione egemonica che lo riduce a un insieme di fonemi preclusi delle singole specificità. In questo contesto è necessario recuperare quanto scritto da Colicchi (2021): "quella che chiamiamo 'educazione', prima di essere oggetto di studio della pedagogia, è un dispositivo antropologico-culturale, una pratica sociale, più o meno semplice o complessa, più o meno chiaramente definita, più o meno consapevolmente vissuta, che fa parte della nostra esperienza abituale, della nostra realtà, della forma di vita cui apparteniamo, del nostro vissuto esistenziale" (p. 262). Lo sguardo attento e cosciente della professoressa messinese ci richiama a una consapevolezza della 'competenza comune', che secondo la stessa pedagogista può guidarci attraverso un 'sapere irriflesso dell'educazione'.

Conclusion

In un certo senso, dunque, il circuito comincia qui. Ovviamente, il processo produttivo non è esente da un suo aspetto 'discorsivo': di fatto si articola a partire da una rete di idee e di significati particolari, che comprende una conoscenza pratica delle procedure quotidiane della produzione, capacità tecniche storicamente definite, ideologie professionali, saperi istituzionali, schemi predefiniti [...] (Hall, 2006, pp. 35-36).

All'interno di un contesto sociale, che risulta essere dominato da pratiche di codifica e decodifica tanto dell'agire educativo quanto del comunicare si rileva la necessità dell'intervento pedagogico per il recupero della dimensione democratica. L'identificazione di un paratesto sociale che si deve poter comprendere. Allo stesso modo abbiamo la necessità di riuscire a esplorare i contesti per intendere i contenuti, gli aspetti e le variabili. Persone, dialoghi, comunicazioni e manifestazioni di appropriazione democratica, che quotidianamente appaiono offuscati dalla macro-dimensione sociale propria della massificazione all'interno del processo di globalizzazione. È dunque corretto riconoscere che in un contesto di educazione critica e libera dovrebbero venire meno "i campi dei significati privilegiati che contengono in sé l'intero ordinamento sociale in quanto serie di significati [...]" (Hall, 2006, p. 44). Quindi, dove il linguaggio non viene condiviso per ragioni egemoniche o di subalternità, allora:

le pratiche educative spontanee si presentano infatti come dei giochi linguistici, consolidati e partecipati, che vengono 'giocati', in qualche tempo e luogo, all'interno di una certa comunità – di una certa 'forma di vita' – e che sono uno dei prodotti di quella forma di vita (Colicchi, 2021, p. 263).

La dimensione problematica della globalizzazione continua a rimanere legata ai sistemi di codifica e decodifica, i quali vincolano la promozione democratica a una dinamica di dominio. L'inuguaglianza o inequality, secondo Kafka (2019), nell'evolversi della storia dell'educazione ha rappresentato un sistematico definirsi delle distanze sociali. Mentre secondo Gramsci, le distanze all'interno della società sono il prodotto di un agire egemonico, di questioni che connotano una subalternità sociale, educativa e di pensiero. In questo contesto di prevaricazione e dominio è la persona a dover determinare un cambio, un vivido agire a dispetto delle preponderanti congetture del controllo sociale.



Bibliografia

- Baldacci, M. (2021). Educazione e istruzione: oltre la dicotomia. *Rassegna di Pedagogia. Pädagogische Umschau*, 1, 17-28.
- Baldacci, M. (2022). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M., & Fabbri, M. (2021). Educazione alla ragione cinquanta anni dopo. In G. M. Bertin, *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Avio Edizioni Scientifiche.
- Blumenberg, H. (2009). *Paradigmi per una metaforologia*. Raffaello Cortina. (Original work published 1960).
- Boccioli, E. (2023). The Pedagogy of Literacy and the Anti-Hegemonic Factors: Establishing a Reflective Purpose Focused on Social Emancipation Through International Development. In A. Garcés-Manzanera, M. Encarnación Carrillo García (Eds.), *New Approaches to the Investigation of Language Teaching and Literature* (pp. 310-322). IGI Global.
- Colicchi, E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Carocci.
- De Sá, R. L. (2023). Dall'Etica della cura all'Ospitalità incondizionata. *Pedagogia più Didattica*, 9(1), 4-21.
- Foucault, M. (1972). *L'ordine del discorso: i meccanismi sociali di controllo e di esclusione della parola*. Einaudi. (Original work published 1971).
- Frege, G. (2021). *L'alfabeto del pensiero*. Castelveccchi. (Original work published 1964).
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Edizione critica a cura di V. Gerratana. Einaudi.
- Hall, S. (2006). *Il soggetto e la differenza: per un'archeologia degli studi culturali e postcoloniali*. Meltemi.
- Hall, S. (2007). Encoding and decoding in the television discourse. In *CCCS selected working papers* (pp. 402-414). Routledge. (Original work published 1980).
- Kafka, J. (2019). Inequality in Education. In J. L. Rury & E. H. Tamura (Eds.), *The Oxford Handbook of The History of Education* (pp. 335-354). OUP.
- Ramírez, Y. G., Chávez, P. R., & Smagorinsky, P. (Eds.). (2020). *Developing Culturally and Historically Sensitive Teacher Education: Global Lessons from a Literacy Education Program*. Bloomsbury Publishing.
- Rosa, H., & Endres, W. (2020). *Pedagogia della risonanza: conversazione con Wolfgang Endres*. Scholé.
- Rousseau, J. J. (1968). *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*. Edizione critica a cura di V. Gerratana. Editori riuniti. (Original work published 1755).
- Russell, B. (1950). *Unpopular Essays*. George Allen & Unwin.
- Russell, B. (1905). On denoting. *Mind*, 14(56), 479-493.
- Russell, B. (1961). *Has man a future?* George Allen & Unwin.
- Voltaire (1755). Lettera di Voltaire a Jean-Jacques Rousseau. In J. J. Rousseau (1968), *Discorso sull'origine e i fondamenti dell'ineguaglianza tra gli uomini*. Edizione critica a cura di V. Gerratana. (pp. 219-222). Editori Riuniti. (Original work published 1755).
- Wittgenstein, L. (1976). Cause and effect: Intuitive awareness. *Philosophia*, 6(3-4), 409-425.
- Wittgenstein, L. (1983). *Libro blu e libro marrone*. Einaudi. (Original work published 1958).
- Wittgenstein, L. (2006). *Causa ed effetto*. Einaudi. (Original work published 1939).



L'apprendimento cooperativo tra epistemologia e ricerca pedagogica

Cooperative learning between epistemology and pedagogical research

Chiara D'Alessio

Università degli Studi di Salerno | chdalessio@unisa.it

ABSTRACT

The aim of the work is to present epistemological assumptions and applicative aspects of the Cooperative Learning movement, indispensable for the current pedagogical panorama. The socio-cultural conditions of contemporary society and the crisis of the institutions more specifically delegated to the process of socialization and the transformations that have occurred in the productive, economic, scientific and demographic fields require the strengthening of cooperative interaction. Cooperative learning has been subjected to extensive and extensive control over time, due to the variety of variables investigated and the number of researches carried out: the work will present some of them.

Il lavoro chiarisce presupposti epistemologici e principi dell'Apprendimento Cooperativo. La sociocultura contemporanea in seguito alla crisi delle istituzioni delegate al processo di socializzazione e dalle trasformazioni verificatesi in campo produttivo, economico, scientifico, demografico esigono il rafforzamento dell'interazione cooperativa, fondamento della quasi totalità delle realizzazioni umane, la cui efficacia è legata alla rigorosa applicazione di una serie di principi esposti nel lavoro. L'apprendimento cooperativo è stato sottoposto ad un controllo ampio ed esteso nel tempo, per la varietà delle variabili indagate ed il numero di ricerche effettuate: il lavoro ne presenterà alcune. La ricerca tende a stabilire nessi pedagogici con le forme possibili del vivere democratico all'interno dell'esperienza educativa.

KEYWORDS

Pedagogical Epistemology | Democracy | History of Cooperative Learning; Teacher's Role | Education
Epistemologia Pedagogica | Democrazia | Storia dell'Apprendimento Cooperativo | Ruolo del docente | Educazione

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: D'Alessio, C. (2023). Cooperative learning between epistemology and pedagogical research. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 29-35. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-05>.

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-02-2023-05

Received: 01/11/2023 | **Accepted:** 19/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

La democrazia¹ si configura nell'attuale paradigma quale accordo debole sulle pratiche sociali piuttosto che su valori non negoziabili; priva di un'etica di base, potrà fondare un'educazione? La soggettività, strutturalmente intersoggettiva, pone il problema antropologico alla cui soluzione sono legati destino e speranza dell'educabilità umana. Avanza la coscienza del limite (politico, ecologico, tecnologico) ed emerge la planetarietà di soggetti, eventi, problemi.

Il ruolo della famiglia, prima agenzia educativa e di socializzazione, veicolo di interazione e comunicazione diretta, è svolto in modo sempre crescente dalla rete la quale, unitamente agli indiscutibili vantaggi, rischia di condurre a forme di isolamento con effetti drammatici sullo sviluppo. Ugualmente la scuola ha perso le caratteristiche di istituzione primaria deputata alla formazione. L'aumento della popolazione scolastica che accede alla scuola secondaria ed all'università non comporta sempre la presenza di adeguate capacità di rispondere alle richieste dei livelli successivi di istruzione. Cresce la difficoltà dei giovani di assumersi impegni sociali, di affrontare scelte e responsabilità lavorative, di impegnarsi per mete e scopi che richiedono preparazione e sopportazione di disagi e contrarietà.

Gli effetti dell'urbanizzazione sui rapporti umani (competizione, mutuo sfruttamento e sostanziale anonimato) diminuiscono le opportunità di sperimentare rapporti di tipo cooperativo o solidale e prevalgono modelli di vita individualistici; nuove forme di produzione hanno creato un'economia mondiale interdipendente in cui la crisi di singole nazioni si ripercuote inevitabilmente su altre. Il radicalizzarsi delle posizioni di singole etnie viaggia parallelamente al bisogno di aprirsi alla mondialità per far fronte ai problemi più disparati (tutela dell'ambiente, controllo nucleare, disoccupazione, precarietà socioeconomica, ecc.); convivenza fra culture ed incremento della presenza di entità etniche diverse, il cui incontro-scontro mette in discussione riferimenti morali, costumi, tradizioni causando difficoltà di dialogo e comprensione che scatenano razzismo, intolleranza, violenza. La crescita esponenziale di informazioni scientifiche e tecniche rende impossibile al singolo l'assimilazione della totalità di conoscenze in settori sempre più specifici.

La scuola, oggi luogo quasi esclusivo di confronto diretto, ha un ruolo cruciale nella soluzione di problemi urgenti ed inediti. Gli scarsi benefici tratti dall'organizzazione educativa da studenti stranieri, sovente non legati a mancanza di motivazione o capacità ma a difficoltà di adattamento, sono anticamera delle disparità sociali. La mancanza di rispetto per le differenze incrementa tensione, segregazione tra gruppi, problemi relazionali, emarginazione, creando situazioni di rischio.

La sopravvivenza della popolazione mondiale dipenderà dunque dalla capacità degli uomini di collaborare alla ricerca di soluzioni di mutuo vantaggio nella progettazione, distribuzione ed utilizzazione delle risorse. Appare evidente, nell'attuale panorama pedagogico, il valore altamente preventivo della promozione di modalità di interazione positiva, di cui l'Apprendimento Cooperativo (AC) si fa interprete privilegiato.

1. Intersoggettività e relazioni. Aspetti epistemologici

Definiamo, con Nuttin (1984), la persona come essere in sé sussistente essenzialmente riferito all'altro, struttura dinamica biologica, psichica, sociale, spirituale dotata di due dinamismi essenziali, il bisogno di essere sé stessi e il bisogno di contatto con gli altri. La relazionalità è dimensione fondante della sostanza, attraverso il dono gratuito di sé agli altri (Mounier, 1984). Se l'autorealizzazione è effetto collaterale del

1 La democrazia ha sempre costituito, dalla Grecia antica in poi, un problema: per il modo di intenderla, le sue possibilità di attuazione, i suoi vantaggi o svantaggi [...] la democrazia intesa come sovranità del popolo è una potente ideologia, un progetto astratto e, appunto, un mito [...] questa è un'opera che spinge a riflettere sul futuro della democrazia e sulle nuove, possibili modalità della sua rinascita" (Salvadori, 2020).



nostro darci all'altro (Frankl, 1983) essa coincide con la conquista del senso sociale inteso come empatia, affetto, donazione (Buber, 1990). L'educazione guida dunque a riconoscere e valorizzare un'alterità dove la differenza è principio regolativo per l'unione nella diversità.

La relazione interpersonale educativa nella costruzione dell'identità prevede un'intersoggettività comprendente la singolarità di ciascuna persona, il sostegno della sua autonomia ed iniziativa, la gratificazione di esigenze di sicurezza affettiva e di autostima ed uno stile relazionale dialogicamente caratterizzato (Donnarumma D'Alessio & D'Alessio, 2008), piattaforma comunicativa che va creata dalla nascita (Ammanniti, & Gallese, 2014). L'intersoggettività scolastica, oltre ai modelli di comunicazione pragmatica necessita di principi sovraordinati costruiti nel dialogo tra scienze pedagogiche.

La totalità interdipendente di variabili cognitive, emozionali e sociali, derivante dalla fitta rete di rapporti tra alunni, insegnanti, genitori, caratterizzata da comportamenti relativi ad apprendimento e socializzazione, si ristrutturava continuamente con l'esperienza, attuando funzioni integrative che possono diventare parametri per la creazione di percorsi educativi: relazionalità-intersoggettività; comportamento affiliativo e supportivo; empatia, rispetto, reciprocità, gratitudine, apprezzamento: accettazione, responsabilità e spirito di collaborazione (Franta & Colasanti, 1999).

Le attuali pratiche didattiche pongono prevalentemente l'attenzione sui rapporti insegnanti/allievi ed allievi/contenuti mentre l'interazione tra allievi è sovente considerata elemento di disturbo.

Le relazioni interpersonali sono invece veicolo, con l'identificazione e l'imitazione, di competenze apprezzate, valori ed informazioni non altrimenti ottenibili; favoriscano l'abbandono dell'egocentrismo e l'acquisizione di visioni ampie e complesse; fanno esperire una vasta gamma di ruoli sociali che aiuta ad integrare la percezione di sé attraverso la condivisione di sentimenti, aspirazioni, speranze, gioie e difficoltà; incrementano apprendimento e rendimento scolastico; sono fattore di orientamento nelle scelte future.

Mentre l'isolamento è associato con alta ansietà, bassa autostima, povertà di competenze emozionali e patologie psicologiche ed il rifiuto da parte dei compagni è correlato ai comportamenti problema, le relazioni con i compagni sono positivamente collegate con il desiderio di impegnarsi nell'interazione sociale ricevendone riconoscimenti e con lo sforzo e l'impegno profusi nell'utilizzo delle proprie competenze.

Sul piano morale, il contatto con i giudizi e le valutazioni altrui e la collaborazione nel gruppo dei pari provoca discussioni e critiche alle quali consegue la sperimentazione di forme di autonomia caratterizzate da regole di convivenza concordate ed ispirate a giustizia ed aiuto reciproco.

La promozione dell'agire cooperativo può dunque rappresentare una valida opportunità per educare all'assunzione, *de facto*, di atteggiamenti e comportamenti democratici.

2. L'apprendimento cooperativo (AC): nascita, sviluppo, principi

Nella storia dell'educazione l'idea del lavoro di gruppo ha diversi antecedenti: il Talmud, Comenio, Bell, Lancaster, Petersen, Cousinet, Freinet (Comoglio, 2000). Nel '900 Dewey, Lewin, Lippitt e Deutsch definiscono la cooperazione scolastica mezzo di promozione umana e sociale, raccogliendo dati sulle sue funzioni e processi; gli studi di Piaget, Sigel e Cocking, Rogers, Freire, contribuiranno ulteriormente al corpus concettuale centrale dell'AC (Comoglio, 2000; Stevahn, 2021).

Analisi ed applicazione della modalità cooperativa alla classe iniziano negli anni '70, negli USA; attualmente, oltre che in Italia, esistono centri di ricerca sull'AC in tutto il pianeta (Canada, Israele, Olanda, Germania, Norvegia, Inghilterra, Australia, Giappone ed altri).

Partendo dallo stesso nucleo concettuale, l'AC ha avuto diramazioni esprimendosi in diverse indicazioni di metodo, non escludentesi reciprocamente. Oggi si configura come *movimento educativo* variegato che include più approcci teorici, all'interno dei quali la costante applicazione ed i risultati della ricerca stanno portando a continui approfondimenti la cui definizione è complessa, trattandosi di un sistema dinamico in cui convivono teoria e prassi, ipotesi e verifiche, azione e ricerca (Johnson & Johnson, 2021).



La differenza tra AC e lavoro di gruppo non strutturato sta nella puntuale applicazione dei seguenti principi, basati su scelte di valore, chiaramente evidenziati e curati in ogni attività:

- creare l'interdipendenza positiva all'interno del gruppo;
- insegnare direttamente e far usare continuamente le abilità interpersonali o competenze sociali e quelle di leadership distribuita;
- far esercitare gli allievi nell'affrontare i conflitti, risolvere i problemi e prendere decisioni in modo cooperativo;
- formare gruppi piccoli ed eterogenei;
- rivedere il lavoro svolto nel gruppo sulla base di precise dimensioni;
- valutare tenendo conto dell'apporto dell'individuo e del gruppo e dell'abilità nell'applicare le competenze sociali;
- assumere, da parte del docente/conduttore, il ruolo di colui che attiva, organizza, orienta verso il compito le diverse risorse possedute dagli allievi, creando nella classe molti centri di lavoro, caratterizzati da partecipazione e pianificazione collettive delle decisioni, comunicazione multidirezionale e forme di aiuto reciproco (Johnson & Johnson, 2021).

Nell'AC si estendono i limiti della competenza educativa del docente (tradizionalmente centro e risorsa principale dell'apprendimento) che coinvolge e responsabilizza gli allievi, raggiungendo al contempo finalità di natura cognitiva ed emotivo/affettivo/motivazionale. Il suo ruolo è di sviluppo e controllo dell'apprendimento nella proposta di esperienze e percorsi che attivano, organizzano, orientano le diverse risorse degli allievi, promuovendo atteggiamenti di collaborazione, rispetto, volontà di superare positivamente i conflitti, solidarietà ed aiuto reciproco in gruppi la cui distribuzione è flessibile e regolata da decisioni comuni.

3. Ricerche sull'AC

Controlli ampi ed estesi (Davidson, 2021b; Chiari, 2014) hanno dimostrato che l'AC promuove un rendimento più alto rispetto all'apprendimento condotto in modo individualistico o competitivo, in tutte le età e tipologie di compiti; le valutazioni elevate non diminuiscono, aumentano i voti intermedi e spariscono i voti scarsi.

Le esperienze di AC conducono a percezioni di sé più adeguate rispetto a quelle competitive o individualistiche, sviluppano più alti livelli di autostima ed un concetto di sé più realistico e differenziato, scelgono cause appropriate per spiegare successi o fallimenti ed hanno stati motivazionali di qualità superiore (Johnson & Johnson, 2021). Le ricerche hanno dimostrato che i modelli di interazione positiva tendono a promuovere una maggiore motivazione intrinseca (Deci & Ryan, 2000) mentre l'i. competitiva e l'assenza di i. incrementano la motivazione estrinseca. L'i. promozionale incentiva l'apprendimento, la percezione di vantaggi vicendevoli, destino comune, responsabilità condivisa, identità sociale, piacere di stare insieme, mentre l'interazione competitiva genera antagonismo. Nell'i. individualistica l'allievo ha fiducia solo nelle proprie abilità e vive i propri successi in maniera isolata mentre l'i. positiva promuove maggiore curiosità epistemica, impegno nell'apprendimento e persistenza nel compito. I partecipanti ad esperienze di AC hanno generalmente un rapporto positivo con gli adulti e più simpatia per i docenti (Johnson & Johnson, 2021).

Nei rapporti sociali il semplice contatto non garantisce il miglioramento dei rapporti tra gruppi diversi. Una condizione che diminuisce il pregiudizio è l'uguaglianza di status nel perseguire obiettivi comuni, il cui effetto aumenta se sanzionato da supporti istituzionali, portando alla percezione di comuni interessi ed umanità. L'AC favorisce sia il raggiungimento delle mete scolastiche che la formazione di abilità di convivenza sociale indispensabili per la vita ad un livello più alto rispetto al lavoro competitivo o individualistico (Creighton & Szymkowiak, 2014).



Le esperienze cooperative promuovono maggior attrazione interpersonale e relazioni positive sia tra gruppi omogenei che di diverse etnie e/o abilità. Per tale motivo i metodi che privilegiano l'apprendimento in piccoli gruppi sono stati proposti come soluzioni potenziali dei problemi di relazione causati da barriere interpersonali importanti quali percezione di differenze di razza, sesso, status, aspetto fisico, intelligenza (Portera et al., 2010).

L'atteggiamento ed il comportamento cooperativi, promuovendo una profonda reciproca conoscenza, creano accettazione, incoraggiamento, supporto e sono relazionati ad indici di salute mentale intesa come maturità emozionale, socialità adeguata, forte identità personale e fiducia nell'altro (Kaviani & Saadatmand, 2018; Van Ryzin et al., 2022).

L'AC educa realmente alla convivenza sociale e democratica, laddove metodi e programmi scolastici tradizionali sembrano inadeguati ed inefficaci; sebbene esistano richiami specifici in tal senso, la maggior parte dei docenti sembra limitarsi a generiche ed estemporanee esortazioni mancanti di una propositività educativa che assicuri esperienze ampie, diversificate ed effettive. Le ricerche sulle dinamiche di tensioni, pregiudizi e conflitti tra gruppi sociali diversi (Stevahn, 2021) ha dato luogo a numerose interpretazioni del comportamento intergruppo (conflitto per le risorse, assenza di incentivazione fuori dal gruppo, disomiglianza percepita, isolamento del gruppo, mancanza di familiarità, aspettative negative, categorizzazione sociale depersonalizzante e competitiva).

Nei rapporti sociali il semplice contatto non garantisce relazioni positive tra gruppi diversi: in condizioni favorevoli diminuisce i pregiudizi, nelle sfavorevoli aumenta la tensione. Uguaglianza di status, supporto istituzionale e percezione di interessi ed obiettivi comuni, specificità obbliganti dell'AC, portano alla concezione di una comune umanità (Johnson & Johnson, 2009).

Secondo Hertz-Lazarowitz e N. Miller (1995) gli aspetti che sembrano influire sul lavoro di gruppo, dovuti ai cambiamenti delle norme e della struttura della classe, sono di natura *cognitiva, affettiva, motivazionale*.

I meccanismi causali cognitivi soggiacenti agli effetti dell'AC comprendono l'osservazione di modelli di strategie efficaci di apprendimento, processi cognitivi di ristrutturazione e rielaborazione conseguenti alla necessità di integrare informazioni nuove apportate da diversi membri del gruppo, elevazione dell'efficienza organizzativa dovuta all'aumento delle fonti di informazione e da un più immediato feedback, aumento dell'esercizio, della ripetizione, dell'elaborazione delle conoscenze e dell'autoregolazione nell'apprendimento, favoriti dall'assunzione di responsabilità e dalla divisione in compiti piccoli e maneggevoli. I fattori affettivi e motivazionali sono stati identificati nell'aumento dell'attenzione dovuta alla novità della modalità di lavoro ed alla motivazione intrinseca legata alla responsabilizzazione, nel sostegno reciproco che aumenta coinvolgimento e perseveranza, nelle norme che scoraggiano il disimpegno sociale, nell'assenza di conseguenze negative collegate al dare e ricevere aiuto, nella padronanza degli scopi orientati al compito.

4. Criticità nell'applicazione dell'AC

Quando l'AC non viene applicato correttamente (il docente prepara le attività di gruppo omettendo uno o più principi oppure si mostra incoerente con essi) possono crearsi condizioni che influiscono negativamente sui risultati (Comoglio, 2000). Le situazioni interne al gruppo sono quelle caratterizzate dal disimpegno del gruppo, l'effetto del 'corridore libero' e dello 'sfruttatore', nelle quali si verificano disinteresse per gli altri, mancanza di impegno e sfruttamento del lavoro altrui. Possono altresì crearsi organizzazioni del gruppo di tipo disgiuntivo (solo l'elemento più capace è attivo e trae profitto dall'attività); congiuntivo (i membri sono costretti ad adeguarsi ai ritmi di lavoro dei meno capaci, creando generale scontento); addizionale (l'apporto di tutti è insufficiente per lo svolgimento del compito); discrezionale (possibilità di scegliere fra molte alternative come conseguenza di definizioni errate di temi o problemi in una situazione



di incertezza che blocca il lavoro); effetto presenza (un solo membro del gruppo controlla le prestazioni di tutti).

L'eventualità che si verificano tali circostanze può essere efficacemente controllata tramite accorgimenti relativi ai compiti ed all'organizzazione del lavoro (Lamberti, 2010a): curare attentamente, nella fase iniziale, la pratica delle abilità sociali e l'eterogeneità lavorando in piccoli gruppi (inizialmente in coppie); proporre compiti attraenti, interessanti, coinvolgenti, organizzati in modo da poter identificare con esattezza gli apporti individuali, complessi in modo da poter essere eseguiti solo attraverso la cooperazione, suddivisibili in sotto attività realizzate da soli o in collaborazione, per evitare fallimenti che minaccino l'autostima; mettere chiaramente in evidenza la responsabilità individuale di ciascun membro; predisporre modalità di valutazione ed eventuali ricompense che incrementino la motivazione intrinseca.

Si arguisce che se è semplice capire il concetto di cooperazione, la sua applicazione è piuttosto complessa. Arrivare a gestire la classe in modo cooperativo richiede anni di pratica per imparare a collocare gli allievi nei gruppi, a strutturare gli obiettivi, ad intervenire per insegnare direttamente le abilità collaborative, a sperimentare diverse maniere di sistemare i contenuti e i materiali del curricolo per stimolare l'interdipendenza positiva, ad incoraggiare discussioni all'interno dei gruppi, a promuovere l'integrazione delle attività collaborative con quelle di tipo competitivo ed individualistico, a riportare criticamente l'efficacia del lavoro svolto sulla sfera della maturazione degli allievi. Anche l'applicazione del metodo cooperativo ad un intero istituto scolastico richiede tempo; pur potendosi realizzare in modi diversi, necessita di sostegno, aiuto ed incoraggiamento da parte dei dirigenti scolastici. L'appoggio delle istituzioni educative a più livelli è importante poiché le mete elevate che ci si propone di raggiungere sono necessarie in molti progetti educativi: gli stessi insegnanti potrebbero lavorare in gruppi cooperativi, trasformando la scuola in una comunità scolastica a cui partecipano anche famiglie ed ambiente esterno. Un ostacolo alla realizzazione di questo è la condizione di docenti talora demotivati al cambiamento a causa delle non facili condizioni in cui versa la scuola, o così sicuri dell'efficacia dei propri metodi da rifiutarne altri 'a priori', ritenendo sia inutile, dopo anni di esperienza, assumere nuove posture didattiche.

Attuare l'AC richiede dunque notevole impegno di tempo, sforzi e messa in discussione delle proprie conoscenze e convinzioni: elementi sui quali val la pena investire, considerando anche le numerose ricadute positive sulla didattica in termini di diminuzione dei problemi di disciplina, isolamento, conflitto, apatia, scarso apprendimento che possono prevenire od attenuare lo stress di docenti e studenti.

5. Conclusione

La dimensione esperienziale e relazionale, ormai mondiale, di ogni progettualità educativa che inevitabilmente abita lo spazio, si snoda fra destino e speranza e potrebbe assurgere a metafora del cammino di personalizzazione che l'uomo affronta aprendosi all'alterità.

La sfida che coinvolge in prima linea attori e sistemi educativi è rappresentata dalle crescenti diversità e vicinanza di culture, valori, speranze, interpretazioni della realtà e pone l'urgente necessità di affrontare costruttivamente i conflitti evitando che diventino guerre di popoli, culture, religioni.

Istanza fondamentale è ritrovare la vera nozione dell'uomo alla luce di due valori: la persona, unità biopsicosociospirituale (D'Alessio, 2020) e la comunità intesa come integrazione di persone, nella salvaguardia della vocazione di ognuna. Non autogestione ma decentramento antinarcisistico, comprensione dell'alterità, accoglienza di gioie e dolori; non rinuncia alla propria identità ma dono di sé, fedeltà 'creatrice', nelle difficoltà, di condizioni di crescita: dinamismi che oltrepassano simpatia, affinità, risonanza in noi stessi di un simile, creando distinzione e riconoscimento della volontà dell'altro *in quanto altro*.

Una vera democrazia presuppone l'andare al di là della propria natura promuovendo la libera realizzazione di ogni uomo come persona e libertà, quali che siano i suoi doni e le sue disgrazie. In una *dinamica interpersonale sostanziata dall'amore, che è fecondazione scambievole* (Donnarumma D'Alessio & D'Alessio, 2008).



Bibliografia

- Ammanniti, M., & Gallese, V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Raffaello Cortina.
- Chiari, G.F. (Ed.), (2014). Atti del convegno: 15 anni di Cooperative Learning e Cooperative Working in Italia e a Trento: incontro con i pionieri americani. 29-30 novembre 2012. Facoltà di Sociologia. Quiedit.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando. Apprendere ad applicare il Cooperative Learning*. LAS.
- Creighton, S., & Szymkowiak, A. (2014). The Effects of Cooperative and Competitive Games on Classroom Interaction Frequencies. *Social and Behavioral Sciences*, 140, 155-163.
- D'Alessio, C., & Pastena, N. (2020). *Prospezioni psicopedagogiche sulla natura umana. Aspetti epistemologici ed applicativi*. Pensa.
- Davidson, N. (2021a). Introduction to pioneering perspectives in Cooperative Learning. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 1-16). Routledge.
- Davidson, N. (2021b). Synthesis of CL approaches and a multi-faceted rationale for CL: past, present, and future. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 234-255). Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Donnarumma D'Alessio, M., & D'Alessio, C. (2008). *La danza dell'identità*. Gribaudo.
- Franta, H., Colasanti, A.R. (1999). *L'arte dell'incoraggiamento. Insegnamento e personalità degli allievi*. Carocci.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365-379.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2021). Learning together and alone: the history of our involvement in cooperative learning. In N. Davidson (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 44-62). Routledge.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Stanne, M. B. (2000). *Cooperative learning methods: a meta-analysis*. Minneapolis University of Minnesota.
- Kaviani, S., & Zohre Saadatmand Z. (2018). The effectiveness of cooperative teaching method in mental health subject on the dimensions of emotional intelligence and academic achievement. *The international Journal of Educational and Psychological Research*, 4, 1,6-11.
- Lamberti, S. (2010a). *Cooperative Learning. Lineamenti introduttivi*. Quiedit.
- Lamberti, S. (2010b). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Erickson.
- Hertz-Lazarowitz, R., & Miller, N. (1995). *Interaction in cooperative groups: The theoretical anatomy of group learning*. Cambridge University Press.
- Portera, G. Albertini, & Lamberti S. (2015). *Disabilità dello sviluppo, educazione e Cooperative Learning. Un approccio interculturale*. Franco Angeli.
- Salvadori M.L. (2020). *Democrazia. Storia di un'idea tra mito e realtà*. Feltrinelli.
- Stevahn, L. (2021). The legacy of Morton Deutsch: theories of cooperation, conflict, and justice. In Davidson, N. (Ed.), *Pioneering perspectives in Cooperative Learning: theory, research, and classroom practice for diverse approaches to CL* (pp. 17-43). Routledge.
- Van Ryzin, M.J., Low, S., & Roseth, C.J. et al. (2022). A Longitudinal Process Model Evaluating the Effects of Cooperative Learning on Victimization, Stress, Mental Health, and Academic Engagement in Middle School. *Int Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00140-y>.



Children's digital citizenship: creating pedagogical research settings with youth in online Environment

La cittadinanza digitale nell'infanzia: creare un setting di ricerca pedagogica con i giovani nell'ambiente online

Seran Demiral

Istanbul Arel University | seran.demiral@boun.edu.tr

ABSTRACT

The paper aims to develop a potential research framework with the contribution of two young participants from Turkey, for a further investigation into digital citizenship. In this context, digital citizenship is defined as the extent to which social, political, and cultural participation occurs in online environments, focusing on the involvement of children. Preliminary investigations and observations regarding this issue indicate that young people find a space to build their identities and express themselves through digital environments more than the physical world. However, they may also refrain from sharing or posting as ways of expression. This study intends to explore the digital experiences of youth in Turkey, considering their perspectives on being challengers or abstainers in the digital realm. The goal is to develop pedagogical tools that can foster an inclusive environment and prevent the impacts of polarization on youth imaginaries.

Il contributo mira a sviluppare un potenziale *framework* di ricerca per un'indagine sulla cittadinanza digitale, a partire dal contributo di due giovani partecipanti dalla Turchia. In questo contesto, la cittadinanza digitale è definita come la misura con cui la partecipazione sociale, politica e culturale avviene in ambienti *online*, concentrandosi sul coinvolgimento dei ragazzi. Indagini preliminari e osservazioni su questo tema indicano che i giovani trovano uno spazio per costruire le loro identità ed esprimersi attraverso gli ambienti digitali più che nel mondo fisico. Tuttavia, possono anche astenersi dalla scelta di condividere o pubblicare *online* come modi di espressione. Questo studio intende esplorare le esperienze digitali di questi giovani in Turchia, considerando le loro prospettive come esseri che sfidano o che si astengono dal mondo digitale. L'obiettivo è sviluppare strumenti pedagogici in grado di promuovere un ambiente inclusivo e prevenire gli impatti della polarizzazione sugli immaginari giovanili.

KEYWORDS

Digital Citizenship | Participation | Childhood Experiences | Social and Political Engagements of Children
Cittadinanza digitale | Partecipazione | Esperienze infantile | Engagement sociale e politico dei bambini

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Demiral, S. (2023). Children's digital citizenship: creating pedagogical research settings with youth in online environment. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 36-45. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-06>.

Corresponding Author: Seran Demiral | seran.demiral@boun.edu.tr

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-06

Received: 10/10/2023 | **Accepted:** 06/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. Introduction

This paper suggests using the research environment with young people as a pedagogical tool for community development. Within the intersection of child-oriented research understanding and social pedagogy practice for intergenerational, intercultural, and interpersonal communication (Petrie, 2019), I will describe my interaction with two young child rights activists from Istanbul and Ankara for a digital citizenship project we have been preparing, where we aim to discuss how children are citizens of today under oppressive circumstances, while people cannot fulfil their active citizenship actions.

Banks (2008) classifies citizenship into four categories: legal, minimal, active, and transformative. He declares that legal citizens only have their status as citizens, while minimal citizens conventionally vote but do not participate in other decisions concerning their lives. In this case, children are restricted to being legal citizens because they are considered incapable of voting, and are thus also called ‘partial’ citizens. However, they have the potential to become active and even transformative citizens according to Banks’s definitions.

Active citizens are those who engage in civic participation, such as protesting, expressing their views, and objecting, while still operating within existing social structures. When we consider the historical background of citizen rights, participation in political processes largely began in the early 19th century, with ‘citizens’ referring to a particular group in society. Since the 20th century, the concept of citizenship has become more inclusive, recognizing cultural rights, and accommodating multicultural communities (Banks 2008). As a post-conventional form of citizenship, transformative citizens take civic action by going beyond traditional political structures. Today’s young citizens are potentially closer to this classification due to their extensive use of social media and their integration with the digital world. Therefore, the concept of digital citizenship is crucial to discuss at this point.

2. Children’s Digital Citizenship

Initially, it is essential to acknowledge the significance of understanding digitalization, particularly in relation to the blurring boundaries between the real and virtual, online and offline, as well as the digital and physical realms. For example, individuals born into the digital era have been termed digital natives, the net generation, or the digital generation (Prensky, 2001; Palfrey & Gasser, 2008; Tappscott, 2009; Buckingham, 2006). Secondly, digital citizenship entails more than merely mirroring traditional citizenship in digital spaces; it demands the capacity to take action and encompass technological proficiency as a fundamental skill of this century (Ribble, Bailey & Ross, 2004).

The primary stages of digital citizenship are generally defined as the process of constructing identities through online spaces and engagement, alongside regular access to the digital world (Caluya, Bororica & Yue, 2018). This concept prompts a discussion about the boundaries of engagement: How much can children engage in society when they might be underestimated or only seen as future citizens? What are the limitations and potentials of engagement in social, political, and cultural contexts?

To address these questions, it is useful to consider active and transformative citizen concepts. Furthermore, in the context of youth citizenship, the idea of becoming-being and “doing” youth citizenship signifies various stages of civic participation (e.g., Wood, 2002; Mossberger, Tolbert & McNeal, 2008; McGillivray, ed., 2015). Childhood, often seen as a transitional phase toward adulthood, represents a permanent stage situated between individualization and socialization. Identity-building is a fundamental component of this process.

While becoming citizens is more related to the life course because of its dependency on age requirements, capability approaches prioritize “doing citizenship,” which unveils youth identities being shaped and reshaped through online encounters by participation and activism (Wood, 2022). In this sense, doing



youth citizenship is closer to the definition of being active citizens who are able as well as willing to criticize, express opinions, and take action if necessary. That requires practicing agency regarding awareness of rights and responsibilities, which is also the core of citizenship in traditional meanings. Similar to its relation to knowledge of self-awareness, another fundamental aspect of digital citizenship is literacy skills. Even though the distinction between digital literacy and competency is the subject of another debate, it should be noted that the information society defines individuals based on their tendencies and competencies (Drotner, 2005). Hence, our identities, collective agencies, socialization practices, and relationships are shaped by digital environments.

For younger generations, they predominantly come together to engage with each other, creating a collective public space with the potential for digital socialization, peer interaction, and peer-to-peer learning (e.g., Livingstone & Sefton-Green, 2016). Their performative action and communicative action, as the fundamental acts of practicing citizenship (Rovisco, 2019), take place in digital spaces as representations within everyday life practices (Brubaker, 2009; Cover, 2016). Additionally, the shift from “one-to-one” to “one-to-many” digital communication (Thumim, 2012) has blurred the boundary between private and public spaces in virtual environments. Considering the differences and similarities between physical and virtual spaces, as well as private and public domains, and other relevant descriptors for analyzing children’s digital interactions, I have outlined the digital citizenship experiences of children.

This proposed study is adult-initiated, drawing inspiration from Hart’s description (1992) and Arnstein’s ladder of citizen participation (1969). The core participation ladder reveals both the limitations and roadblocks to citizen action (see Arnstein, 1969; Hart, 1992; Demiral, 2021). However, it also serves as a starting point for rebuilding genuine participatory practices among individuals and communities. For example, Horelli (1998) outlines various stages for enabling children’s meaningful involvement in environmental planning. First, it is crucial to adapt planning processes to include children. Then, by actively listening to children, their perspectives can be taken into consideration. Subsequently, children’s direct involvement in the planning process becomes essential. Finally, collaborating with children marks the completion of the journey towards realizing their participation. It’s important to note that the case Horelli discusses is a top-down illustration.

In this paper, I aim to provide a contrasting example of a bottom-up approach, involving child contributors rather than mere participants. While this study is adult-initiated, I will reverse the typical roles of adults and children.

3. Collaboration for a Participatory Research

In our research, children will take on the role of decision-makers in the planning process, while the adults, including myself, will act as participants rather than initiators. To this end, I have begun collaborating with two teenagers: Duru, whom I met via email conversation during the pandemic in 2020, and Gamze, whom I encountered just before the pandemic in an early 2020 child participation project (Erdiller-Yatmaz, Erdemir & Demiral, 2023), where I served as a researcher.

Both Duru and Gamze are individuals I have encountered in previous child participation projects. Initially, Gamze participated as one of the field study’s attendees. However, as our aim was to establish a child-to-child network, and owing to her willingness to contribute more to children’s human rights, she became involved in subsequent stages of our projects. In 2022, we decided to collaborate for future endeavours. Her involvement holds immense significance for me, especially given her unique circumstances. She was previously enrolled in a specialized high school focusing on informatics and technology, indicating her strong interest in ICT and the digital realm. However, she recently transitioned to homeschooling due to various issues within traditional education and peer relationships. Even her experiences within different educational settings could serve as intriguing topics for future studies. I invited her to contribute



not only her expertise and enthusiasm for this particular project but also her extensive activism experience. Since the age of eight, she has been involved in protests advocating for animal rights and environmental issues.

Similarly, Duru, a young musician deeply interested in environmental concerns, presents an opportunity to analyse the impact of social media interaction in a collaborative project such as this. Currently, our discussions revolve around our evolving roles and mutual learning across various topics during our encounters. We delve into the transformation of research participants into contributors or partners and the establishment of research partnerships (Demiral & Çiçek, 2023). Being a student at a private school, she has encountered her own set of challenges within educational settings, a topic we have extensively debated. Both individuals, currently 16 years old, hail from middle-class families in two central cities of the country: Istanbul, the economic and cultural capital with a population of twenty million, and Ankara, the formal capital located in the heart of Anatolia.

They are not only enthusiastic about collaborating with me on this project but are also passionate advocates for their rights, demonstrating awareness of children's human rights. Furthermore, they hold environmental issues and feminism in high regard. Firstly, I had online meetings with each of them separately, maintaining a group conversation with the three of us via social media. Then, I sent them my plan outline and asked them to revise it according to their ideas and wishes. Later on, the three of us met to start our research journey. Currently, we continue to work on our project through text messaging, emails, and online chats. In this context, I will share the outcomes of our meetings through a critical discourse analysis, explaining the stages we discussed, including interpersonal communication, the similarities, and differences between physical-digital encounters, as well as how we express our thoughts, feelings, and self-understanding via social media platforms, in alignment with their interests and tendencies.

4. Initiative for Youth-Led Research in Online Environments

In order to explore children's digital citizenship experiences, I had prepared an initial plan regarding digital literacy skills and online engagement before discussing it with my young partners. The plan was based on five stages: information access, socialization process, freedom of expression, private-public distinctions, and virtual-real experiences. The first stage was related to literacy skills, while the following two were meant to understand the social and political engagements of children. Finally, the last two stages focused on the liminal experiences of children, indicating their experiences outside of the internet and online environments. From the outset, I contemplated collaborating with young people, but I had concerns about their willingness to participate due to their busy school term schedules. This remains a question in my mind; therefore, we will try to organize everything according to their schedules during the school term. However, we have already begun reshaping our research settings in several meetings.

The essential categories of our interviews encompass various purposes for internet platform usage: exploring both the positive and negative aspects of social media, addressing resilience against cyberbullying and online deception, practical utilization of digital platforms, and the broadening access and audiences within the realms of arts and politics. For example, I initiated a discussion on digital literacy skills, focusing not only on information access but also on strategies to avoid misinformation. During these discussions, the children demonstrated their resilience and digital expertise as fundamental attributes for becoming competent users in the digital media landscape. To illustrate, I will share some dialogues from our interactions.

Duru expressed her opinion about the advantages of social media by saying: "From my perspective, social media is a useful thing. I can easily share my music with more people". She is a musician steadily progressing in her career through her social media presence. Her experience is an effective example of our study. Without being asked, she shared a specific incident from her journey.



However, the more people I reach, the more risks I encounter. ever since my videos started appearing on the Explore page, cyberbullying has increased. For example, I shared a video with my friends, including my two closest friends, playing *Fade to Black* solos together, and one of the comments was “I wish you knew how to play.” We don’t respond to negative comments, but our supportive friends have started responding on our behalf. Another comment was from someone who had finished university, an adult, I mean, and he said, “Make your account private so that you don’t embarrass yourself in front of people who know music.” Why should I bother with someone who wrote a negative comment just to criticize?

In her account, Duru highlighted three critical points: first, criticism should be constructive and supportive, but the comments she received were offensive and harmful; as she underlined, even from adults who are expected more mature than her peers. Second, she noted the sense of solidarity among her friends, leading our conversation towards the theme of community-building through digital platforms. Lastly, she emphasized the overarching issue that social media is a shared space where everyone is susceptible to attacks or bullying, and a lack of digital competency can lead to real-life consequences. Digital platforms offer limited escape from negative situations. Gamze further expanded on this issue by supporting Duru’s reaction:

They write such comments because they lack any musical background and they write to those who put effort into it. They are not worth considering. Everyone should look at themselves. To be honest, being in Duru’s shoes... it would feel bad. You put in effort and work hard, and then someone random comes and makes such comments... It’s better not to pay attention. It’s best to ignore them.

Duru then shared her discovery: “The same people who make negative comments seem to follow each other; they know each other.” She continued to recount her experiences:

The same person repeatedly commented on many of my videos. So, I responded with something like, “Thanks to your comments, my video now reaches more people.” They could not write anything after that. With every negative comment, I end up reaching more people. This is something I really like. One hundred comments in response to those negative comments. I don’t do anything; people defend me. I really like it. I feel the support of the people. Our friends are great, but if a stranger comes and defends me, saying, “They played really well, why are you criticizing?” it makes me happy.

This case serves as an example of both the positive and negative aspects of social media, cyberbullying, resilience in the face of such challenges, and how one can utilize social media to their advantage rather than being distracted or harmed. As we delved into the details and compared experiences from various individuals, including their peers and friends, we also explored the differences between cyberbullying and in-person bullying, contemplating which might have a more significant impact on someone’s well-being.

In the beginning, both Gamze and Duru believed that real-life experiences are more powerful and could potentially be more dangerous due to their physical nature. However, Duru later pointed out that “they [children] can be more easily harmed through social media (...), you’re more exposed to danger in the digital world.” This is because online harassment can become systematic and frequent. Concerning the distinctions between the virtual and the physical, they both concurred that “face-to-face physical interaction is preferable.” Duru even provided a specific example: “In a video call, if a friend starts crying, I don’t know what to do from afar, but in real life, I can hug them, offer a tissue.”

On top of expressing emotions and maintaining relationships, we also discussed the various styles of digital expressions, from emojis to GIFs. These forms of communication can be especially useful for conveying specific emotional situations. People can express their feelings or reactions by using GIFs or short related videos that resonate with their experiences. Given that young people today have digital devices, applications, and platforms as their digital companions (Thulin, Vilhelmson & Schwanen, 2020), it is



essential to understand how communication has evolved. However, when I explored the potential for developing new communication tools through digital technologies, a surprising turn of events occurred as both Gamze and Duru began to voice complaints about the misunderstanding or misinterpretation of emojis, particularly concerning age differences. During our discussion, they both shared their difficulties with emojis, as they noticed that the same emojis could be used for different purposes. Duru, in particular, pointed out that her parents used laughing or smiling emojis to convey their enjoyment and appreciation, while her peers used the same emojis to criticize or convey the opposite sentiment. This highlighted how the sense of humor varies across generations and how peer groups within the same age develop their own cultures.

For a similar issue, Gamze criticized her generation, noting that the usual crying emoji [😭] is often used to tease people rather than to express genuine sadness. She emphasized, “Because in our generation, even making fun of emoji usage is a bit forced, some people actually use it to make fun.” Gamze drew attention to her generation’s tendency not to take things seriously and to engage in frequent teasing and bullying. On one hand, she appreciated how social media had allowed her to connect with like-minded individuals, expand her horizons, learn about new ideas, and support causes such as LGBT+ and feminism topics, animal rights, and environmental activism. She valued the sense of solidarity that had developed among people. On the other hand, she raised concerns about echo chambers, where individuals only interact with those who share similar viewpoints, limiting exposure to diverse ideas and hindering personal growth. She also expressed frustration with cancel culture and the offensive use of language and emojis. While sharing all her concerns and worries, she recommended to design a research survey and subsequent emoji-focused workshop.

We could conduct a survey by dividing people into age groups and showing them the same emoji, and then see if it changes based on age, gender, or the region they live in. We could ask them for their emotions and request something entirely created by them. It might be better for it to be something they generate themselves. We could ask them to identify their feelings using emojis in response to a scenario, where they choose the appropriate emoji, or we could prepare a post and ask them how they would react to it.

So, Gamze started to create research methods and ideas aimed at establishing a pedagogical environment that would enable diverse individuals to better understand each other’s perspectives and identify the sources of differences among them. In addition to exploring the varying perceptions of emojis across different age groups, I also inquired about their Facebook usage. It came as no surprise that they rarely used Facebook, primarily maintaining accounts for other platforms like Spotify, as they considered Facebook to be intended for ‘older people.’ Despite acknowledging the issue of ageism, this perception underscored their desire for a dedicated space where they could freely interact with their friends. While they criticized their peers for making fun of various things, they also observed the seriousness of platforms more commonly used by older generations. Furthermore, they expressed a general sense of insecurity regarding Twitter, primarily because it is predominantly associated with “political purposes”.

Political socialization begins in early childhood and encompasses various aspects, including contextual understanding of societal influences and the gradual acquisition of political knowledge, which manifests through everyday interactions from theory to practice (Waniganayake & Donegan, 1999). According to the children, Twitter serves as a specific platform for this purpose. They also mentioned that Twitter has been referred to by its new name, ‘X,’ and is seen as a source of “official information”. Thus, they use X more as a source of news rather than a communication tool. Throughout all the interviews, it became evident that different platforms serve distinct purposes, prompting questions about why Instagram is less politically oriented and why younger people prefer TikTok over other platforms. Duru’s interpretation of these issues was linked to both content (the nature of shared content) and the form/design of the interface (how the interface influences users):



I think it's related to the accessibility of sharing, people can use Instagram more easily. I don't think there are many kids on Twitter because it seems like an important platform, so they can't use it to make fun of things as much. They turn to TikTok. It could also be related to the interface, Twitter looks like a place where some articles are published, like a website. Instagram is not like that, since photos and videos go to the main page, people can share more easily. I think it's related to the design.

Gamze expressed a more critical perspective regarding TikTok users, emphasizing their lack of critical media literacy and highlighting the dangers of misinformation and manipulation through social media:

The pages that pop up on TikTok, believing it's true right away is partly due to laziness. Nobody thinks of researching. It's also because they want to believe. It's a perception game. If someone believes it's true, we also prefer to believe. In election polls, for example, if someone who supports Candidate A conducts a survey and Candidate A scores high, it's normal because the survey is conducted based on the audience of that person.

Beyond formal or traditional politics, citizenship action finds expression in civic engagement (Rovisco, 2019). These young individuals acknowledged this aspect through their discussions about the general characteristics of social media platforms, their hesitations about sharing their opinions, and the reactions they offer to current events. Evidently, they utilize digital tools and social media platforms pragmatically to cultivate themselves, enhance their skills and interests, and are enthusiastic about organizing workshops and activities with their peers to foster a pedagogical research environment. In addition to being consumers in the digital world and primarily experiencing youth socialization in digital spaces (Valkenburg & Piotrowski, 2017), these two co-researcher children aspire to create a space for their peers and younger children to collaboratively generate ideas and content that promote freedom of expression.

While reevaluating and discussing people's preferences regarding social media platforms, they proposed Discord as the primary space for our meetings and activities during our project. They chose it due to its privacy requirements, stating, "People can't just enter any room; they need an invitation. It's good for security. It's a platform that's open for use in a trusted way". Although they also criticized certain individuals on this platform and mentioned experiences with bullying, they tended to emphasize its positive aspects because it is a platform where people with shared interests, such as music, culture, literature, and more, come together to discuss and share their passions. In Gamze's words: "It allows people from the same community, with the same hobbies, to come together for various topics like movies, music, books, and more. It's more user-friendly compared to other social media platforms." Prior to meeting with Duru and Gamze, I hadn't considered organizing something via Discord, despite knowing and efficiently using it for my own interests, much like them. So, they played a pivotal role in selecting the platforms, applications, content, and activities for our collaboration.

Furthermore, they suggested taking on specific roles through a division of labor. Duru mentioned that she could create rooms on Discord to initiate our workshops with children, based on the content we had been discussing. She described the advantages of the platform, such as:

It has a role section, not just tags. For instance, there could be a green role for those interested in music, and it would be displayed as such. Similarly, there could be a blue role for those involved in theatre. In fact, people can introduce themselves by selecting a role, like a biography. If we open a room on Discord, we can have separate chat channels, each with emoji titles. Then, people can share photos, write messages, and have voice and video calls. We can open chat rooms under many topic headings, and in one of them, we can address cyberbullying. People can share their experiences with each other and realize they are not alone.

While discussing the platform's features, she also emphasized how people would feel when they come together to share similar experiences, illustrating how social engagement in online spaces can foster resil-



ience and solidarity. Additionally, Gamze expressed her eagerness to utilize simple video games to enhance engagement and trust among participants. In the outline I prepared earlier, there was an idea of playing a video game during our activities; however, I did not suggest any specific games. Gamze took on the responsibility by showing interest in this idea, in addition to her willingness to provide scenarios for the young participants, work on them, and create artworks together using digital apps.

During our discussion of games, she also provided examples related to video games preferred by boys and girls. She stated, “For example, among girls, *The Sims* is common, and among boys, there’s *CS: GO*.” When I asked why she classified them in this way, she clarified, “Female streamers, especially, play war and horror games,” emphasizing that there was no gender dichotomy. However, Duru added, “I’ve never had a male friend who played *The Sims*.” According to Gamze, simulation games like *The Sims* require care and attention, which is why girls tend to be more interested in them. In our discussions, they drew attention to another aspect by pointing out that game marketing reflects gender stereotypes.

As demonstrated in this example too, we delved into societal issues within each topic, sharing our critical views and opinions step by step. Through our collaborative work, brainstorming sessions, and the exchange of experiences and knowledge, our relationship evolved into one of equals. We now aim to expand this interaction by inviting other children to join us.

5. Our Proposed Plan to Develop a Pedagogical Research

As indicated above, these two young individuals are socially active and culturally motivated to develop their capabilities. Duru has a specific interest in music and has been a good reader, previously managing a social media account for her book reviews. Gamze, on the other hand, is passionate about technology-related issues, with a background in computer education from her former school. She is particularly aware of social justice and minority rights. However, both of them have hesitations about being actively engaged users on digital media due to the negative aspects we have discussed.

Both are eager to confront the challenges they have faced and advocate for better conditions, not only for themselves but also for those who are oppressed for various reasons. On the other hand, both of them hold back from putting themselves in the public eye due to a lack of trust or a fear of being misunderstood by others. This dichotomy between being a challenger or abstainer is a key aspect that I would like to explore in our research. The remainder of our plan has been shaped by their insights and aspirations.

Engaging in digital citizenship involves active participation in various cultural and social projects, which enables individuals to assume the role of active citizens, actively performing citizenship. However, the concept of digital citizenship also introduces a divide between educators and learners. Essential prerequisites such as access to alternative forms of communication and technological integration within educational strategies are fundamental for all involved parties (Redecker, 2017).

For learners, effective communication, content creation, responsible usage, and problem-solving skills are imperative. In our study, the young individuals leading the project find themselves at the intersection of being learners and educators/mentors. They embrace a critical approach to social pedagogy, assuming contributing roles within a research setting, while navigating the transition to adulthood. This transitional phase indicates the emergence of new, incomplete identities within both digital and physical spaces, transcending conventional boundaries.

In my role as the project coordinator, I have outlined our plan as follows: we will commence with an opening meeting to establish trust, and an Emoji workshop will serve as an icebreaker, allowing us to explore various choices and expressions among ourselves. Next, we will create and explore social networks through Discord channels, with small groups within our larger community of children delving into focused discussions on specific topics. In this context, we aim to construct solidarity networks using art-related productions in games and various applications. Gamze and Duru have their own ideas for activities and will employ relevant tools and apps, sharing their experiences with others.



What is often missing or underestimated in educational settings is creativity, and the diversity of perspectives and understandings is crucial in the context of social pedagogy to address the “complexity of human relationships” (as discussed by Ucar in 2013) and transform it into actionable change. This is particularly important for transformative citizenship practices in this new era where digitalization remains a central issue in childhood studies and related pedagogical areas. White & Le Cornu (2010) highlight that digital citizenship not only involves belonging to a social environment but also equipping individuals with tools for a learning community. As a modest initiative, our intention is to foster community building in a collective and inclusive manner through the preparation of this project.

Acknowledgement

I extend my gratitude to Gamze Özdemir and Duru Çiçek for their willingness to participate in this proposal. In an unconventional manner, I have used their real names to underscore their contributions to this field study preparation with their permission and desire. I am also open to further analysis and writing processes with them if they have the time and willingness to take on the role of co-researchers in the subsequent practical stages. I am thankful for the trust and support of their parents, who have allowed us to collaborate. While we are just beginning our journey, I am optimistic about what we can achieve when we work together.

Bibliografya

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37 (3), 129-139. <https://doi.org/10.3102/0013189X08317501>.
- Brubaker, J. (2009). I judged you at starbucks: Identification and regulation on the non-persistent subject on Craigslist missed connections. In Y. Abbas & F. Dervin (Eds.), *Digital Technologies of the Self*(pp. 37-58). Cambridge Scholars.
- Buckingham, D. (2006). Is there a digital generation? In D. Buckingham, & Willett R. (Eds.), *Digital Generations: Children, Young People and New Media*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Caluya, G., Bororica, T., & Yue, A. (2018). *Culturally and linguistically diverse young people and digital citizenship: A pilot study*. Carlton: Centre for Multicultural Youth.
- Cover, R. (2016). *Digital Identities: Creating and Communicating the Online Self*. Elsevier.
- Demiral, S. (2021). Children’ power to challenge authority. *Society Register*, 5 (2), 99-104. <https://doi.org/10.14746/-sr.2021.5.2.07>.
- Demiral, S., & Çiçek D. (2023) Scattered Identities to intersect: Exploring the possibilities of a collaboration between a 16-year-old musician/student and a 34-year-old writer/researcher. In A. Odrow-Coates & T. Afolabi (Eds.), *Researching Social Inclusion*. UNESCO Book Series (pp. 131-141). Maria Grzegorzewska University.
- Drotner, K. (2005). Mediatized childhoods: discourses, dilemmas and directions. In J. Qvortrup, *Studies in Modern Childhood: Society, Agency, Culture* (pp. 39-58). Palgrave MacMillan.
- Erdiller-Yatmaz, Z., Erdemir, E., & Demiral, S. (2023). Baby steps to a child-to-child network: A path to empower children for exercising their participation rights. *Children & Society*, 37, 1698-1718. <https://doi.org/10.1111/chso.12661>.
- Hart, R. A. (1992). *Children’s Participation: from Tokenism to Citizenship*. UNICEF International Children Development Centre.
- Horelli, L. (1998). Creating child-friendly environments: Case studies on children’s participation in three European countries. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 5(2), 225-239. <https://doi.org/10.1177/0907568298005002008>



- Livingstone S., & Sefton-Green J. (2016). *The class: Living and learning in the digital age*. New York University Press.
- McGillivray, D, McPherson, G, Jones J & A. McCandlish (2015). Young people, digital media making and critical digital citizenship, *Leisure Studies*. <https://doi.org/10.1080/02614367.2015.1062041>.
- Mossberger, K., Tolbert, C.J., & R. S. McNeal (2008). *Digital Citizenship: The Internet, Society, and Participation*. The MIT Press Cambridge.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2008). *Born Digital: Understanding the First Generation of Digital Natives*. Basic Books.
- Petrie, P (2019). Interpersonal communication: The medium for social pedagogic practice. In C. Cameron & P. Moss (Eds.), *Social Pedagogy and Working with Children and Young People*. Jessica Kingsley Publishers.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon, MCB University Press*, 9(5).
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. Y. Punie, (Ed.), *EUR 28775 EN*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Ribble, M.S., Bailey, G., & Ross, T.W. (2004). Digital Citizenship: Addressing Appropriate Technology Behavior. *Learning and leading with technology*, 32, 6.
- Rovisco, M. (2019). Staging citizenship: Artistic performance as a site of contestation of citizenship. *International Journal of Cultural Studies*, 22(5), 647-661. <https://doi.org/10.1177/1367877919849962>.
- Tapscott, D. (2009). *Growing up Digital: How the Net Generation is Changing Your World*. MacGrow Hill E-books.
- Thulin, E., Vilhelmson, B., & Schwanen, T. (2020). Absent Friends? Smartphones, Mediated Presence, and the Recoupling of Online Social Contact. *Everyday Life, Annals of the American Association of Geographers*, 110(1), 166-183. <https://doi.org/10.1080/24694452.2019.1629868>.
- Thumim, N. (2012). *Self-Representation and Digital Culture*. Palgrave.
- Valkenburg, P. M., & Piotrowski, J. T. (2017). *Plugged In: How Media Attract and Affect Youth*. Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1n2tvjd>.
- Ucar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>.
- Waniganayake, M., & Donegan, B. (1999). Political Socialisation during Early Childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 24(1), 34-40. <https://doi.org/10.1177/183693919902400108>.
- White, D., & Le Cornu, A. (2010). Eventedness and disjuncture in virtual worlds. *Educational Research*, 52(2), 183-196. DOI: 10.1080/00131881.2010.482755.
- Wood, B. E. (2022). Youth citizenship: Expanding conceptions of the young citizen. *Geography Compass*, 16 (12), e12669. <https://doi.org/10.1111/gec3.12669>.



Esercizi di democrazia nelle relazioni tra professionisti dell'educazione e figure familiari

Exercises in Democracy in relationships between educational professionals and family members

Elena Luciano

Università di Parma | elena.luciano@unipr.it

ABSTRACT

The relationship between educators/teachers and family members is a crucial issue in ecec services and schools, as it promotes children's well-being, motivation to learn and academic success, prevents social inequalities, reinforces parental empowerment and strengthens social networks. However, such relationships are often prone to conflict, and they put into question the very meaning of the educational relationship as a device that produces processes of subjection and subjectification. The contribution discusses some of the conditions for such a relationship to become an exercise in democracy and participation today, even in times of neoliberalism.

La relazione tra educatori/insegnanti e figure familiari – nei servizi per l'infanzia e nella scuola – costituisce un tema cruciale in quanto promuove benessere, motivazione ad apprendere e buona riuscita accademica dei bambini, previene disuguaglianze sociali, rinforza l'empowerment genitoriale e rafforza reti sociali. Tuttavia, tali relazioni sono spesso terreno di scontro e interrogano il senso stesso della relazione educativa, in quanto dispositivo che produce processi di assoggettamento e di soggettivazione. Il contributo problematizza alcune condizioni affinché tale relazione possa divenire oggi, pur in tempi di neoliberalismo, esercizio di democrazia e di partecipazione

KEYWORDS

Early childhood education and care | school | Educational relationship | Democracy | Relationship with families
Educazione e cura per l'infanzia | Scuola | Relazione educativa | Democrazia | Relazione con le famiglie

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Luciano, E. (2023). Exercises in Democracy in relationships between educational professionals and family members. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2),46-52. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-07>.

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-02-2023-07

Received: 05/11/2023 | **Accepted:** 16/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. La relazione con le famiglie, sfida aperta

La relazione con le famiglie, nei diversi contesti educativi e scolastici, costituisce un tema cruciale, che interroga educatori, educatrici e insegnanti nella quotidianità delle giornate educative e scolastiche, spesso animata da contrasti, malintesi, conflitti, da un lato, o incontri mancati, lunghi silenzi e distanze apparentemente incolmabili, dall'altro. Per tutti i professionisti dell'educazione, costruire buone relazioni con le famiglie dei propri educandi costituisce una sfida difficile e altamente problematica. Innanzitutto perché “ci si ferma soltanto sulla relazione, quello che si vede sembrano essere solo i soggetti: i soggetti tra cui la relazione si forma e si dipana, come unici responsabili – o colpevoli – degli effetti di un processo educativo” (Palmieri & Prada, 2008, p. 251): la complessità dell'incontro tra le figure familiari e i professionisti dell'educazione si riduce e si ingessa dentro a rigidi stereotipi, per esempio quello della famiglia che delega o che trascura, soccorre o opprime, oppure a quelli dell'educatore che assiste e protegge i bambini o dell'insegnante che dispensa nozioni.

Nel tentativo di superare la barriera posta dagli stereotipi e dai pregiudizi reciproci, nell'incontro con l'altro vanno invece ricercati e analizzati “gli aspetti che, pur facendo parte del gioco educativo, stanno all'ombra della relazione: la materialità dell'esperienza educativa, le condizioni in cui e per cui la relazione appare con una certa forma e in un certo processo, i contesti interazionali, organizzativi, linguistici, culturali e materiali in cui essa si svolge e si dà” (Ivi, pp. 251-252).

La sfida di costruire relazioni costruttive con le famiglie oggi interroga innanzitutto il senso stesso della relazione educativa, che – in quanto dispositivo, e dunque attraverso i suoi mezzi e i suoi fini, le proposte educative e di gioco, le parole e i linguaggi usati, le disposizioni del sapere e dei dispositivi disciplinari e di governo – produce forme di assoggettamento e di soggettivazione che danno forma all'identità di ciascun bambino e di ciascuna bambina, ma anche di ciascun adulto coinvolto (Ferrante, 2016; Giacomantonio & Luciano, 2018).

La sfida di costruire relazioni costruttive con le famiglie è oggi altresì complicata dalla situazione storica, sociale e culturale nella quale le famiglie vivono. Negli ultimi anni, la pandemia da SARS-CoV-2, la profonda crisi economica e l'accentuazione di emergenze umanitarie che accompagnano i flussi di mobilità da altri paesi hanno modificato profondamente il tessuto sociale e produttivo del nostro Paese, causando lo stravolgimento delle abitudini quotidiane della popolazione, l'accelerazione della denatalità e la progressiva diminuzione della popolazione tra 15 e 49 anni dovuta all'ingresso nella vita adulta di generazioni sempre meno numerose, l'inasprirsi di condizioni di marginalità (di tipo sanitario, occupazionale ed economico) di molte famiglie tra cui quelle con background migratori e il riconoscimento di nuove potenzialità ma anche di nuovi bisogni della popolazione anziana (Istat, 2022). Oltre a ciò, la relazione con le famiglie nei servizi educativi e nella scuola si misura oggi anche con un elevato livello di povertà assoluta presente nel nostro Paese e con situazioni di povertà educativa e di disuguaglianze (sociali, culturali, retributive e delle forme lavorative) crescenti (*Ibidem*).

Alla luce delle situazioni altamente complicate che oggi affaticano le famiglie, la relazione con esse rappresenta per scuole e servizi una sfida sempre più scomoda, oltre che emotivamente faticosa per educatori e insegnanti coinvolti, perché interroga anche il loro ruolo e la loro immagine di professionisti dell'educazione, la percezione circa le proprie competenze comunicative, di ascolto e di dialogo con la diversità: la relazione con le famiglie è del resto terreno di specchi, nei quali figure professionali e figure familiari sentono reciprocamente su sé le rappresentazioni di ruolo dell'altro, ma anche quelle di educazione, di famiglia, di scuola, di società.

Alcune ricerche svolte in seguito alla pandemia sul tema della relazione con le famiglie hanno evidenziato, nell'ambito dei servizi educativi rivolti all'infanzia e alle famiglie, la trasformazione delle relazioni educative (Antonietti, Guerra & Luciano, 2021), l'accentuazione di risonanze–positive o negative, in base allo stato di salute del processo di alleanza educativa pre-pandemia, l'espressione di nuovi bisogni di informazione e di mantenimento della relazione educativa, la necessità di ristrutturare la comunicazione tra



educatori e figure familiari e la messa in campo di nuove competenze professionali per riorientare la progettazione dell'alleanza educativa stessa con le famiglie (Gigli, 2023).

Una ricerca sui temi indagati dalla letteratura relativa al rapporto scuola-famiglia al tempo della pandemia da COVID-19 ha inoltre evidenziato un cambiamento delle ragioni della comunicazione e delle forme di collaborazione, ovvero del ruolo dei docenti e dei genitori in seguito all'emergenza sanitaria e, in particolare, un nuovo impegno e coinvolgimento delle famiglie su temi didattici e pedagogici dai quali gli insegnanti prima preferivano escluderle (Dusi & Addi-Racchah, 2022).

Se capirsi non è ovvio (Bove, 2020) e appare sempre più complicato, la tentazione continua ad essere in tutti gli ordini di scuola, dal sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 fino alla scuola secondaria, quella di sfuggire a tale relazione. Appare diffusa cioè la tentazione di alzare muri concentrandosi, ciascuno nel proprio contesto e nei propri ambiti di competenza, sull'educazione dei propri studenti o dei propri figli, arrendendosi a interpretare quello tra educatori/insegnanti e figure familiari come un rapporto tra "nemici naturali" (Waller, 1932), fondato su una logica binaria che divide due oppositori (famiglie e professionisti) su un confine, in perenne e inevitabile conflitto, alla luce degli inconciliabili legami particolare-individualistici oppure universalistici, che essi rispettivamente hanno con i propri figli e con i propri studenti (Lawrence & Lightfoot, 2012).

Tuttavia, la realtà dei rapporti tra educatori, educatrici, insegnanti e figure familiari è ben più complessa di quella rappresentata in siffatta polarizzazione e richiede una progettualità e competenze specifiche non improvvisabili al fine di costruire un dialogo con le famiglie capace di farsi esercizio di democrazia nonché strumento per promuoverla. Ciò significa contribuire dunque, proprio nell'ambito della scuola, alla crescita (emotivo-affettiva, morale, intellettuale) di ciascuno nell'esperienza della vita associata e alla partecipazione di tutti alla vita democratica (Baldacci, 2014, 2019).

2. Costruire alleanze educative con le figure familiari per una cittadinanza democratica

L'approccio ecologico dello sviluppo umano, oggi ampiamente recepito nell'ambito delle scienze umane, ha chiarito da molti decenni l'influenza positiva che una buona comunicazione e relazione tra insegnanti e genitori ha sulla crescita complessiva di ogni bambino o ragazzo e, in particolare, sul suo sviluppo e sulla costruzione della sua identità psichica e sociale (Bronfenbrenner, 1986).

Gli studi di Epstein (2011), che, insieme a quelli di Bronfenbrenner, risultano tra i più richiamati a livello internazionale in materia di partecipazione delle famiglie (Yamauchi et al., 2001; Bove, 2020), hanno inoltre evidenziato che la partecipazione delle figure familiari all'esperienza educativa e scolastica dei loro figli e dunque l'integrazione della loro esperienza scolastica in un'ecologia sociale più ampia favorisce il successo scolastico; è, in tal senso, incoraggiata la promozione di spazi di intersezione e sovrapposizione dei ruoli e delle responsabilità della famiglia e della scuola, che rende progressivamente più forti la conoscenza e la fiducia reciproca e più solido il rapporto.

La letteratura scientifica nell'ambito delle scienze umane è concorde nel riconoscere la necessità di costruire alleanze educative con le famiglie e i principali documenti normativi e di indirizzo italiani ed europei invitano scuola e famiglia a collaborare per educare insieme, in modo collaborativo e sinergico, bambini e bambine, ragazzi e ragazze, fin dal sistema di educazione e istruzione dalla nascita ai sei anni (Ministero dell'Istruzione, 2021, 2022; Lazzari, 2016) e, successivamente, negli ordini di scuola che seguono (MIUR, 2012, 2018). Appare infatti fondamentale che il dialogo tra le due agenzie educative intraprenda, in particolare, la direzione della coeducazione (Milani, 2008), che "implica la realizzazione di un'alleanza tra scuola, famiglia, comunità per giungere a uno scopo comune: il benessere e lo sviluppo ottimale dei bambini" (Bove, 2020, p. 37). Tale direzione "mira ad evitare il rischio di 'presa di potere' da parte di un gruppo e permette la creazione di un vero partenariato, che richiede un 'potere condiviso' tra le parti interessate all'elaborazione e all'attuazione di un progetto centrato sul bambino" (Pourtois & Desmet, 2017, p. 125).



In Italia, diverse pratiche di relazione e incontro con la famiglia – ambientamento, colloqui, open day, incontri di gruppo, accoglienza e ricongiungimento – si sono sviluppate nell’ambito dei progetti pedagogici dei servizi educativi per l’infanzia per favorire nella quotidianità e nel tempo relazioni educative partecipate e l’alleanza educativa tra educatori dell’infanzia e figure familiari (Milani, 2008; Guerra & Luciano, 2009, 2014), offrendo un sapere sempre più consolidato nelle pratiche educative circa la coeducazione. Tali pratiche educative trovano nella democrazia e nella partecipazione valori fondativi, come emerge nelle Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 (Ministero dell’Istruzione, 2021):

La democrazia, con i suoi valori di rispetto, libertà, responsabilità, si declina nei processi di apprendimento dei bambini, improntati alla valorizzazione della soggettività e della molteplicità dei punti di vista, e nella professionalità degli educatori/insegnanti, che trova la sua piena realizzazione nell’ascolto proattivo dei bambini e nel dialogo con i colleghi, con i genitori e con il contesto sociale di riferimento (p. 17).

Nei contesti scolastici il Patto educativo di corresponsabilità, previsto dal D.P.R. n. 235/2007, enuclea i principi e i comportamenti che scuola, famiglia e alunni condividono e si impegnano a rispettare e viene sottoscritto da genitori e studenti all’iscrizione a scuola. Esso, coinvolgendo tutte le componenti, si presenta come strumento base dell’interazione scuola-famiglia. Laddove la stesura di tale patto è stata discussa e problematizzata nell’ambito di ricerche partecipate con insegnanti, genitori e alunni, ciò ha permesso di creare i presupposti per la costruzione di una reciproca assunzione di impegni e di responsabilità, per incrementare la partecipazione delle famiglie alla vita scolastica e migliorare l’ascolto effettivo da parte della scuola rispetto alle richieste sia dei genitori sia degli alunni (Capperucci, Ciucci & Baroncelli, 2018). Tuttavia, si tratta di casi circoscritti.

Spesso tali strumenti e pratiche sono invece considerati mere formalità da adempiere, gli appuntamenti vedono scarsa partecipazione e i rapporti tra educatori, insegnanti e figure familiari sono talora aridi, difficili, finanche densi di incomprensioni e conflitti di fronte ai quali non è semplice orientarsi per gestirli in modo costruttivo (Gigli, 2022). Se di volta in volta riprogettata sulla base delle specificità dei contesti, delle famiglie, dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze e intenzionalmente finalizzati a favorire la crescita di ciascuno nel confronto intersoggettivo, la coeducazione può esercitare coloro che vi partecipano a pratiche di rinforzo della cittadinanza democratica. Per esempio, nei servizi per l’infanzia e nella scuola, i colloqui individuali e gli incontri con gruppi di famiglie sugli apprendimenti dei bambini ma anche sulla predisposizione delle attività educative e didattiche si pongono spesso in una logica trasmissiva e informativa verso le famiglie, che esclude per lo più bambini e ragazzi e non consente l’ascolto delle sue figure di riferimento a casa né l’analisi critica di temi e problemi ma solo l’accettazione o il rifiuto degli stessi o, tutt’al più, il posizionamento a favore o contro. È invece auspicabile che la riprogettazione di tali pratiche possa essere finalizzata a favorire l’espressione della voce di tutti gli attori coinvolti, gli adulti e i bambini, gli educatori, gli insegnanti e le famiglie, i gruppi maggioritari come quelli minoritari, in una logica partecipativa e democratica. Ciò significa, per i servizi e per le scuole, dedicare tempo all’ascolto e alla conoscenza delle famiglie, per poter cogliere e comprendere i loro bisogni e le loro risorse, discutere i valori di riferimento e il ruolo degli adulti nell’educazione e nella formazione dei bambini e dei ragazzi ma anche il ruolo pensato per questi ultimi, analizzare i vincoli stessi alla partecipazione democratica alla vita della scuola e le loro motivazioni in essa, finanche decidere insieme in merito a temi cruciali ma scomodi che riguardano l’educare oggi bambini e bambine, ragazzi e ragazze a una convivenza civile, sostenibile, democratica, che consenta a ciascuno di esprimersi e di partecipare così come di imparare a favorire l’inclusione e la partecipazione democratica altrui.



3. Il ruolo dei contesti educativi e della formazione di educatori e insegnanti

In una logica ecologica e sistemica, si riconosce che “il potenziale dei bambini si mobilita attraverso la mobilitazione del potenziale educativo dei genitori” (Milani, 2018, p. 133) ma è vero anche il contrario, ovvero che proprio l’attivazione delle risorse dei bambini e dei ragazzi può favorire l’attivazione, nelle figure familiari, delle risorse, degli interessi e dell’impegno di cura e di educazione verso i loro figli. Ciò è favorito laddove i professionisti dell’educazione strutturano la relazione educativa come una relazione educativa allargata, ovvero con il coinvolgimento di tre soggetti insieme, nella quale bambino, famiglia ed educatori sono coinvolti in una relazione reciproca e dinamica, generativa di apprendimento per ciascuno dei tre, nella quale tuttavia l’asimmetria persiste e pone necessariamente la responsabilità di tale relazione nelle mani di chi è professionista dell’educazione, sostenuto dal lavoro collegiale progettuale condiviso nel gruppo di lavoro (Luciano, 2023). Si tratta di una relazione educativa che, in una direzione partecipata, sceglie di promuovere la centralità dei bambini e delle bambine, dei ragazzi e delle ragazze, ovvero di favorirne in diversi modi e in tutte le occasioni possibili l’ascolto, il protagonismo e la partecipazione, come peraltro supportato dalla Convenzione Onu sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza del 1989 e da molti studi nell’ambito della sociologia dell’infanzia e delle scienze dell’educazione. Si tratta di una scelta politica e educativa che può concretizzarsi proprio nel dialogo tra professionisti e figure familiari e attraverso esso in quanto scelta che gli adulti stessi possono realmente favorire e/o, al contrario, sminuire e ostacolare. In particolare, tale scelta può realizzarsi dentro a nuove forme di corresponsabilità educativa (Dusi & Pati, 2014) capaci di rispondere alle sfide sociali, culturali e formative odierne, di fronte alle quali “la democrazia balbetta al punto da farci interrogare sul suo futuro” (Meirieu, 2012, p. 80).

Relazioni educative partecipate e democratiche – tra adulti e tra adulti e bambini/ragazzi – possono trovare spazio nell’ambito di servizi educativi e scuole riconosciuti come spazi proficui al fiorire di forme di umanità che non possono essere acquistate in un mercato (Marquand, 2004) e come luoghi di educazione pubblica, ovvero “un’educazione che sia per tutti i cittadini e una responsabilità che sia di tutti i cittadini; alla quale tutti i cittadini (bambini, giovani e adulti) siano interessati e che costituisca dunque un bene pubblico” (Moss, 2014, pp. 18-19).

Laddove trasferito dall’ambito dei servizi per l’infanzia a quello della scuola, con la presenza di ragazzi e di giovani, questa direzione della relazione educativa in senso partecipato e allargata alle famiglie rifiuta processi di infantilizzazione dell’adolescenza, nei quali i genitori si fanno protettori o portavoce o sostituti dei figli, bensì promuove – per bambini, ragazzi e adulti, negli spazi della scuola e della città – occasioni di incontro, nelle quali stare insieme secondo i principi democratici, per attraversare insieme i temi e i problemi della quotidianità, sperimentare l’autonomia di pensiero, la riflessione critica, il confronto con la diversità, la gestione dei conflitti e la partecipazione a processi decisionali che riguardano proprio gli apprendimenti e la formazione dei bambini e dei ragazzi, il ruolo degli adulti in essa, la progettazione di spazi, materiali e strumenti che possono favorirla, le condizioni che possono limitarla.

Se la scuola è bene pubblico, è peraltro importante che essa resti sempre aperta e consenta la partecipazione dell’intera comunità, anche grazie all’impegno di molti attori, comprese le figure familiari e la rete di soggetti del territorio (con professionisti dei servizi sociali, culturali, sanitari, sportivi, educativi, ecc.) per divenire non solo contenitore ma, soprattutto, produttore e promotore di conoscenza e di dialogo: un sito di incontro e di relazioni, in cui gruppi di bambini/e, ragazzi/e e adulti si impegnano insieme in un progetto o in un’attività nella quale siano chiamati a dialogare, ascoltare, discutere e insieme decidere. Uno spazio di prassi etica e politica, uno spazio per la ricerca, la creatività, l’inclusione e l’emancipazione di tutti. La scuola e i servizi possono in tal modo divenire spazio aperto della città, luogo di scambio e di confronto finalizzato alla costruzione di progetti di educazione e di cittadinanza, forum pubblici della società civile in cui bambini e adulti insieme partecipano a un progetto di educazione dalla valenza sociale, culturale, politica ed educativa (Dahlberg, Moss, & Pence, 2003; Moss, 2007).

Gunilla Dahlberg e Peter Moss (2005), in particolare, hanno chiarito come e a quali condizioni le isti-



tuzioni per la prima infanzia possano essere concepite come luoghi per esercitare la pratica politica della democrazia. Una di queste condizioni è l'immagine stessa di servizio e di scuola:

Difficilmente la democrazia può svilupparsi in luoghi in cui, per esempio, il governo privilegia il consumatore a discapito della collettività e in cui le istituzioni per l'infanzia sono concepite come delle entità imprenditoriali che vendono servizi o come delle officine atte alla produzione di determinati risultati (Moss, 2007, p. 19).

È chiaro che ciò richiede approcci democratici da parte della *governance* dei servizi educativi e scolastici, ma richiama altresì la necessità di professionisti competenti nel favorire pratiche di relazione e di comunicazione con tutte le famiglie, con tutti i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, peraltro favorendo relazioni costruttive anche tra le famiglie stesse. La formazione iniziale e in servizio di educatori e insegnanti diviene in tal senso centrale di fronte alle molte sfide con le quali le relazioni educative si misurano per promuovere il valore della democrazia, tra cui la promozione di una cultura pacifica e non violenta, la cittadinanza globale, la valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile, la garanzia di libertà, equità e qualità nell'educazione primaria e secondaria per tutti. Tali obiettivi richiedono necessariamente una postura etico-sociale consapevole e abiti morali forti e criticamente assunti, che pongano dunque la dimensione etico-sociale non più relegata a un ruolo accessorio o irriflesso, nelle pratiche educative e scolastiche. La responsabilità morale dell'educatore e dell'insegnante nei contesti educativi e scolastici è infatti nodo centrale perché assume il compito di agente morale nelle relazioni educative, da un lato, e applica regole e norme che implicano la promozione di specifici abiti morali negli educandi, dall'altro. In tal senso, educatori e insegnanti sempre più consapevoli dei propri abiti morali sono in grado di riconoscere, nelle figure familiari, soggetti portatori di storie diverse e di interessi divergenti, con i quali discutere e sperimentare senso, significati e pratiche della democrazia, co-costruire modelli etici e riflettere criticamente sulle logiche di mercato che oggi imperversano nei luoghi dell'educazione e della formazione (Baldacci, 2019). Al contempo, educatori e insegnanti impegnati nella riflessione sui propri abiti morali saranno in grado di supportare i discenti a riconoscere i propri a partire dalle più semplici azioni quotidiane, nei rituali collettivi che scandiscono la vita associata, dal nido fino agli ordini di scuola successivi e oltre, nei vari luoghi della cittadinanza attiva e della politica (Luciano & Salvarani, 2022).

Proprio tale dimensione etico-sociale appare del resto indispensabile per costruire comunità educative impegnate a partecipare nell'ambito di società democratiche, pacifiche, non violente e non autoritarie che non smettiamo di desiderare.

Bibliografia

- Antonietti, M., Guerra, M., & Luciano, E. (2021). Insieme a distanza. Alleanze educative tra servizi per l'infanzia e famiglie durante il lockdown. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), 153-170. <https://doi.org/10.36253/rief-10517>.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia*. FrancoAngeli.
- Bove, C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano* (L. Hvastja Stefani, Trans.). Il Mulino. (Original work published 1979).
- Capperucci, D., Ciucci, E., & Baroncelli, A. (2018). Relazione scuola-famiglia: alleanza e corresponsabilità educativa. *Rivista di Educazione Familiare*, 2, 231-253. <https://doi.org/10.13128/RIEF-24495>
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Children. (Original work published 1999).
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge.



- Dusi, P., & Addi Raccach, A. (2022). Time to rethink the teacher-family alliance? Central issues in the “pandemic” literature on home-school cooperation. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 26, 63, 7-29. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/14838>
- Dusi, P., & Pati, L. (Eds.). (2014). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. La Scuola.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family and community partnership*. Westview Press.
- Ferrante, A. (2017). *Che cos'è un dispositivo pedagogico?* FrancoAngeli.
- Giacomantonio, A., & Luciano, E. (2018). Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane. *Ricerche pedagogiche*, LII, 206, 165-179.
- Gigli, A. (2022). *Orientarsi nei conflitti. Teorie e strumenti per conoscerli e gestirli in contesti educativi*. Junior Spaggiari.
- Gigli, A. (2023). L'impatto dell'emergenza pandemica in ambito familiare e scolastico: riflessioni su nuove prospettive di alleanza educativa. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 81-87. <https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-12>
- Guerra, M., & Luciano, E. (2009). *La relazione con le famiglie nei servizi e nelle scuole per l'infanzia*. Junior.
- Guerra, M., & Luciano, E. (Eds.). (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Junior Spaggiari.
- Istat (2022). *Rapporto annuale*.
- Lawrence, & Lightfoot, S. (2012). *Il Dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare gli uni dagli altri*. Junior. (Original work published 2003).
- Lazzari, A. (Ed.). (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. Zeroseiup.
- Luciano, E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia*. FrancoAngeli.
- Luciano, E., & Salvarani, L. (2022). Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico. In P. Calidoni (Ed.), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo* (pp. 69-78). FrancoAngeli.
- Marquand, D. (2004). *The decline of the public*. Polity.
- Meirieu, P. (2012). *Lettera agli adulti sui bambini di oggi*. Junior. (Original work published 2009).
- Milani, P. (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Pensa MultiMedia.
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Retrieved April 14, 2022, from https://www.miur.gov.it/documents/20182/51310/DM+254_2012.pdf
- MIUR (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Retrieved April 14, 2022, from <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/>
- Moss, P. (2007). Portare le politiche nei servizi educativi. L'educazione nella prima infanzia come pratica di democrazia. *Gruppo Nazionale Nidi e Infanzia. Quaderno n. 9*.
- Moss, P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In M. Guerra & E. Luciano, (Eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 17-31). Junior Spaggiari.
- Palmieri, C., & Prada, G. (2008). *Non di sola relazione: per una cura del processo educativo*. Mimesis.
- Pourtois, J., & Desmet, H. (2017). La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education. Special Issue. The child's experience of the city*, 12, 1, 123-130. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6713>.
- Saraceno, C. (2017). *L'equivoco della famiglia*. Laterza.
- Yamauchi, L.A., Ponte, E., Ratliffe, K.T., & Traynor, K. (2017). Theoretical and conceptual frameworks used in research on family-school partnerships. *School Community Journal*, 27, 9-34.
- Waller, W. (1932). *Sociology of Teaching*. John Wiley & Sons.



Esperienze democratiche ed emancipative attraverso photovoice

Democratic and emancipatory experiences through photovoice

Letizia Luini

Università degli Studi di Milano-Bicocca | l.luini@campus.unimib.it

ABSTRACT

Children's experiences are often explored by adult gazes, but the literature invites to consider children's participation as a precondition that fosters democratic experiences of having a say in community decisions.

In light of these considerations, an exploratory research using photovoice with preschoolers, has promoted spaces for participation, expression, and empowerment of a 'marginalized' cultural group. Children have participated in a process capable of enhancing democratic and emancipatory experiences, through different stages that promote experiences of critical dialogue, aimed at welcoming different voices that enter into dialogue with the wider community, with transformative purposes. In this sense, children, considered as active agents of change, can co-construct knowledge and experiment public spaces of collective expression.

L'esperienza dei bambini è spesso esplorata da sguardi adulti, ma la letteratura invita a considerare la partecipazione dei più piccoli quale snodo che favorisce esperienze democratiche di presa di parola nelle decisioni comunitarie.

Alla luce di queste considerazioni, attraverso una ricerca esplorativa con photovoice con bambine e bambini di 3-6 anni si è inteso promuovere spazi di partecipazione, espressione ed emancipazione di un gruppo culturale spesso marginalizzato. I bambini hanno partecipato a un processo capace di valorizzare esperienze democratiche ed emancipative, che si concretizzano in fasi progettuali promotrici di dialogo critico, volte ad accogliere voci diverse che entrano in dialogo con la comunità con finalità trasformative. In tal senso i bambini, agenti attivi di cambiamento, possono co-costruire conoscenza e sperimentare spazi pubblici di espressione collettiva.

KEYWORDS

Early childhood | participation | emancipation | photovoice
Prima infanzia | partecipazione | emancipazione | photovoice

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Luini, L. (2023). Democratic and emancipatory experiences through photovoice. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 53-59. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-08>.

Corresponding Author: Letizia Luini | l.luini@campus.unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-08

Received: 15/10/2023 | **Accepted:** 08/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

Il diritto all'ascolto e alla partecipazione di bambine e bambini è sancito dall'articolo 12 della Convenzione sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza (UN, 1989), che afferma che bambini e bambine hanno il diritto di condividere la propria opinione rispetto alle questioni che li riguardano e di influenzare in modo significativo contesti ed esperienze (Lansdown, 1994; Woodhouse, 2004). In accordo con la Convenzione, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UN, 2015) promuove spazi ed esperienze di partecipazione aperti a tutte e tutti, definendo la necessità di un impegno sociale volto a sostenere lo sviluppo di pratiche democratiche ed emancipative, che consentano ai più giovani di essere autenticamente coinvolti nelle decisioni comunitarie e politiche (UN, 1989).

Parallelamente all'affermazione di tali principi normativi ed istituzionali, sulla scia delle riflessioni sui diritti dei bambini (UN, 1989), la sociologia dell'infanzia (Corsaro, 1977; James, Jenks & Prout, 1998) offre una prospettiva alternativa rispetto al modo di concettualizzare il gruppo infantile, che rende possibile la realizzazione di approcci che considerano l'infanzia come un gruppo culturale che desidera risignificare il proprio mondo sociale partecipandovi creativamente (Thornberg, 2008): tale prospettiva permette di intendere i bambini come co-costruttori esperti delle proprie vite (Joubert, 2012; Kellet & Ding, 2004), soggetti attivi e competenti, in grado di prendere parte a processi decisionali, portatori di visioni personali sulla realtà, spesso distanti da quelle adulte (Matthews, 2007), e li ripositiona nelle politiche internazionali come co-collaboratori esperti (MacNaughton, Smith & Davis, 2007).

Tuttavia i bambini sono spesso concettualizzati come un gruppo sociale emarginato in una società adultocentrica, calibrata su bisogni, competenze e prospettive adulte: bambine e bambini spesso sperimentano relazioni di potere ineguali, con adulti che in certa misura controllano, e talvolta limitano, le loro esperienze di vita: in accordo con le più recenti immagini di infanzia, se offerta l'opportunità, attraverso la promozione di strumenti di *empowerment* (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), bambini e bambine sono desiderosi di condividere le loro visioni sul mondo e di prendere decisioni in merito alle questioni che li riguardano.

In tal senso, alcuni approcci di ricerca (Coad & Evans, 2008) promuovono metodologie e strumenti partecipativi (O'Keane, 2008) e multi-metodo: in questa prospettiva, bambini e bambine possono essere coinvolti in una o più fasi del processo di ricerca, mitigando le differenze di potere tra ricercatore e partecipanti, e ridistribuendo tali disegualianze attraverso l'esplorazione di forme democratiche di co-costruzione della conoscenza. Prendere parte ai processi decisionali, compresi quelli di ricerca, può aumentare le possibilità di partecipazione, riconfigurando il ruolo dei bambini in qualità di potenziali agenti di cambiamento.

Le esperienze di ricerca partecipata permettono dunque di scoprire come i partecipanti vedono il loro mondo (Rose, 2007), coinvolgendoli democraticamente nella produzione di conoscenza, entro processi che riconoscono, comprendono e accolgono le specifiche identità di ognuno.

1. Obiettivo del contributo

Alla luce di questi presupposti, il presente contributo intende riflettere sulle potenzialità di strumenti di ricerca partecipativi, nello specifico sulla metodologia del *photovoice* (Wang & Burris, 1997; Wang, 1999) che realizza processi altresì capaci di promuovere contesti educativi democratici ed emancipativi, poiché rispettosi della voce di tutte e tutti: contesti all'interno dei quali ciascuno possa sperimentare spazi di espressione, ed entro i quali possano essere vissute esperienze di presa di parola e di partecipazione a processi decisionali, con effettive ricadute nelle esperienze di vita quotidiana di bambini e bambine.

Il contributo vuole dunque condividere alcune riflessioni maturate alla luce di una revisione della letteratura sull'utilizzo della metodologia del *photovoice* con bambini e giovani, e di un'esperienza di ricerca sul campo con bambine e bambini di scuola dell'infanzia.



2. Scelta metodologica

La ricerca sul campo, di natura esplorativa con approccio partecipativo, ha previsto l'implementazione della metodologia del *photovoice*, metodo qualitativo di ricerca-azione partecipativa visuale (Wang & Burris, 1997) che consente ai partecipanti di produrre fotografie per elicitarne pensieri ed emozioni rispetto a contesti ed esperienze. Tale metodologia è spesso usata per offrire l'opportunità di condividere esperienze, descrivere punti di forza e criticità dei propri contesti e scoprire collettivamente le radici alla base di situazioni problematiche (Freire, 1970). I partecipanti al processo, da oggetti della ricerca si trasformano in collaboratori attivi (Mayall, 2001; O'Keane, 2008; Punch, 2002a) che partecipano ad una esperienza di indagine fortemente partecipativa in tutte le sue fasi (Dell, 2018).

Lo scopo principale di questa metodologia è dunque quello di documentare, rappresentare e risignificare collettivamente le realtà quotidiane di gruppi di persone, di promuovere dialogo critico e conoscenza rispetto a punti di forza e preoccupazioni, sia personali che collettive, ed infine, di raggiungere i decisori politici per generare processi di cambiamento (Wang & Burris, 1997). Attraverso una pratica di fotografia partecipativa, *photovoice* intende inoltre sostenere lo sviluppo di nuove consapevolezze entro comunità svantaggiate e gruppi marginalizzati, ovvero gruppi di persone che sono poco ascoltati e conseguentemente poco considerati nei processi decisionali: la metodologia infatti è tradizionalmente implementata dalle comunità sotto rappresentate, come quelle femminili o di altri gruppi minoritari. A tal proposito appare significativo ribadire che i bambini sono frequentemente concettualizzati come un gruppo emarginato, che troppo spesso non ha la possibilità di rivestire un ruolo attivo nei processi decisionali e di influenzare le proprie esperienze di vita. Con *photovoice* gli individui hanno invece l'opportunità di rappresentare se stessi e di sfruttare uno strumento per l'*advocacy* e la comunicazione, al fine di realizzare delle trasformazioni contestuali e sociali (Ciolan & Manasia, 2017) attraverso il dialogo collettivo, che prende forma a partire da riflessioni individuali che progressivamente si fanno corali, per conseguire, nel corso del processo, una consapevolezza critica (Freire, 1970), democraticizzando il processo di ricerca (Melvin & Delgado, 2015).

La metodologia prevede l'implementazione di una serie di step progettuali che sottolineano il coinvolgimento dei soggetti potenzialmente in tutte le fasi del processo (Luini & Guerra, 2023): in questo approccio i partecipanti scattano fotografie di oggetti, soggetti ed esperienze per loro significativi; le fotografie selezionate sono successivamente condivise e discusse in un contesto di gruppo (Wang, 1999); ciascuna fotografia può essere accompagnata da didascalie ed infine, un momento di presentazione prevede la condivisione della documentazione raccolta con la comunità allargata (Latz & Mulvhiil, 2017).

L'esperienza di ricerca qui presa in considerazione, ha coinvolto due sezioni di due scuole dell'infanzia del comune di Milano: bambine e bambini, di età compresa tra i 3 e i 6 anni, hanno deciso liberamente se partecipare o meno all'esperienza di ricerca, previo assenso informato, che è stato dato attraverso la creazione di un contesto accogliente, inclusivo e multimodale in cui i bambini hanno avuto la possibilità di esprimere la propria posizione attraverso il canale comunicativo che preferivano (verbale, comportamentale, emotivo), in un clima relazione democratico.

Un totale di 47 bambini, di cui 30 bambini e 17 bambine, ha deciso di prendere parte ad uno o più step dell'esperienza di ricerca, che ha avuto l'obiettivo di esplorare le loro percezioni rispetto ai contesti educativi all'aperto frequentati quotidianamente, quali il giardino e/o il cortile scolastico.

I bambini e le bambine, in primo luogo, hanno esplorato le macchine fotografiche per comprenderne il funzionamento, e successivamente hanno preso parte a delle esperienze di documentazione fotografica; la documentazione fotografica, avviata a partire dalla formulazione di specifiche domande-stimolo, è stata seguita da momenti conversazionali individuali, in cui ciascun bambino ha rivisto le proprie immagini e ha selezionato quelle ritenute più significative. Successivamente, le fotografie preferite da ciascuno sono state stampate e utilizzate per sostenere delle discussioni in piccolo gruppo. Le fotografie, infine, sono state accompagnate da delle parole o brevi frasi, affinché il contenuto delle immagini di ognuno fosse chiaro anche ad altri: a questo punto, la documentazione prodotta dai bambini, fatta di immagini e parole,



è stata presentata a diversi pubblici durante mostre fotografiche progettate partecipativamente, con l'obiettivo di entrare in dialogo con la comunità allargata in ottica trasformativa.

3. *Photovoice* come strumento democratico ed emancipativo per bambine e bambini

La letteratura scientifica internazionale suggerisce che *photovoice* può rappresentare un'interessante metodologia visuale per coinvolgere i giovani nei processi di ricerca: tale metodologia è stata usata ampiamente nell'ambito delle scienze sociali in vari contesti di ricerca, e manifesta le sue potenzialità come metodo di ricerca partecipativa anche con bambine e bambini di scuola dell'infanzia (Luini & Guerra, 2023).

I presupposti che sottendono l'implementazione di questo metodo con bambine e bambini della prima infanzia, risiedono nella consapevolezza che, se si adotta un approccio rispettoso, sensibile e multimodale, i bambini potrebbero descrivere e discutere le loro esperienze, le loro percezioni e le loro aspettative in modo autentico, ampio e multi-sfaccettato, entro un contesto partecipativo e di *empowerment*. Infatti, ciascuna fase progettuale, attraverso la promozione di esperienze, codici e linguaggi differenti, è potenzialmente capace di valorizzare possibilità partecipative democratiche, poiché mette ciascuno nella posizione di poter prendere parte all'esperienza in un clima dialogico, aperto e multimodale: la combinazione di canali comunicativi differenti, che permettono ai bambini di descrivere il loro mondo e di esprimere se stessi con una varietà di espedienti complementari, consente di esplorare ed approfondire le esperienze di ciascuno in modo profondo (Darbyshire, Macdougall & Schiller, 2005), offrendo al contempo un senso di *empowerment* (Joubert, 2012), poiché il carattere visuale del metodo, in combinazione alle esperienze dialogiche, rendono le domande astratte più approccioabili, comprensibili e accessibili per i bambini (Luttrell, 2010).

Catalani e Minkler (2010), attraverso una estesa revisione della letteratura su *photovoice*, hanno ribadito questo aspetto, mettendo in luce che molte esperienze di ricerca con *photovoice* hanno incrementato l'*empowerment* della maggior parte dei partecipanti, permettendo loro di controllare parte del processo, in particolare quello fotografico, per esprimere idee, riflettere e comunicare con gli altri. I partecipanti a processi di ricerca con *photovoice*, infatti, condividono le proprie visioni e le proprie intuizioni con altri soggetti, e allo stesso tempo realizzano manufatti artistici per se stessi e per la comunità allargata (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), tutte esperienze che offrono incredibili opportunità di riflessione, espressione creativa e partecipazione democratica.

Dalle osservazioni raccolte durante l'esperienza di ricerca condotta sul campo, sono emersi chiaramente aspetti in continuità con tali evidenze teoriche: la possibilità di condividere prospettive attraverso la combinazione di codici comunicativi diversi, fatti di immagini e di parole, ha permesso a ciascuno di sperimentare linguaggi e strategie comunicative più affini ad interessi ed inclinazioni di ciascuno. La maggior parte dei bambini coinvolti ha manifestato interesse e coinvolgimento in particolare nella fase di documentazione fotografica: poter utilizzare autonomamente delle macchine fotografiche, andando alla ricerca di soggetti o oggetti di attenzione che raccontano storie ed esperienze, si è dimostrata un'esperienza ingaggiante e attivante per tutte e tutti, anche per i bambini più timidi e riservati che possono non sentirsi a proprio agio a condividere pensieri con le parole. *Photovoice*, come suggerito dalla letteratura sul tema, ha dunque un incredibile potenziale nel coinvolgimento di gruppi di persone per cui l'esclusiva comunicazione verbale e/o scritta può porre delle difficoltà, per motivazioni di varia natura, rivelandosi un importante strumento non solo per garantire l'inclusione dei bambini nella ricerca, ma anche nei contesti educativi quotidiani (Alaca, Rocca & Maggi, 2016), garantendo esperienze variegata di partecipazione a processi decisionali.

Nell'esperienza di ricerca con *photovoice*, poter esplorare i contesti come dei 'cacciatori' di immagini, ha rappresentato per i bambini un'esperienza di *empowerment*, un processo entro il quale hanno assunto un ruolo di *active players* capaci di scegliere e di mettere a fuoco i loro obiettivi fotografici. I bambini



hanno inoltre avuto la possibilità di controllare le conversazioni rispetto alle immagini, veicolando il messaggio implicito di essere i massimi esperti delle proprie vite (Allmark, Stevenson & Stotzer, 2013), sostenendo positivamente il loro senso di *empowerment*, la loro sicurezza, l'investimento personale e sociale, e conseguentemente la loro partecipazione democratica.

Con *photovoice* dunque i bambini e le bambine godono di una certa misura di controllo (Johnson, Pfister & Vindrola-Padros, 2012) poiché si assiste ad un incremento delle possibilità di scelta, rispetto a come e in che misura contribuire al processo, supportando il coinvolgimento, l'interesse e la partecipazione dei bambini, riconosciuti come attivi agenti nella creazione e rimodulazione dell'esperienza di ricerca (Darbyshire, Macdougall & Schiller, 2005), come anche nella trasformazione dei loro contesti educativi: dall'esperienza di ricerca sul campo è infatti emerso che, prendere parte a documentazioni partecipate, attraverso la produzione fotografica e la partecipazione a discussioni in piccolo gruppo, ha permesso a ciascuno di identificare i propri bisogni e di condividerli con compagni, compagne ed educatrici, entro spazi simbolici di ascolto, accettazione e amplificazione.

Poter partecipare a momenti di discussione di gruppo, in cui parole e pensieri possono trovare ancoraggio concreto nelle immagini prodotte da ciascuno, mette in circolo pensieri contagiosi, o al contrario favorisce la creazione di terreni di confronto in cui ciascuno si sente libero di esprimere la propria opinione, al fine di individuare soluzioni alternative per situazioni problematiche avvertite dalla collettività. Il dialogo critico, rispetto a tematiche significative e oggetto di interesse per l'intero gruppo, ha stimolato processi riflessivi e introspettivi, in cui ciascuno ha trovato il coraggio di far sentire la propria voce, in un contesto protetto poiché basato sull'accettazione di tutte e tutti.

Infine, realizzare insieme documentazioni partecipate, sotto forma di artefatti di varia natura, ha incrementato nei bambini quel senso di responsabilità e di appartenenza, che ha preso forma nel desiderio di realizzare delle mostre fotografiche, volte a condividere con la comunità allargata la documentazione realizzata, manifestazione concreta delle azioni e del posizionamento di ciascuno.

Dunque, scattare fotografie, discuterne insieme e partecipare alla realizzazione di esperienze di disseminazione della propria documentazione, può facilitare l'attivo coinvolgimento nel dare forma concreta a bisogni e decisioni che possono profondamente influenzare le vite di ciascuno: questo permette ai bambini di diventare dei partner di ricerca, dei veri e propri co-ricercatori (Clark, 2010), che prendono parte significativamente non solo al processo di ricerca, ma anche e soprattutto a decisioni collettive, esercitando la propria cittadinanza attiva in un contesto democratico.

4. Riflessioni conclusive

Promuovere spazi di partecipazione, espressione corale ed emancipazione di un gruppo culturale spesso marginalizzato o poco considerato nei processi decisionali, sono esperienze positivamente sostenute dall'approccio metodologico del *photovoice*, in accordo con le sue radici epistemologiche.

Nell'esperienza di ricerca descritta, i bambini hanno partecipato a un processo che ha sostenuto e valorizzato esperienze democratiche ed emancipative, che si sono concretizzate in fasi progettuali promotrici di dialogo critico, volte ad accogliere voci diverse che possono entrare in dialogo con la comunità allargata con finalità trasformative: in tal senso i bambini possono co-costruire conoscenza e sperimentare spazi pubblici di espressione collettiva.

L'Unione Europea sta da tempo affermando l'importanza dell'ascolto e della partecipazione dei bambini e delle bambine (UN, 1989, 2015) come elemento fondamentale su cui è necessario un investimento sistematico in termini di progettazioni di esperienze partecipative, volte a promuovere tali pratiche anche nell'ambito dei servizi educativi per la prima infanzia (Clark & Moss, 2011): è proprio alla luce di tale urgenza che l'utilizzo di approcci partecipativi, anche nelle pratiche educative quotidiane, può consentire ai bambini e alle bambine di vivere esperienze democratiche, in cui sperimentare che è possibile e auspicabile



esprimersi attraverso combinazioni diverse di canali e strumenti, e che la costruzione di conoscenza e la promozione di pratiche trasformative può avere luogo attraverso il contributo attivo di tutte e tutti, un apporto personale e corale che può arricchire un quadro complessivo, frutto di esperienze collaborative.

Bibliografia

- Allmark, P., Stevenson, K., J., & Stotzer, T. (2013). Having a voice and being heard: photography and children's communication through photovoice. *Edith Cowan University, Research Online*, 1-14.
- Catalani, C., & Minker, M. (2009). Photovoice: A review of the literature in health and public health. *Health Education & Behavior*, 20(10), 1-28.
- Corsaro, W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Sage.
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing photovoice to boost its potential for learning research. *International Journal of Qualitative methods*, 16(1), 1-15.
- Clark, A. (2010). Young children as protagonist and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *Am J Community Psychol*, 46, 115-123.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Coad, J., & Evans, R. (2008). Reflections on practical approaches to involving children and young people in the data analysis process. *Children & Society*, 22(1), 41-52.
- Dell, L. (2018). Nature Preschool through the eyes of children. *Doctoral Dissertation*.
- Darbyshire, P., Madougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children; more insight or just more? *Qualitative research*, 5(4), 417-436.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Herder & Herder.
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Polity Press.
- Johnson, G., Pfister, A.E., & Vindrola-Padros, C. (2012). Drawings, photos and performances: using visual methods with children. *Visual Anthropology Review*, 28(2), 164-178.
- Joubert, I. (2012). Children as photographers: life experiences and the right to be listened to. *South African Journal of Education*, 32(4), 449-464.
- Kellett, M., & Ding, S. (2004). Middle childhood. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellet & C. Robinson (Eds.), *Doing Research with Children and Young People* (pp. 161-174). The Open University.
- Lansdown, G. (1994). Children's Rights. In B. Mayall (Ed.), *Children's Childhoods Observed and Experienced* (pp. 33-44). Falmer Press.
- Latz, O., & Mulvihill, T. (2017). *Photovoice research in education and beyond. A Practical Guide from Theory to Exhibition*. Routledge.
- Luini, L., & Guerra, M. (2023). Children's perspectives on educational context through photovoice. *XV International Conference EDULEARN*, Spagna.
- Luttrell, W. (2010). 'A camera is a big responsibility': a lens for analyzing children's visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 1-15.
- MacNaughton, G., Smith, K., & Davis, K. (2007). Researching with Children: The Challenges and Possibilities for Building "Child Friendly" Research. Amos Hatch (Ed.), *Early Childhood Qualitative Research* (pp. 67-184). Routledge.
- Matthews, S.H. (2007). A Window on the "New" Sociology of Childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334.
- Mayall, B. (2001). Conversations with children: working with generational issues. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children* (pp. 120-135). Falmer Press.
- Melvin, R., & Delgado, M. (2015). *Urban youth and photovoice*. Oxford University Press.
- O'Keane, C. (2008). The development of participatory techniques: Facilitating children's views about decisions which affect them. In P. Christensen & A. James (Eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 127-154). Routledge.
- Punch, S. (2002a). Research with children: The same or different from research with adults? *Children*, 9(3), 321-341.
- Rose, G. (2007). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials*. Sage.



- Thornberg, R. (2008). 'It's Not Fair!' -Voicing Pupils' Criticisms of School Rules. *Children & Society*, 22, 418-428.
- United Nations, (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>.
- United Nations (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations. Retrieved from <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Wang, C. (1999). Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's Health*, 8, 185-192.
- Wang, C., & Burris, M.A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Woodhouse, B. (2004). Re-Visioning Rights for Children. In P. Pufall & R. Unsworth (Eds.), *Rethinking Childhood* (pp. 229-43). Rutgers University Press.



Regime di verità neoliberale, digitalizzazione dei processi formativi e rischi per la democrazia

Neoliberal truth regime, digitalization of training processes and risks for democracy

Pietro Maltese

Università degli Studi di Palermo | pietro.maltese@unipa.it

ABSTRACT

Using Foucault's categories, the essay points out the problems of the neoliberal regime of truth, that has redefined the pedagogical imaginary and has transformed educational systems. In the first part, the starting point will be taken from positions such as that of Laval and Vergne, who denounce the depoliticization of any reasoning on educational goals and the finalization of education for the accumulation of human capital, which would block the instituting freedom of educational operators. In the second part, the impact of digital technologies managed within the neoliberal paradigm will be considered and, using Alquati's categories, the dangers inherent in their use will be underlined.

Usando categorie foucaultiane, il testo evidenzia le problematicità del regime di verità neoliberale, che ha ridefinito l'immaginario pedagogico e aziendalizzato i sistemi educativi. Nella prima parte, si prenderà spunto da posizioni come quella di Laval e Vergne, i quali denunciano la depoliticizzazione di ogni ragionamento sui fini formativi e la finalizzazione della formazione all'accumulazione di capitale umano, che bloccherebbero la libertà istituyente degli operatori educativi. Nella seconda, si considererà l'impatto delle tecnologie digitali gestite entro il paradigma neoliberale e, ricorrendo alle categorie alquatiene, si sottolineeranno i pericoli insiti nel loro uso.

KEYWORDS

Neoliberalism | human capital | digital technologies | democratic education
Neoliberalismo | capitale umano | tecnologie digitali | educazione democratica

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Maltese, P. (2023). Neoliberal truth regime, digitalization of training processes and risks for democracy. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 60-66. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-09>.

Corresponding Author: Pietro Maltese | pietro.maltese@unipa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-09

Received: 29/09/2023 | **Accepted:** 08/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

Nella prima lezione del corso al Collège de France del 1979-1980, Foucault conia la parola “*aleurgia*”, con essa intendendo “l’insieme delle procedure” atte a portare “alla luce ciò che si pone come vero in opposizione al falso”; constata poi l’impossibilità di un’“egemonia” senza aleurgia (2014, pp. 18-19), ossia l’ineludibilità, ai fini di una sistematica direzione delle condotte, di una produzione veridizionale disseminabile lungo l’intero spessore sociale. Il tema è il nesso tra potere e produzione/riproduzione di verità, ripreso nella quinta lezione, in cui un regime di verità è descritto in guisa di “ciò che determina gli obblighi degli individui rispetto alle procedure di manifestazione del vero”. Vale a dire “l’insieme dei procedimenti e delle istituzioni” che “congiungerebbe” i singoli alla verità (Ivi, pp. 100-101). Verità dotata di un carattere storico e agente dentro pratiche sociali in cui il soggetto “è stato invitato a costituirsi come operatore” (Ivi, p. 105). Foucaultianamente, per verità non dovrebbe infatti intendersi il complesso di quel che può scoprirsi, ma il risultato di un plesso di regole di un regime di produzione di verità.

Il concetto di regime di verità, evocato nel capitolo iniziale di *Surveiller et punir* ed embrionalmente rintracciabile nella nozione di “formazione discorsiva” (Foucault, 1999), diviene centrale all’altezza del 1976, quando la ricerca foucaultiana si concentra, tra le altre cose, sulla generazione, “all’interno di discorsi [...] in sé né veri né falsi”, di determinati “effetti di verità” (1977, p. 12):

Ogni società ha il suo regime di verità, la sua ‘politica generale’ della verità: i tipi di discorsi che accoglie e fa funzionare come veri; i meccanismi e le istanze che permettono di distinguere gli enunciati veri o falsi, il modo in cui si sanzionano gli uni e gli altri, le tecniche e i procedimenti che sono valorizzati per arrivare alla verità (Ivi, p. 25).

Di qui l’idea di una “lotta [...] ‘intorno alla verità’” avente per oggetto i “sistemi di potere che la producono” (Ivi, pp. 26-27). Tre anni dopo, nel corso intitolato *Naissance de la biopolitique*, la questione si incrocia con quella della governamentalità neoliberale e Foucault spiega come nell’ordine di discorso neoliberale l’economia politica e il mercato si facciano strutture veridizionali imprescindibili per il governo, dovendo esso intervenire sulle pratiche sociali e sulle istituzioni in cui queste si agglomerano. Risiede qui uno degli scarti più importanti rispetto al liberalismo classico. Mentre il fondamentale principio normativo di quest’ultimo era lo scambio assunto a dato naturale, quello del neoliberalismo è la concorrenza, che, tuttavia, non dovrebbe i suoi effetti presuntivamente “benefici a un’anteriorità naturale”, rappresentando, invece, almeno dal punto di vista ordoliberal, “un’essenza, [...] un *eidos*”, “un principio di formalizzazione” (2005, p. 110). E siccome la concorrenza risulterebbe “logicamente anteriore alla sua realizzazione” (Tazzioli, 2011, p. 65), essa rappresenterebbe “un obiettivo storico dell’arte di governo” (Foucault, 2005, p. 112). In fogge non sovrapponibili, ordoliberalismo e neoliberalismo statunitense si misurerebbero quindi con “politiche di piano” (Zanini, 2010, p. 96) funzionalmente allo scopo di regolare le pratiche sociali.

Ebbene, l’analisi foucaultiana costituisce un adeguato prisma di osservazione per decifrare gli interventi riformisti che hanno coinvolto i sistemi educativi occidentali, sottoposti a un processo di aziendalizzazione che desta perplessità non da ultimo connesse allo sbilanciamento della loro *mission* in direzione della riproduzione del singolo impegnato ad accumulare capitale umano, ma non del cittadino che esercita la democrazia. La stessa metafora della scuola-azienda trasferisce, del resto, “l’attenzione dalla democraticità delle decisioni alla loro *efficienza*”, favorendo “il ‘verticismo’ (il decisionismo del dirigente-*manager*). Sicché la scuola torna a essere concepita come un’organizzazione [...] retta da rapporti” gerarchici. Il che potrebbe generare un “clima eteronomo, rendendo improbabile che l’insegnante” co-costruisca con i discenti “un contesto educativo democratico” (Baldacci, 2014, p. 127).



1. Aziendalizzazione

Un primo segnale dell'affermarsi dell'egemonia neoliberale nel campo delle processualità educative può rintracciarsi negli anni '80, quando il *focus* si sposta dal tema del raggiungimento dell'eguaglianza a quello della "qualità dell'istruzione" (Baldacci, 2022a, p. 28), depotenziata, stando alla narrazione *mainstream* allora in via di consolidamento e oggi dominante, da prassi riformiste fallimentari poiché abbagliate da un egualitarismo reputato perniciosamente ideologico. Differentemente, il nuovo corso, guidato dall'utopia di demoltiplicare la "forma 'impresa' all'intero corpo del sociale" (Foucault, 2005, p. 131) e teso a sedimentare nel senso comune l'idea che il merito sia il "motore dell'efficienza sociale" (Baldacci, 2016, p. 22), richiede l'articolazione di discorsi che interpellino il vivente quale imprenditore di sé che si rapporta agli altri, al tempo, al sapere, vedendovi un "investimento" per la "propria valorizzazione" (Pippa, 2022, p. 40). Cosa possibile a patto di costituire ambienti che favoriscano il dispiegarsi della concorrenza. Di qui la riorganizzazione del sistema di istruzione sulla base dei dettami del *New Public Management*. Trattasi di una tecnica governamentale volta all'inoculazione, dentro le istituzioni pubbliche, di criteri aziendalistici che vanno dalla priorità assegnata, nei processi decisionali, alla logica del calcolo costi/benefici, all'adozione di pratiche valutative delle *performance* gestite da agenzie che vincolano i propri giudizi all'ottemperamento, da parte delle istituzioni valutate, di obiettivi formalizzati in standard di condotta; dalla riarticolazione della *governance* in un senso manageriale, alla riconfigurazione delle azioni di insegnamento in chiave di *customer satisfaction*, sino alla trasformazione degli stabilimenti formativi in fabbriche riproduttive in competizione le une con le altre, il cui *output* positivo, quantitativamente misurabile, risiederebbe nell'ottimizzare successi formativi unilateralmente identificati con i risultati di apprendimento – ciò che Biesta ha definito *learnification*. Tale flusso riformista investe tanto il contenuto dell'educazione quanto il rapporto che le soggettività devono intrattenere con i saperi e i percorsi formativi istituzionali. Questi ultimi si estendono all'intera esistenza e puntano a fare acquisire competenze. Non che in assoluto le competenze ricadano nel dominio semantico del regime di verità neoliberale, anche perché il lemma è antecedente all'emergere di questo ordine di discorso (Baldacci, 2022b, pp. 113-114). È però indubbio che oggi il "costrutto della *competenza*" venga per lo più svolto entro il paradigma del capitale umano (Baldacci, 2014, p. 47) e le competenze assunte a capacità di mobilitare un *know-how* per realizzare un compito predefinito mediante automatismi interiorizzati. In particolare, l'enfasi sul 'saper essere' e sulle *soft skills* paleserebbe una tensione a "inglobare e sussumere le aree potenzialmente infinite e continuamente modulabili che rendono un soggetto utile" (Antonacci & Galimberti, 2022, p. 82), scomponendo le "capacità 'complesse' in comportamenti osservabili" e mettendo l'agire individuale "a confronto" con "tipologie attitudinali" cui adeguarsi (Del Rey, 2018, p. 42). Lo *storytelling* delle competenze, del miglioramento della qualità dell'istruzione, del potenziamento dei risultati di apprendimento, è di solito sorretto da argomenti che riconducono il problema educativo a questione metodologica e ridisegnano la figura dell'insegnante quale cinghia di trasmissione tra i precetti tecnologico-didattici e l'apprendimento atteso degli investitori in capitale umano. Lo stesso insuccesso scolastico viene slegato da motivi sociali e interpretato quale *output* negativo imputabile alle resistenze di un corpo docente abbarbicato a una didattica basata sulle conoscenze o alla responsabilità individuale dei discenti. In altre parole, "problemi politici" vengono trasfigurati in "problematiche di apprendimento" (Biesta, 2022, p. 43) e alle interrogazioni, di taglio normativo, sulle "finalità dell'insegnamento" e dell'educazione (Ivi, p. 34) se ne sostituiscono altre di carattere tecnico o manageriale. Peraltro, a fronte della tendenza depoliticizzante, in tempi recenti si assisterebbe, scrivono Laval e Vergne, a fenomeni di "ripoliticizzazione reazionaria" (2022, p. 34): a proposte autoritarie che non cozzano con le parole d'ordine del regime di verità neoliberale, ma vi si affiancano. Solo apparentemente una novità. Già l'ordoliberalismo tematizzava l'esigenza di una *Vitalpolitik* essenziale per "ricostruire attorno all'individuo dei punti di ancoraggio concreti" e "compensare quanto c'è di freddo [...] nel gioco della concorrenza". Una *Vitalpolitik* che non avrebbe dovuto correggere le distorsioni e le sperequazioni ascrivibili al meccanismo del mercato, bensì colmare i vuoti di integrazione delle formazioni capitalistiche e fornire



alle soggettività “un quadro [...] morale” tale da legarle a una dimensione comunitaria “non disgregata” (Foucault, 2005, p. 197), cementata da saldi valori, organizzata intorno a consolidate gerarchie. La questione della *Vitalpolitik* non può essere approfondita quanto meriterebbe – e.g. scorgendovi la cifra della povertà delle premesse normative del neoliberalismo –, sta di fatto che il combinato disposto di neoliberalismo e autoritarismo potrebbe generare, per Laval e Vergne, un “nuovo maccartismo” teso al “controllo ideologico” del docente. Certo, nelle società rette da regimi liberal-democratici non possono – se non eccezionalmente – verificarsi censure esplicite, per cui l’adeguamento delle condotte avviene “in modo più sottile” (2022, p. 54). I risultati non sono tuttavia meno inquietanti, giacché in una scuola ridotta a “realtà” totalmente “istituita”, in cui ogni procedura è stabilita “fin nel minimo dettaglio regolamentare, gli allievi, come gli insegnanti”, sono “privi di margine di azione” (Ivi, p. 157) e vengono bloccate le possibilità del darsi di pratiche istituenti.

La governamentalità neoliberale applicata alla formazione può, in definitiva, leggersi alla stregua di un complesso concatenato di pratiche sociali coagulate in apparati e strumenti che, connesse ad altre pratiche sociali esperite in altri ambiti sistemici, formano una forma di vita (Jaeggi, 2016). L’elaborazione di un giudizio critico può dipendere dall’avanzamento di ragioni che mostrino come questo complesso di pratiche, anziché arricchire, impoverisca sia la dimensione intersoggettiva e democratica, sia quella che Alquati chiama ‘capacità umana vivente’.

2. Iperindustrialità e riproduzione della capacità umana vivente

La narrazione che ruota intorno all’*entrepreneurship* funziona quale architrate normativa del tessuto sociale su cui il regime di verità neoliberale irradia i suoi effetti di potere e dentro questa *Lebensform* i singoli si comportano (o credono di farlo) come un io-impresa; nondimeno, secondo parte della letteratura, la norma effettiva della contemporaneità sarebbe la fabbrica – una volta decifrata quest’ultima in senso non gretatamente empirico. Tesi già esibita da Alquati a partire degli anni ’80, in lavori in cui questi constatava una radicalizzazione delle modalità organizzative dell’industria (‘iperindustrialità’), divenute trasversali in una società contrassegnata dall’“industrializzazione del quotidiano e della soggettività” (2021a, p. 39). Alquanto, l’industria non andrebbe cioè scambiata per un settore merceologico, ma considerata un criterio di strutturazione dell’agire umano, sì, storicamente finalizzato capitalisticamente, cionondimeno finalizzabile in altre direzioni. Le retoriche sul capitale umano renderebbero, così, invisibile la forza-lavoro della società-fabbrica. Nel corso della sua riflessione, Alquati era peraltro andato sempre più concentrandosi sulle pratiche di riproduzione della capacità umana vivente, nella convinzione che “il principale uso/utilità della capacità-lavorativa-umana-vivente” fosse diventato “il riprodurre capacità-lavorativa-umana-vivente” (2021a, p. 34). Invero, specificava, da sempre l’umanità riprodurrebbe capacità, con il capitalismo tale prassi verrebbe progressivamente sussunta al fine di produrre capacità-lavorativa-attiva-umana-merce – trasformandone il contenuto e rendendo le soggettività un loro “contenitore dinamico” (Ivi, p. 74). In particolare, Alquati distingue due caratteri della capacità: 1) la potenza, inerente alla produttività e funzionale all’accumulazione del capitale; 2) la ricchezza, sfruttabile pure per ‘fini autonomi’. Sennonché, nell’iperindustrialità il “saldo” tra esse sarebbe a discapito della prima, registrandosi un “impoverimento della [...] capacità, pur nell’altissima potenza” (Ivi, p. 75). “Ambivalenza sistemica” (2021b, p. 130) non stupefacente, essendo, in regime capitalistico, l’obiettivo formativo quello di potenziare e non di arricchire la capacità. Per non dire che i sistemi di istruzione, benché fabbrichizzati e aziendalizzati, spesso non accrescerebbero la “qualità delle prestazioni” (Alquati, 2021a, p. 143). Un ottimale risultato per la formazione capitalistica iperindustriale risiederebbe, da un lato, nell’incrementare la potenza delle capacità da sfruttare (Alquati, 1992, p. 63), dall’altro nel lasciar sopravvivere nelle soggettività una certa autonomia. Ciò a motivo dell’interesse a formare l’‘attore’ sistemico depositario per conto terzi di potenziate capacità “già finalizzat[e]” (Alquati, 1994, p. 43) e, al contempo, del bisogno della ‘persona’ in grado di innovare i processi



e sviluppare ulteriori conoscenze. La ‘persona’, sottolineava Alquati, è però difficilmente riproducibile nella fabbrica formativa impresizzata. Sicché, per comprendere le ragioni della volontà di declinare neomanagerialisticamente l’istruzione dovrebbe chiamarsi in causa la sfera del politico. Politicamente, talora non converrebbe neppure incrementare la capacità come merce (Alquati, 1997, pp. 86-87). Detto altrimenti, il mantenimento dell’egemonia neoliberale consiglierebbe soluzioni, sì, disfunzionali, epperò indispensabili per disattivare l’eventualità di articolazioni egemoniche rivali – il che significa disattivare il gioco della democrazia. Non deve pertanto escludersi che una delle funzioni latenti della traiettoria riformista dell’istruzione degli ultimi decenni consista nella de-conflittualizzazione dei suoi stabilimenti, sì da mettere a riparo il regime di verità neoliberale da percorsi di soggettivazione divergenti rispetto a esso. E se sono esigenze politiche a dettare strategie di declassamento a monte delle capacità, diverrebbe dirimente, anche per rilanciare pratiche sociali democratiche, rivendicare la propagazione formativa di capacità che blocchino “l’impoverimento soggettivo” (Alquati, 2021a, p. 122).

3. Digitalizzazione formativa

Negli anni in cui andava precisando la tesi sull’iperindustrialità, Alquati elaborava una riflessione sulla macchinizzazione digitale dei servizi riproduttivi e sulle problematicità di un contro-uso delle tecnologie digitali – non dimenticando dunque la lezione di Panzieri circa la fallacia, a fronte dell’“intreccio capitalistico di tecnica e potere”, di postulare immediatamente un utilizzo “alternativo [...] delle macchine” fondato “sul rovesciamento [...] dei rapporti di produzione”, essendo questi ultimi già “dentro le forze produttive” (1963, p. 271). In particolare, Alquati prevedeva un incremento di rapporti riproduttivi espletati “mediante [...] telecomunicazione” (2021a, pp. 36-37) e non escludeva situazioni educative caratterizzate dalla separazione temporale e di luogo dell’attività di prestazione e di quella di fruizione, resa possibile da “mediazion[zi] telecomunicativ[zi]” (Ivi, p. 88). Alquati coglieva insomma una tendenza alla complessiva “industrializzazione della didattica” per il tramite di “nuove sub-tecnologie di riproduzione” orientate a standardizzare i processi diminuendone l’indeterminatezza e ottenute cartografando molteplici “operazioni e [...] lavorazioni riproduttive”, separandole “analiticamente” e scomponendole in “dettagli sempre più minuti” (1990). Coglieva la depoliticizzante riduzione metodologica delle questioni educative e, accanto a essa, la (allora incipiente) esplosione di quelle prassi valutative che rischiano di schiacciare in una dimensione astratta la concreta complessità sociale. In anticipo sui tempi, comprendeva che la digitalizzazione avrebbe rappresentato il “framework” per estendere i “metodi” e la “materia organizzativa industriale oltre i confini [...] delle fabbriche e degli uffici” (Cominu, 2022). Secondo Alquati, l’impoverimento delle capacità non sarebbe stato cioè interrotto, semmai incrementato, dal ricorso alle tecnologie dell’informazione e della comunicazione. Ancorché “meno macchinizzabile nelle macchine artificiali” (2021a, p. 36) rispetto a quello espletato nell’ambito artefattivo, il lavoro riproduttivo sarebbe diventato preda di una “razionalizzazione tayloristica” (ivi, p. 139) tale da approfondire la presa sulle energie della vita. Ed è superfluo dire quanto queste considerazioni risultino attuali. Si pensi all’introduzione della didattica a distanza (poi didattica digitale integrata) la quale, da strumento emergenziale, potrebbe trasformarsi in dispositivo adottato permanentemente. Ed è sufficiente riferirsi all’esperienza quotidiana per affermare che l’integrazione dei protagonisti dell’evento formativo in tali dispositivi macchinici si sia risolta nella dilatazione della giornata lavorativa, senza favorire snellimenti burocratici. Come accade nei settori ‘artefattivi’, la “mezzificazione” digitale del lavoro degli operatori della riproduzione della capacità umana vivente implica “un maggior impiego di tempo-lavoro per ogni singola unità produttiva ([...] l’ora di lezione), sia nella fase di progettazione”, sia in quella di “post-lavorazione (in termini di ritorno dei lavori svolti dagli allievi e di archivia[zione] e documenta[zione del] lavoro fatto)”. E questa macchinizzazione amplia il controllo sulla vita dell’aula (Perrone, 2022), rischiando di bloccare le pratiche istituenti e di inaridire la scuola quale campo di esercizio e di apprendimento della democrazia.



Conclusioni

Stando a quanto sostenuto, l'egemonia neoliberale sostituisce la figura dell'*homo politicus* con quella dell'*homo oeconomicus* (Brown, 2023). Questo non vuol dire che scompaia la politica, ma che tenda a evaporare la politica democratica come esercizio di una cittadinanza attiva orientata al comune, che tendano a venire meno le pratiche che la facevano funzionare e ne erano la premessa, che tendano a trasformarsi quelle istituzioni che ne riproducevano le condizioni di possibilità formando il cittadino e ne erano un campo di azione. Dovrebbe perciò essere posta sotto una lente di ingrandimento critica l'unilateralità della scuola che, orientata alla formazione dell'investitore impegnato ad accumulare capitale umano, non mette il cittadino nella condizione di "diventare 'governante'" o di "controllare chi dirige" (Gramsci, 1975, p. 1547) e non promuove un "tirocinio critico" essenziale per esercitare la democrazia (Conte, 2023, p. 115). Andrebbe inoltre elaborata un'analisi della digitalizzazione dei servizi formativi che svelasse la non-neutralità della razionalità tecnologica finalizzata a riprodurre capacità umana mercificata. È in tal senso lecito chiedersi se la scuola-azienda digitalizzata comporti solo una 'banalizzazione' dell'esperienza educativa o, insieme a essa, delle possibilità di "scopi differenti e alternativi" (Perrone, 2022). Se si segue Alquati, tale possibilità non va esclusa a motivo della consuetudine capitalistica di selezionare "solo una o poche linee del [...] possibile sviluppo" delle tecnologie e delle possibili azioni di riduzione della complessità, "spreccando" il resto, come [...] avviene pure per la capacità attiva [...] umana" (1997, p. 112). Per rovesciare questo stato di cose, Laval e Vergne propongono di riattivare una "pedagogia istituyente" che porrebbe la democrazia a "principio di funzionamento dell'istituzione scolastica" e assumerebbe l'educazione a pratica "autoriflessiva" in "un contesto di deliberazione, partecipazione e decisione" (2022, pp. 156-157). E per dare fondazione normativa a tale prospettiva appaiono fruttuose le riflessioni alquatiane e le teorie che meditano sull'impoverimento immanente alla forma di vita capitalistica. In questo senso, il rilancio di prassi istituenti può essere giustificato dalla constatazione del fallimento (Jaeggi, 2016) delle pratiche sociali innestate negli ambienti formativi in questi anni di egemonia neoliberale e di dismissione della scuola democratica.

Bibliografia

- Alquati, R. (1990). Intervista a cura di E. Armano. *La Lente*, 1.
- Alquati, R. (1992). *Introduzione a un modello sulla formazione*. Segnalibro.
- Alquati, R. (1994). *Cultura, formazione, ricerca. Industrializzazione di produzione immateriale*. Velleità Alternative.
- Alquati, R. (1997). *Lavoro e attività. Per una analisi della schiavitù neomoderna*. Manifestolibri.
- Alquati, R. (2021a). *Sulla riproduzione della capacità umana vivente*. DeriveApprodi.
- Alquati, R. (2021b). Appunti quadro per una ricerca sulla «formazione». In M. Pentenero & L. Perrone (Eds.), *La riproduzione del futuro. Le ipotesi di Romano Alquati per una trasformazione radicale* (pp. 129-133). DeriveApprodi.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro, democrazia*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2016). Logiche e aporie della meritocrazia. Appunti di lavoro. *Stadium Educationis*, 3, 21-27.
- Baldacci, M. (2022a). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Progedit.
- Baldacci, M. (2022b). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. FrancoAngeli.
- Biesta, G. J. J. (2022). *Riscoprire l'insegnamento* (V. Santarcangelo, Trans). Raffaello Cortina (Original work published 2017).
- Brown, W. (2023). *Il disfacimento del demos. La rivoluzione silenziosa del neoliberismo* (C. Veltri, Trans.). Luiss University Press (Original work published 2015).
- Cominu, S. (2022). Industrializzazione del quotidiano e trasformazioni del lavoro. *Machina*. <https://www.machina-deriveapprodi.com/post/industrializzazione-del-quotidiano-e-trasformazioni-del-lavoro>.



- Conte, M. (2023). Critica. *Studium Educationis*, 1, 114-117.
- Del Rey, A. (2018). *La tirannia della valutazione* (A. L. Carbone, Trans.). Elèuthera (Original work published 2013).
- Ferrante, A. & Gambacorta-Passerini, M. B. (2022). Il neoliberismo come pratica del governo dei soggetti: implicazioni formative e disagio socio-educativo. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 50-62). Progedit.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere. Interventi politici* (A. Fontana, P. Pasquino, Trans.). Einaudi.
- Foucault, M. (1999). *L'archeologia del sapere. Una metodologia per la storia della cultura* (G. Bogliolo, Trans.). BUR (Original work published 1969).
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)* (M. Bertani, V. Zini, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Foucault, M. (2014). *Del governo dei viventi. Corso al Collège de France (1979-1980)* (D. Borca, P. A. Rovatti, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 2012).
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere*. Einaudi.
- Jaeggi, R. (2016). *Forme di vita e capitalismo* (M. Solinas, Trans.). Rosenberg & Sellier.
- Laval, Ch., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà* (D. Borrelli, R. Lattempa, Trans.). Novalogos (Original work published 2021).
- Panzieri, R. (1963). Plusvalore e pianificazione. Appunti di lettura del Capitale. *Quaderni Rossi*, 4, 257-288.
- Perrone, L. (2022). L'enseignement à distance: enseigner avec des machines. *Chaiers du GRM*, 20, 1-12.
- Tazzioli, M. (2011). *Politiche della verità. Michel Foucault e il neoliberalismo*. Ombre Corte.
- Zanini, A. (2010). *L'ordine del discorso economico. Linguaggio delle ricchezze e pratiche di governo in Michel Foucault*. Ombre Corte.



Pedagogia del dissenso e *rivoluzione esistenziale*: rischio della libertà, democrazia, educazione

Pedagogy of dissent and existential revolution: the risk of freedom, democracy, education

Paola Martino

Università degli Studi di Salerno | pmartino@unisa.it

ABSTRACT

Made up by *feeble knowledge* and *acting*, withdrawn from crisis by virtue of a constant critical analysis, democracy is a *being with* and a *going beyond* (Bertolini, 2003). In the current cultural climate, which is marked by the oxymoronic use of adjectives qualifying democracy (illiberal, technocratic), the *form of the in-common* (Bazzicalupo, 2013), which is exposed to authoritarian drifts (*democraships*), requires a reflection capable of fostering – by betting on the dynamism and transformation animating it – its *radical* rethinking.

Through an analysis aiming at exploring the theme of freedom, this study, will problematize a projecting reconsideration of democratic education as *existential revolution* (Havel, 1990, 2014), supported and promoted by an *unpolitical* (Esposito, 1996) pedagogy of dissent (Patočka, 2012, 2015, 2019).

Costituita da un *sapere* e da un *agire deboli*, sottratta alla crisi in virtù di una costante analisi critica, la democrazia è un *essere con* e un *andare oltre* (Bertolini, 2003). Nell'attuale temperie culturale, contrassegnata dall'aggettivazione ossimorica della democrazia (illiberale, tecnocratica), la *forma dell'in-comune* (Bazzicalupo, 2013), esposta a derive autoritarie (*democrature*), rende necessaria una riflessione in grado di favorirne – scommettendo sul mutamento e la dinamicità che la animano – un ripensamento *radicale*.

Attraverso un'analisi volta a scandagliare il tema della libertà, il contributo intende problematizzare una riconsiderazione progettuale dell'educazione democratica come *rivoluzione esistenziale* (Havel, 1990, 2014) sostenuta e promossa da una *impolitica* (Esposito, 1996) pedagogia del dissenso (Patočka, 2012, 2015, 2019).

KEYWORDS

Democracy | Education | Dissent | Freedom | Existential Revolution
Democrazia | Educazione | Dissenso | Libertà | Rivoluzione esistenziale

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Martino, P. (2023). Pedagogy of dissent and existential revolution: the risk of freedom, democracy, education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 67-74. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-10>.

Corresponding Author: Paola Martino | pmartino@unisa.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-10

Received: 08/08/2023 | **Accepted:** 08/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. Senza potere, senza parte: la funzione istituyente del conflitto

Costituita da un *sapere* e da un *agire deboli*, sottratta alla crisi in virtù di una costante analisi critica, la democrazia è un *essere con* e un *andare oltre* (Bertolini, 2003), una tensione simbolica schiusa all'alterità che non occulta la funzione istituyente del conflitto (Esposito, 2020), del dissenso.

Custode dello scarto tra ciò che è (definizione descrittiva) e ciò che dovrebbe essere (definizione prescrittiva), la democrazia percorre la *traiettorie* che integra e ricomponde *condizioni reali e aspirazioni ideali* (Sartori, 2011).

Dinamicamente aperta al mutamento, *pratica plurale, forma dell'in-comune* “sempre contingente che programma il proprio cambiamento” (Bazzicalupo, 2013, p. 211), la democrazia è l'esito di nascite e rinascite intergenerazionali, un processo aperto, un *modo personale* di vita che trova nell'educazione la sua pedagogia (Dewey, 2018).

Sostantivo che si sottrae a qualsiasi pretesa di univocità esponendosi spesso a una infastidite vaghezza – la democrazia se, da una parte, è un termine ombrello che offre riparo a parole altre (libertà, uguaglianza, partecipazione, emancipazione), dall'altra, è un concetto soglia attraversato dal rischio della demolizione delle guarentigie liberali.

Messa in forma attraverso un approccio nominalistico, la democrazia rischia di trasformarsi in *termine discorsivo strategico*. Lungi dall'essere un mero significante polidromo, la democrazia è un terreno di lotta per dilatare i bordi della riconoscibilità (Butler, 2017), uno spazio politico capace di non misconoscere la natura costituente del conflitto come forza democratizzante, di rinnovamento della partecipazione.

Costantemente sotto assedio, ridotta in cenere nei lager dello *spazio vitale* germanico, epurata dal KS, detenuta e offesa nei campi di prigionia di Guantánamo e Abu Ghraib, rifugiata e percossa a Bani Walid, annegata e sepolta nel Mediterraneo, la *donna* servita dal poeta, attraverso *canti vibranti* (Whitman, 1991), ha spesso finito per mostrare il buio e il procedere oppositivo della versura.

Nell'attuale temperie culturale, contrassegnata dal rifiuto della mediazione istituzionale, dall'aggettivazione ossimorica della democrazia (illiberale, tecnocratica), dalle derive autoritarie (democrazie), dall'affermazione di inediti nazionalismi, sovranismi, populismi, si registra lo smarrimento di vitalità e forza di questa forma del politico anche nelle cosiddette democrazie mature. Senza indugiare analiticamente sul rischio di cancellazione tecnocratica della democrazia, sullo *stra-potere d'emergenza, d'eccezione*, per l'economia di queste note appare utile sostare riflessivamente sull'opacità che sembra avvolgere questa istituzione incompiuta.

Fragile, corrotta, la democrazia sembra custodire un paradosso. Se da più parti si denuncia un *deficit* di democrazia, questo indebolimento non comporta la sparizione di istituzioni, valori e consuetudini democratiche – la cui sopravvivenza paradossalmente impedisce di scorgere il clima postdemocratico – ma un restringimento elitario dello spazio politico (Crouch, 2020). Se la democrazia è nutricata dalla partecipazione, dalla discussione pubblica, dal conflitto, dal dissenso, nell'attuale *Stimmung* non è possibile non rilevare che:

Siamo alla post-politica o alla post-democrazia che vede la persistenza solo formale dell'originaria coincidenza (a partire dalla rivoluzione francese e americana) di Rappresentanza del Popolo e rappresentanza delegata, ma la svuota di pathos e la subordina alla funzione *problem solving*, con una decisa piega tecnocratica (Bazzicalupo, 2013, p. 212).

La democrazia tenuta alla catena del mercato, del *realismo economico*, si riduce a una “forma di management contrattabile” (Bazzicalupo, 2013, p. 215). La crisi della rappresentanza politica (ridotta e riassorbita nella mera rappresentazione), la sparizione della divisione tra sfera pubblica e privata, conducono all'occultamento dello spazio autonomo del politico e della società civile: il “sovrano” convertito in *geometra dell'economia* (Foucault, 2005) e il cittadino ridotto a *consumatore sovrano* portano in superficie la *razionalità a-democratica* neoliberista (Dardot & Laval, 2013).



L'orizzonte storico-culturale dominante lascia emergere, come mostrato da Baldacci (2014), una inedita *metamorfosi del cittadino*:

Il cittadino attivo e riflessivo sta lasciando il passo a un cittadino passivo e superficiale, che rinuncia alla partecipazione per ripiegare nel ruolo del consumatore politico. Quest'ultimo si limita a scegliere tra le varie offerte elettorali, in maniera emotiva ed epidermica, basandosi per lo più sull'informazione televisiva, piegata ai meccanismi della politica-spettacolo (p. 97).

A questo aspetto si aggiunge un disincanto alimentato da una crescente crisi di fiducia e da una sotterranea azione politica impegnata a depotenziare-addomesticare – anche mediante l'occultamento del dissidio, del *disaccordo*, dell'antagonismo – la vivacità democratica.

La democrazia, seguendo Rancière (2007a) lettore critico del *rapporto sulla governabilità delle democrazie* (Crozier, Huntington & Watanuki, 1977), avrebbe due nemici: il governo dell'arbitrio e la vitalità democratica. La vitalità democratica – intesa opacamente come tendenza alla “delegittimazione dell'autorità [...] espansione della partecipazione e dell'impegno politico [...] disaggregazione degli interessi” (Crozier et al., 1977, p. 148) – trova *rimedio*, sin dall'epoca di Pisistrato (Rancière, 2007a), attraverso un dirottamento delle *energie febbrili*, che prendono vita sulla scena pubblica, verso obiettivi altri (rigoglio materiale, felicità privata e sociale). Il rimedio, però, non esita a mostrare il suo rovescio: individualismo, incuria del bene pubblico, misconoscimento dell'autorità dei governi. La post-democrazia – riducendosi al gioco dei *dispositivi statali* e favorendo la sparizione del soggetto e dell'agire democratico (Rancière, 2007b) – elimina il conflitto, scredita le istanze partecipative, fa derivare la crisi dall'*intensità della vita democratica*.

La soggettivazione politica, privata dell'atto antagonista che ridefinisce l'agire e lo spazio democratico, risulta apparentemente conciliata, *consensuale*. Se per Rancière (2007b) la ri-creazione democratica si esprime attraverso il “radicale rifiuto marginalista di assumersi la responsabilità del Potere” (Žižek, 2003, p. 297) *dei senza parte*, per Havel (1991a) *si movimenta* e istituisce attraverso il *dissenso* incarnato nell'azione politica *dei senza potere*. I soggetti posti ai margini dello spazio politico, attraverso l'azione dissidente e rivoluzionaria dell'educazione alla libertà, sono in grado di generare una faglia capace di alimentare e ridiscutere lo spazio democratico, riponendo al centro non la *potenza destituente* (Esposito, 2018), ma il potere istituyente del conflitto-dissenso, il rovescio di senso che questo porta con sé.

Esito dell'assunzione della divisione originaria del sociale e del conflitto istituyente, la democrazia – seguendo Athanasiou (2008) lettore di Lefort – non è un mero regime politico, ma “quell'istituzione della società che, non contenta di riconoscere la legittimità del conflitto entro di sé, sa riconoscerci la fonte prima di un'invenzione continuamente rinnovata della libertà” (p. 176).

Muovendo da queste premesse, nel corso di queste note, assumendo la prospettiva fenomenologica di Patočka e Havel – primi firmatari della Charta 77, movimento ceco per i diritti umani di opposizione democratica al regime comunista che istituzionalizzò il dissenso – si tenterà di problematizzare una riconsiderazione progettuale dell'educazione democratica come *rivoluzione esistenziale* (Havel, 1990, 2014), *cura dell'anima* (Patočka, 2019), sostenuta e promossa da una *impolitica* (Esposito, 1996) pedagogia del dissenso.

2. Il dramma della libertà: per una pedagogia *impolitica* del dissenso

Il rapporto educazione e politica attraversa la pedagogia, costringe a un continuo ripensamento delle categorie che sostengono la *specularità* di queste due plaghe d'esperienza (Bertolini, 2003), di questo *mondo comune*.

In una stagione culturale in cui tecnicizzazione, funzionalismo, scientismo, burocratizzazione, *management* apolitico hanno favorito la depoliticizzazione del discorso pedagogico (riassorbito in quello economico) e alimentato il *difettare* dell'educazione di libertà e democrazia, è avvertita l'esigenza di



ripoliticizzare quel “progetto sociale” – l’educazione – “che lega passato e futuro attraverso l’azione nel presente” (Laval & Vergne, 2022, p. 30).

L’impolitico, sulla scorta di Roberto Esposito, qui è assunto come orizzonte categoriale che non è quello della spoliticizzazione o dell’apoliticità, ma della “radicalizzazione dell’impegno politico” (Esposito, 1996, p. 9). È all’interno di questo punto di vista che è possibile cogliere il portato pedagogico-educativo del dissenso come postura esistenziale e prassi istituente.

Lungi dal porsi come forza polemogena esterna o interna, “l’impolitico si costituisce in opposizione diretta a ogni forma di spoliticizzazione” (Esposito, 1999², p. 20), è il politico messo a fuoco dal suo *confine esterno o interno*, l’intensificazione della *politica* attraverso il suo “nucleo irriducibile” (Esposito, 1996, p. 3): il *conflitto*. Il conflitto, seguendo ancora il filosofo napoletano, non è né un residuo né un rischio estremo, ma la *fatticità*, la *materia* della politica.

Oltre ogni riduttivo funzionalismo, oltre una visione miope tendente a favorire il perseguimento degli interessi personali e ad alimentare un *poetico disimpegno* (attraverso azioni evitate, sospese, sostenute da un gridato e alibistico appello a uno stato d’impotenza), Patočka scommette sul potere umanizzante della morale, sulla sua *supremazia*:

tutti i doveri morali si fondano su ciò che si può chiamare il dovere dell’uomo nei confronti di se stesso, il quale include, tra le altre cose, il dovere di difendersi contro qualsiasi tipo di sopruso commesso nei suoi confronti (Patočka, 2012, p. 175).

L’umanità, seguendo Patočka, è vittima delle ideologie e di un potere politico che, pur di conservare se stesso, si serve di tutte le forze fisiche e spirituali. Né l’abitudine né la coercizione, né il potere unico e repressivo possono, però, in assenza di un *significato interiore*, favorire lo sviluppo armonico, il progresso, l’emancipazione. È necessario riscoprire la *sacralità*, l’*intoccabilità* di alcuni principi e una “morale in nessun caso capziosa e occasionale, ma *assoluta*” (Patočka, 2012, p. 173). La sfera morale – sfera della prassi, della ragion pratica, della coscienza, dell’opposizione – consente di cogliere il *nucleo intelligibile* dei fenomeni, permette di tenere fermo lo sguardo su ciò che siamo: “esseri finiti che [vivono] sotto lo sguardo severo della morte, continuamente esposti alla pressione di due infinità; esseri pensanti, cioè in grado di pensare la situazione presente e di mantenersi in essa” (Patočka, 1970, p. 120).

Il dissenso non è un mero abitare criticamente il proprio tempo né un semplice testimoniare disaccordo, ma un appello a ricercare un’idea rinnovata di azione politica in grado di ridestare il portato etico della responsabilità individuale, di interrogare, aprire concrete necessità-possibilità esistenziali. Canone della vita civile, “linfa vitale della democrazia” (Pagano, 2004, p. 303), posizione esistenziale (Havel, 1991a), il dissenso trova nella libertà il suo presupposto.

Esito dell’esposizione alla *pressione della Forza*, la presa della libertà, occasionata dal potere pedagogico-politico della *lotta che ridesta*, è per Patočka (2008) un *dramma*. L’esperienza della libertà è

esperienza del rischio che è possibile correre o che si può evitare. Tale esperienza non è passiva, non è un’esperienza che s’impone, alla stregua della realtà sensibile; l’esperienza che abbiamo è infatti, sempre e nel medesimo tempo, un’esperienza che ha noi (Patočka, 2015, p. 159).

Il vivere si pone a fondamento del pensiero, ne occasiona la possibilità, diviene una via d’accesso al senso, alla sua stessa essenza. *L’esperienza che noi facciamo* trova il suo senso nell’*esperienza che noi siamo*, ovvero, seguendo Patočka, nell’esperienza della libertà, che è esperienza di un *senso totale*. Quest’ultima non è l’esperienza di un *oggetto*, di un *fatto*, ma del rischio che si può assumere o sfuggire. Esperienza attiva, *condizione di possibilità dell’esperienza*, contrariamente all’esperienza che facciamo non riduce il senso dell’essere alla conoscenza, ma ponendosi oltre la datità, l’insignificanza dell’esperienza passiva, evoca una tras-formazione, una presa di distanza, uno sradicamento, uno sforzo di emancipazione.

Essere ir-reale e irriducibile all’ente, costantemente nell’opera di decisione (sì-no, bene-male, verità-non



verità), possibilità del mondo, la persona è colei che può arrischiarsi, rinnovarsi, ridestarsi, liberarsi, colei che è in grado di rispondere di sé come a-venire e che conquista, essendo la sua esistenza non data, la vita mediante la *lotta*¹ – patočkianamente radicata nell'essenza umana. È questa caratteristica precipuamente umana che consente alla vita di *rivolgersi fuori di sé* per conquistarsi, per non *dissiparsi* e *disperdersi* nella dimenticanza (Martino, 2022).

Discosta dall'essere qualcosa che si possiede quietamente, la libertà è l'esito di una *conquista* che, come sottolineato da Pagano (2004), non può che essere *educativa*.

L'idea di libertà rievoca una *fioritura*, una *crescita* collettiva, “allude a una potenza connettiva che si sviluppa accomunando i propri membri in una dimensione condivisa” (Esposito, 2018, p. 97) e, al contempo, richiama la capacità di trascendere la datità attraverso un distanziamento in grado di aprire orizzonti di possibilità inedite.

Facendo appello alle donne e agli uomini concreti, al loro essere *di più*, scommettendo sul valore della verità come forza politica – Havel colloca sul terreno esistenziale l'opposizione. Terreno morale e pre-politico – educativo, aggiungiamo – la *vita nella verità* è “il tentativo di ricomprendere la propria peculiare responsabilità” (Havel, 1991a, p. 36). Il senso profondo e originario della verità, che è *l'autenticità dell'uomo*, risiede “nella lotta dell'uomo per l'essenziale libertà interiore che egli possiede nel suo intimo, nella sua essenza, ma non sul piano dei fatti” (Patočka, 2012, p. 110). Lontana dall'ammettere lo *sguardo dello spettatore disinteressato* (Patočka, 2008), la realtà umana porta il peso della responsabilità, comporta una presa di posizione etico-morale.

Per Havel i sistemi politici tendono a perpetuare se stessi attraverso un meccanismo conservativo, *autocinetico*. Nessuna radicale e sostanziale trasformazione democratica può darsi senza un'*emancipazione interiore* della società, senza una *rivoluzione esistenziale*, una *vita che cambia*.

L'esistenza autentica è una *sfida al mondo*: “ogni libera espressione di vita è, indirettamente, una minaccia politica” (Havel, 1991a, p. 33). Innanzi all'anomizzazione e spersonalizzazione del potere, alla “tirannia senza tiranni”, alla “servitù senza padroni” (Forti, 2012, p. 362), al primato della politica sulla morale, dell'utilità sulla responsabilità, il dissenso diviene forza esistenziale e pedagogica che dà voce e forma all'*io migliore*, a quell'io che si pone come ingiunzione e ritrova il fondamento dell'identità nella responsabilità che lo precede e lo costituisce come persona interrogata e interrogante (Havel, 2010).

Libertà e democrazia sono inseparabili dalla partecipazione e dalla responsabilità. La riconquista del senso della vita, la rivoluzione esistenziale (*rinascita spirituale*) è un movimento della coscienza, un *ritorno a sé*:

non è un qualcosa che un giorno ci cadrà in grembo dal cielo, o che un nuovo Messia ci porterà. È un compito che ogni uomo ha davanti a sé, in ogni momento [...]. Non è quindi vero che l'uomo debba dapprima concepire l'idea di un mondo migliore e solo in un secondo momento 'introdurla nella prassi', ma è vero invece che egli crea o rivela questa idea col suo stare nel mondo, la crea per così dire dal 'materiale del mondo', o la articola con la 'lingua del mondo' (Havel, 1991b, pp. 35-36).

Ontologicamente disposta a *rispondere*, la persona, attraverso il movimento della cura dell'anima, risulta attivamente presente all'appello del mondo e di sé (soggettività allo *scoperto* e in-formazione). La crisi dell'Europa è per Patočka connessa a una dimenticanza e a una radicale trasformazione che investe la cura dell'anima. La cura dell'anima è una prassi dissidente, un movimento che consente al contempo una presa di distanza e una conversione, una metanoia della vista, uno sguardo rinnovato sulla realtà. Proiettando l'*intuizione fondamentale della cura dell'anima* sulla comunità per Patočka (2018) sarà possibile procedere alla costruzione di uno Stato democratico basato sulla giustizia e l'educazione.

1 Patočka si pone oltre la mitizzazione dell'evento rivoluzionario, al di là dell'*invasione del potere innocente*, non fa appello ad atti eroici e intrepidi, ma parla ai singoli e rintraccia nella politica dell'agire dell'*uomo spirituale* una “contro-condotta” (Forti, 2012) in grado di mostrare il potere d'azione dell'*ethos*. La lotta per Patočka destabilizza, *ridesta* e rinnova.



La pedagogia che balugina nell'opera di Patočka prende forma da una visione della persona come essere che *per-forma* se stessa, che si forma in un orizzonte polemologico, esponendosi alla problematicità che il conflitto lascia emergere, facendo della libertà e del proprio poter essere una pratica di vita. Esporsi al negativo comporta un rinnovato programma di vita, un cambiamento radicale, uno sradicamento: non dare per scontata la vita, ma accoglierne la problematicità (Martino, 2023).

Per Patočka:

Ciascuno può educarsi soltanto da sé, anche se spesso si è indotti da un esempio o messi in guardia dai cattivi risultati o educati grazie ad un ragionamento, ad una discussione. Educazione significa capacitarsi che c'è qualcosa d'altro, nella vita, all'infuori della paura e del profitto e che laddove la massima 'il fine giustifica i mezzi' viene intesa come 'qualsiasi fine giustifica arbitrariamente qualsiasi mezzo', ci si dirige direttamente in un buco nero (Patočka, 2012a, p. 185).

Compito della pedagogia non è costruire protettori e garantire ancoraggi, ma custodire la sua radice polemologica negando, per quanto possa apparire utopico, la sua stessa de-formazione oggettivante e ram-memorando la sua vocazione sociale, il suo essere un *sistema di occasioni e possibilità, non di misure* (Schaller, 1992).

La cura dell'anima non può che darsi in *comunanza* e la *pedagogia della svolta* non è una dottrina che fa dell'uomo il dominatore del mondo, il suo sfruttatore, ma una pedagogia che "lo apre a darsi e a donarsi, a prendersi cura e a custodire" (Patočka, 2019, p. 66). Questa pedagogia

non inocula unicamente conoscenze e abilità, ma lavora con pazienza affinché si comprenda che l'anima ha il suo centro al di fuori delle cose (quindi anche fuori di sé, se interpretata come forza e realtà) e che perciò trova se stessa laddove attraversa, dissemina e consegna (Patočka, 2019, p. 66).

La conoscenza non è il fine, ma un mezzo in grado di pro-vocare ciò che l'anima non è ancora del tutto. La cura dell'anima – anima intesa socraticamente come "ciò che è passibile di verità" (Patočka, 1997, p. 65), ciò che "decide su di sé" (Patočka, 2003, p. 353) – fa appello a una rinnovata educazione in grado di vocare nell'uomo la possibilità-opportunità di collocarsi nella storia per *risollevarsi dalla decadenza* (Patočka, 2008). La cura è un agire, una pratica formativa e tras-formativa: "una prassi che investe tutta la vita, una prassi che si autoindaga, si autocontrolla e si autounifica nel pensiero e nella vita" (Patočka, 2008, p. 90).

L'educazione intesa come rivoluzione esistenziale e cura dell'anima è un processo, un impegno quotidiano, che deve essere pedagogicamente sostenuto attraverso una riflessività in grado di custodire il portato etico ed educativo del dissenso. Esistenza e politica sono intimamente intessute. Una democrazia non formalistica, ma eticamente vivida, è accompagnata da un passo pedagogico-educativo in grado di radicarsi nella storia per promuovere una critica e quotidiana presa di consapevolezza. Lungi dal tradursi in un in-collerito rifiuto, il dissenso è apertura, cominciamento, attiva partecipazione, ostinato operare.

La politica – esattamente come la pedagogia, aggiungiamo – per Havel è l'*arte dell'impossibile* che tende a rendere migliori se stessi e il mondo. La libertà umana trova nello spazio dell'agire politico la sua dimora. La politica, dimensione fondativa dell'esistenza, non consegna un mondo, ma lo presuppone come luogo di costruzione ed espressione della *vita activa*. "La politica nasce tra gli uomini" (Arendt, 1995, p. 8), non esiste una sostanza, un'essenza politica. La politica è una dimensione *intra* e pertanto è occasionata dalla relazione all'interno di istituzioni libere. Spazio del possibile e dell'imprevedibile, la politica consente l'epifania dei nuovi inizi, la miracolosa apparizione delle "infinite improbabilità", dell'insolito, ad opera di quel *talentoso taumaturgo* che è l'uomo agente, essere inaugurale, *potere di iniziare*.

Nelle riflessioni di Patočka e Havel dimora mutamente una pedagogia del dissenso, antagonista, animata dal desiderio di contro-effettuare la realtà politica dominante mediante un'educazione democratica (contro-potere) intesa come rivoluzione esistenziale e cura dell'anima. La *pedagogia della vigilanza morale*



(Mori, 2022) custodisce il progetto paideutico di costruzione della forma più compiuta di democrazia: la *società dei soggetti interiori* (Cambi, 2010), la *comunità interazionale degli scossi* (Havel, 2014).

Bibliografia

- Arendt, H. (1995). *Che cos'è la politica?* Edizioni di Comunità. (Original work published 1993).
- Athanasiou, M. (2008). *La democrazia contro lo Stato. Marx e il momento macchiavelliano*. Cronopio. (Original work published 2004).
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bazzicalupo, L. (2013). *Politica. Rappresentazione e tecniche di governo*. Carocci.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Butler, J., & Athanasiou, A. (2019). *Spoliazione. I senza casa, senza patria, senza cittadinanza*. Mimesis. (Original work published 2013).
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Crouch, C. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Laterza. (Original work published 2020).
- Crozier, M., Huntington, S., & Watanuki, J. (1977). *La crisi della democrazia. Rapporto sulla governabilità delle democrazie alla Commissione Trilaterale*. FrancoAngeli. (Original work published 1975).
- Dardot, P., & Laval, C. (2013). *La nuova ragione del mondo. Critica della razionalità neoliberista*. DeriveApprodi. (Original work published 2009).
- Dewey, J. (2018). *Democrazia creativa*. Castelvechi. (Original work published 1939).
- Esposito, R. (1996). *Oltre la politica. Antologia del pensiero "impolitico"*. Mondadori.
- Esposito, R. (1999²). *Categorie dell'impolitico*. il Mulino.
- Esposito, R. (2018). *Politica e negazione. Per una filosofia affermativa*. Einaudi.
- Esposito, R. (2020). *Pensiero istituyente. Tre paradigmi di ontologia politica*. Einaudi.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Forti, S. (2012). *I nuovi demoni*. Feltrinelli.
- Havel, V. (1991a). *Il potere dei senza potere*. Garzanti. (Original work published 1990).
- Havel, V. (1991b). *Interrogatorio a distanza*. Garzanti. (Original work published 1986).
- Havel, V. (2010). *Lettere a Olga*. Santi Quaranta. (Original work published 1985).
- Havel, V. (2014). *La politica dell'uomo*. Castelvechi. (Original work published 2014).
- Laval, C., & Vergne, F. (2022). *Educazione democratica. La rivoluzione dell'istruzione che verrà*. Novalogos. (Original work published 2021).
- Martino, P. (2022). Una 'vita allo scoperto'. La pedagogia politica della svolta di Jan Patočka. In M. Fiorucci & A. Vaccarelli (Eds.), *Pedagogia e politica in occasione dei 100 anni di Paulo Freire*. Pensa MultiMedia.
- Martino, P. (2023). La conversione sulla linea del fuoco: la pedagogia polemologica e ascetica di Jan Patočka. *Metis*, 13(1), 67-87.
- Mori, V. (2022). Pursuit of Happiness e speranza post-moderna. *Etica & Politica*, XXIV (1), 389-408.
- Pagano, R. (2004). Per un'educazione alla cittadinanza democratica. In M. Corsi & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente* (pp. 299-311). Vita e Pensiero.
- Patočka, J. (1997). *Il senso dell'oggi in Cecoslovacchia*. Lampugnani Nigri. (Original work published 1969).
- Patočka, J. (1997). *Platone e l'Europa*. Vita e Pensiero. (Original work published 1973).
- Patočka, J. (2003). *Socrate*. Bompiani. (Original work published 1947).
- Patočka, J. (2008). *Saggi eretici sulla filosofia della storia*. Einaudi.
- Patočka, J. (2012). *La superviviltà e il suo conflitto. Scritti filosofico-politici*. Unicopli.
- Patočka, J. (2015). *Platonismo negativo e altri frammenti*. Bompiani. (Original work published 1996-2002).
- Patočka, J. (2018). *Europa e post-europa*. Gangemi Editore. (Original work published 1988).
- Patočka, J. (2019). *La cura dell'anima*. Orthotes. (Original work published 1977-1994).
- Rancière, J. (2007a). *L'odio per la democrazia*. Cronopio. (Original work published 2005).



Rancière, J. (2007b). *Il disaccordo*. Meltemi. (Original work published 1995).

Sartori, G. (2011). *Democrazia cos'è*. Rizzoli.

Schaller K. (1992). Patočka interprete de Comenius: sa pédagogie du revirement. In H. Declève (Ed.), *Profils de Jan Patočka*. Université Saint-Louis.

Whitman, W. (1991). *Foglie d'erba*. Mondadori. (Original work published 1985).

Žižek, S. (2003). *Il soggetto scabroso. Trattato di ontologia politica*. Raffaello Cortina. (Original work published 2000).



Ripensare i nostri futuri: dalle pedagogie della solidarietà alla cultura del volontariato

Rethinking our futures: from the pedagogies of solidarity to the culture of voluntary services

Andrea Porcarelli

Università di Padova | andrea.porcarelli@unipd.it

ABSTRACT

The UNESCO 2021 Report emphasises the importance to establish Pedagogies of Cooperation and Solidarity. It is not enough to declare some values (solidarity, sustainability, inclusion) to be included in the school curricula, but it is necessary to identify the educational levers that can make these values alive and active in social life. One path to achieve this goal can be to enhance, in pedagogical and not only social terms, the cultural and educational contribution of voluntary services.

Il Rapporto UNESCO 2021 parla della necessità di costituire e fondare delle Pedagogie della cooperazione e della solidarietà. Per fare questo non basta dichiarare alcuni valori (solidarietà, sostenibilità, inclusione) da inserire nei curricoli formativi, ma è necessario individuare le leve educative che possano rendere tali valori vivi e operanti nel tessuto sociale. Una strada per raggiungere questo scopo può essere quella di valorizzare, in termini pedagogici e non solo sociali, l'apporto culturale e educativo che possono portare le organizzazioni di volontariato.

KEYWORDS

Pedagogies of solidarity | Generosity | Voluntary service | Cooperation | Paideia
Pedagogie della solidarietà | Gratuità | Volontariato | Cooperazione | Paideia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Porcarelli, A. (2023). Rethinking our futures: from the pedagogies of solidarity to the culture of voluntary services. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 75-82. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-11>.

Corresponding Author: Andrea Porcarelli | andrea.porcarelli@unipd.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-11

Received: 10/09/2023 | **Accepted:** 08/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

Premessa

Sul finire del 2021, quando sembrava che il mondo potesse cominciare a immaginare un dopo-COVID, è uscito il Rapporto UNESCO sull'educazione dal titolo potente e suggestivo: *Reimagining our futures together. A new social contract for education* (International Commission on the Futures of Education, 2021). Al centro di questi futuri da ripensare vi è un compito per la pedagogia e i pedagogisti, cioè la capacità di immaginare e rinnovare quelle *Pedagogie della cooperazione e della solidarietà* di cui il mondo ha tanto bisogno.

Il tema della solidarietà gode certamente di buona stampa, perché si tratta di un tema che “unisce” (anche a livello pedagogico) e, del resto, sarebbe difficile immaginare qualcuno che si opponesse all'idea della solidarietà o alla necessità di diffonderne sempre di più la cultura. Altro discorso è quello di individuare fondamenti condivisibili per quelle che il documento UNESCO chiama *Pedagogie della cooperazione e della solidarietà*. Non si tratta solo di affermare il valore della solidarietà o sottolineare quanto sia importante farsene carico sul piano educativo. Si tratta di individuare i fondamenti pedagogici di un'educazione alla solidarietà, ovvero l'insieme dei dispositivi concettuali su cui può basarsi e le leve educative da muovere per agire concretamente sugli atteggiamenti profondi delle persone.

1. Dall'educazione allo sviluppo sostenibile alle Pedagogie della solidarietà

Lo sfondo integratore in cui si muovono tutti i documenti delle principali organizzazioni internazionali, specialmente dopo il varo di Agenda 2030 nel 2015, è quello dell'educazione allo sviluppo sostenibile (*Education for Sustainable Development: ESD*¹). Tra i documenti UNESCO che pongono alcune premesse concettuali importanti in tale prospettiva vi è quello esplicitamente dedicato all'educazione allo sviluppo sostenibile (UNESCO, 2017), in cui si precisa come l'ESD non consista semplicemente nell'integrare i curricoli scolastici con alcuni contenuti legati ai temi dello sviluppo sostenibile (es. educazione ambientale), ma richieda un ripensamento più profondo dei sistemi educativi:

ESD is holistic and transformational education that addresses learning content and outcomes, pedagogy and the learning environment. Thus, ESD does not only integrate contents such as climate change, poverty and sustainable consumption into the curriculum; it also creates interactive, learner-centred teaching and learning settings. What ESD requires is a shift from teaching to learning. It asks for an action-oriented, transformative pedagogy, which supports self-directed learning, participation and collaboration, problem-orientation, inter- and transdisciplinarity and the linking of formal and informal learning. Only such pedagogical approaches make possible the development of the key competencies needed for promoting sustainable development (UNESCO, 2017, p. 7).

Trattandosi di un documento UNESCO, non stupisce che i dinamismi dell'azione educativa vengano approfonditi, con l'intento di porre le basi per cui gli obiettivi di apprendimento per l'ESD (oggetto specifico di questo documento) trovino adeguato fondamento in una visione pedagogica che, in questo caso, si concentra su quelle che sono le basi di un apprendimento di tipo trasformativo, che rappresenta la condizione necessaria per promuovere consapevolezza profonde nella mente e nel cuore di chi apprende (Luitel & Taylor, 2019), non solo dal punto di vista delle tecniche didattiche (Cottafava, Cavaglià, & Corazza, 2019), ma anche delle competenze che si promuovono nei discenti. A tal riguardo il documento indica un sobrio ma significativo elenco (UNESCO, 2017, p. 10) di competenze chiave, trasversali, per conseguire gli obiettivi di sviluppo sostenibile, tra cui quella di ragionare in termini sistemici, attivare un pensiero

1 Di qui in avanti utilizzeremo l'acronimo inglese (ESD) per indicare l'educazione allo sviluppo sostenibile.



critico, immaginare molti futuri scenari possibili o probabili. I singoli obiettivi di apprendimento (articolati in tre domini: cognitivo, socio-emozionale e comportamentale), collegati ai diversi obiettivi di sviluppo sostenibile, dovranno sempre rimanere agganciati a tali competenze chiave, che ne garantiscono il potere “trasformativo”.

Il Rapporto UNESCO 2021, ben collocandosi nel solco della riflessione che si collega ad Agenda 2030, aggiunge un *pathos* e una consapevolezza in più, che deriva dalla recente e drammatica esperienza della pandemia. Si tratta della consapevolezza che ci troviamo tutti “sulla stessa barca” e che – per dirla con don Milani – è possibile e doveroso “sortirne insieme”. Il titolo stesso di questo Rapporto non è solo potente e suggestivo, ma rappresenta una risposta pedagogica all’elemento più significativo della crisi educativa che si è consumata in tempo di pandemia: la difficoltà di dare le ali all’immaginazione, di immaginare futuri possibili e positivi. In tutto questo dovrebbe essere essenziale il ruolo dell’educazione, ma l’impresa non è priva di difficoltà.

Our world is at a turning point. We already know that knowledge and learning are the basis for renewal and transformation. But global disparities – and a pressing need to reimagine why, how, what, where, and when we learn – mean that education is not yet fulfilling its promise to help us shape peaceful, just, and sustainable futures. [...] This act of reimagining means working together to create futures that are shared and interdependent. The new social contract for education must unite us around collective endeavours and provide the knowledge and innovation needed to shape sustainable and peaceful futures for all anchored in social, economic and environmental justice (International Commission on the Futures of Education, 2021, pp. 1-2).

Condizione di possibilità per la costruzione condivisa di questo grande patto sociale sull’educazione sarebbe la presenza, reale e pervasiva a livello planetario, di una paideia condivisa, che avesse come bari-centro una visione comune del futuro dell’umanità. Porre tale condizione in termini vincolanti ci farebbe correre il rischio di far scivolare nell’utopia il progetto di cui parla il Rapporto. Probabilmente è opportuno procedere per gradi e muovere i primi passi a partire da consapevolezze pedagogiche ampiamente condivisibili.

Riteniamo di poter leggere in questo senso le indicazioni sul ruolo della pedagogia, di cui si afferma che “should be organized around the principles of cooperation, collaboration, and solidarity” (ivi, p. 4). Si tratta di indicazioni “a maglie larghe”, pienamente compatibili con un mondo complesso e pluralista come quello in cui siamo consapevoli di vivere, ed in cui non è facile superare i “muri” per costruire “ponti” (Porcarelli, 2022).

2. Costruire e fondare pedagogie della solidarietà

La realizzazione di un grande patto sociale che abbia al centro l’educazione ha, come punto di partenza, una visione condivisa degli scopi pubblici della medesima: “the starting point for any social contract for education is a shared vision of the public purposes of education” (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. 11). Punto di riferimento per la ricerca di tale visione sono le grandi sfide del tempo presente, che riguardano l’intera umanità e il pianeta, con la necessità di superare visioni di scarso respiro, che cercano solo vantaggi personali e locali a breve termine, a beneficio di prospettive di più ampio respiro, costruite sulla solidarietà e la sostenibilità, con lo sfondo integratore della cultura dei diritti umani.

Le pedagogie della cooperazione e della solidarietà di cui si parla nel documento UNESCO sono chiamate ad offrire i fondamenti per politiche dell’apprendimento permanente miranti a costruire un futuro equo e sostenibile per tutti gli uomini e per il pianeta:



Reimagining the future together calls for pedagogies that foster cooperation and solidarity. How we learn must be determined by why and what we learn. [...] We must create occasions for people to learn from one another and value one another across all lines of difference whether of gender, religion, race, sexual identity, social class, disability, nationality, etc. [...] Pedagogies of cooperation and solidarity should be based on shared principles of nondiscrimination, respect for diversity, and reparative justice, and framed by an ethic of care and of reciprocity (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. 50).

Il testo richiama in modo esplicito la Paideia di Agenda ONU 2030, che viene ulteriormente sviluppata nelle pagine successive, con riferimenti espliciti al riconoscimento della dignità di ogni persona umana e della radicale interdipendenza tra tutti gli individui e persino le diverse specie di viventi che popolano il nostro pianeta. Dalla citazione che abbiamo riportato si evince come, nella nozione di pedagogia – secondo le consuetudini anglosassoni –, sia incluso anche il riferimento esplicito alle strategie e metodologie che si ritiene possano essere impiegate. Del resto, la pedagogia come *scienza pratica*², è chiamata non solo a fissare i principi dell’agire educativo (la paideia di riferimento), ma anche le condizioni operative generali in cui tali principi possono prendere forma, nella concretezza dell’agire educativo. Più in generale si può parlare di un framework concettuale che comporti “an understanding of solidarity as pedagogical, in the sense that any call to solidarity involves relationships, intentions, and ethical commitments” (Gaztambide-Fernández, Brant & Desai, 2022, p. 254).

Il riferimento esplicito all’apprendimento attivo e collaborativo, ma anche al coinvolgimento diretto della comunità attraverso il service learning, sono la logica conseguenza di un approccio pedagogico in cui le metodologie scelte non solo siano coerenti con i valori di riferimento, ma possano anche offrire un effetto moltiplicativo allo scenario generale del “contratto per l’educazione” che fa da sfondo integratore a tutto il documento: “Service learning and community engagement soften the walls between classroom and community, challenge students’ assumptions, and connect them with broader systems, processes, and experiences beyond their own experiences” (International Commission on the Futures of Education, 2021, p. 52).

Il documento UNESCO dedica ampio spazio al tema della destrutturazione di stereotipi e pregiudizi che si oppongono ai principi e valori sopra ricordati, ma – da un punto di vista rigorosamente pedagogico – questo non è sufficiente e forse non è nemmeno l’aspetto fondamentale.

A tutto questo si dovrebbe aggiungere anche la postura mentale con cui gli educatori e gli insegnanti veicolano tali principi educativi, non solo perché li conoscono, ma in quanto li dovrebbero avere profondamente interiorizzati e li testimoniano. Già don Milani, a chi gli chiedeva quali metodologie avesse messo in atto per fare scuola ed averla piena, rispondeva che il problema non era come “fare” scuola, ma che tipo di persona “essere” per poter fare scuola in un certo modo. Volendo precisare meglio le dimensioni pedagogiche del *saper essere* di un educatore o di un insegnante, possiamo recuperare la riflessione di Jerome Bruner, per cui chi svolge tali funzioni (sia che lo faccia nei contesti educativi formali, sia in quelli non formali o informali) agisce in forza di una *cultura dell’educazione* (Bruner, 1997), che include le convinzioni profonde su cui si basa la propria paideia di riferimento, una psicologia implicita e una pedagogia implicita. Volendo dettagliare meglio questa intuizione in riferimento agli insegnanti, Maria Teresa Moscato riprende e consapevolmente integra il ragionamento bruneriano.

Personalmente ritengo che la teoria implicita che governa l’agire didattico sia più complessa e articolata [...]: non solo vi rientrano mente e cultura, ma essa include anche una serie di rappresentazioni relative alla società e alla scuola e alla sua funzione, e anche all’infanzia e all’adolescenza, e infine alla natura e al ruolo che l’insegnamento assolve, o può assolvere, rispetto a tutte queste cose (Moscato, 2008, p. 10).

2 Intendiamo il concetto di *scienza pratica* in senso aristotelico, come ampiamente illustriamo in Porcarelli 2021, pp. 157-212.



Ci avviamo a concludere la nostra riflessione sui fondamenti profondi di pedagogie della cooperazione e della solidarietà, aprendo qualche interrogativo su alcuni degli elementi culturali che potrebbero incrociare le esperienze compiute dai docenti nei contesti educativi non formali e informali ed entrare nella loro *cultura dell'educazione*, secondo le modalità allargate e flessibili di cui ci parla Maria Teresa Moscato.

3. I contesti educativi non formali e il mondo del volontariato

Il contesto educativo naturale per eccellenza, quello che può costituire – per così dire – il “sommo analogato”³ dell’idea stessa di relazione educativa è la famiglia, che è anche – a norma di legge – la prima responsabile dell’educazione dei figli. Ogni altro contesto educativo e formativo si può concepire in aggiunta e in collegamento con quello familiare. I contesti educativi non formali che ogni persona può incontrare si legano all’offerta formativa presente in una determinata comunità territoriale ed entrano nei mondi vitali di ciascuno nella misura in cui entrano a far parte del progetto educativo familiare (Porcarelli, 2021).

Ciascuno di tali contesti ha una propria identità e missione sociale, a cui si collega la cultura di riferimento entro cui si muove e opera. Un’associazione di animalisti si muoverà in un contesto generale di tipo ambientalista, con una cultura orientata e specifica, molto attrezzata in tema di specie animali in pericolo, a rischio di estinzione, o ingiustamente sofferenti. Un’associazione di tipo sportivo che si rivolga anche ai bambini (il discorso è diverso per le squadre di professionisti) avrà un’offerta educativa che si ispira ai valori dello sport in generale (Farinelli, 2005), ma anche ai valori specifici del singolo sport che viene praticato. Gli sport di squadra, per esempio, esaltano in modo specifico i valori della cooperazione (il “gioco di squadra”), pur senza eliminare la dimensione della competizione sportiva.

Il mondo del volontariato costituisce un universo sfaccettato e complesso, di cui si può sottolineare la funzione sociale, pensando soprattutto alle diverse modalità con cui ogni organizzazione si prende cura del bene comune (Anconelli & Franzoni, 2006), ma è altrettanto importante la sua funzione antropologica e educativa. Una prima suggestione in tal senso si può cogliere in un passaggio della nostra Costituzione, per cui “la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell’uomo, sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità, e richiede l’adempimento dei doveri inderogabili di solidarietà politica, economica e sociale” (art. 2). Il testo costituzionale collega assieme due idee dalle grandi potenzialità pedagogiche: da un lato vi è il diritto alla libertà di associazione che viene motivato in termini antropologici, parlando di formazioni sociali ove si svolge la personalità di ciascuno. Dall’altro lato, mentre si garantiscono i diritti inviolabili della persona umana, si afferma anche che vi sono “doveri inderogabili di solidarietà”, sul piano politico, economico e sociale. Dal punto di vista pedagogico è molto interessante il collegamento, all’interno dello stesso articolo, tra i doveri di solidarietà e l’affermazione che è nelle diverse formazioni sociali (associazioni, partiti, sindacati, circoli culturali, ecc.) che si svolge la personalità dei cittadini, ma – pensando alle persone in età evolutiva – si può anche formare da un punto di vista educativo. Il mondo del volontariato si colloca nel punto di incontro delle linee che costituiscono questo intreccio politico, sociale e pedagogico.

L’apporto del volontariato in termini di umanizzazione, di integrazione sociale e interpersonale, di coesione sociale è impagabile, anche perché trae la propria forza civile non da ideologie precostituite (di destra, di sinistra, di centro) ma da una particolare e naturale sensibilità ai problemi della comunità. [...] Si tratta di “orientare di senso” l’azione volontaristica per affrontare le sfide sociali conseguenti alla costituzione di questa nuova *communitas*. Ad essa il volontariato può offrire il paradigma civile della propria dimensione ontologica di anticipazione dei bisogni, di preminenza del bene comune e

3 L’espressione fa riferimento alla dottrina dell’analogia, sviluppata da Aristotele sul piano logico e ripresa e approfondita da Tommaso d’Aquino anche sul piano metafisico. Abbiamo collegato questo concetto all’identità della pedagogia come scienza (Porcarelli, 2019).



di attenzione alla persona in quanto tale, cioè alla sua dimensione valoriale che ne qualifica l'azione e si contrappone alla deriva economicista della globalizzazione (De Luca, 2004, p. 36).

In tal modo il mondo del volontariato si può considerare come uno spazio privilegiato, da un punto di vista pedagogico, per essere terreno di coltura di quelle pedagogie della cooperazione e della solidarietà di cui qui ci stiamo occupando. Un ulteriore approfondimento potrebbe riguardare le organizzazioni di volontariato che hanno anche una specifica ispirazione religiosa, di cui ci siamo occupati in altre sedi (Porcarelli, 2017 e 2022) e per cui la logica della solidarietà si collega alla consapevolezza di essere “fratelli tutti” (Papa Francesco, 2020).

4. Per una Paideia della solidarietà attraverso il volontariato

Ci siamo già occupati in altra sede di articolare le ragioni di una *Paideia sociale del volontariato* (Porcarelli, 2021, p. 274 e sgg.), di cui qui riprendiamo alcuni aspetti salienti.

I pilastri di una paideia della solidarietà si possono ricondurre a due linee fondamentali. Da un lato è necessario uno sguardo attento e responsabile orientato sul bene comune, con la percezione che esso è responsabilità di tutti e che tutti hanno il diritto/dovere di contribuire alla costruzione del bene comune, portando il proprio contributo, secondo la funzione sociale ed i ruoli che si ricoprono. Tale considerazione si colloca nell'ambito della virtù della giustizia e – come possiamo leggere già nelle opere di Platone e Aristotele – è considerata da sempre il fondamento della vita sociale. Chi governa deve farlo avendo di mira il bene comune, ma anche coloro che sono governati devono svolgere il proprio ruolo (pubblico o privato) con coscienza e assumendo le responsabilità sociali che esso comporta.

Dall'altro lato vi è, nell'esperienza del volontariato, un elemento ulteriore che è quello di una propensione alla gratuità, che si inserisce in una *cultura del dono*, che va oltre i confini di ciò che è semplicemente giusto e doveroso. La possibilità di donarsi in modo gratuito, come avviene spontaneamente in un rapporto d'amore o di amicizia, è una prerogativa dell'umano, che si fonda sull'identità profonda della persona in quanto tale e sulla libertà di una volontà che, proprio perché libera, è anche capace di amare. Nel corso dei secoli, anche grazie al contributo culturale del cristianesimo, si è consolidata l'idea che la capacità di donarsi in modo gratuito non sia riservata agli amici, ma possa trovare una sua estensione fisiologica nella sfera della vita sociale. In effetti già Aristotele parlava, come fondamento del legame sociale, di amicizia politica, ovvero di un legame tra i membri di una società (*politikos*) che precede e fonda quello normativo. L'antropologo Mauss (2002) afferma addirittura che, nella genesi della vita sociale, la cultura del dono precede e fonda quella dello scambio.

L'esperienza del volontariato aiuta a spostare sul piano delle relazioni sociali ciò che spontaneamente accade nell'ambito delle relazioni amicali e, per questo, rappresenta una forma specifica di ricchezza del tessuto delle relazioni sociali che, con una terminologia non bellissima, presa a prestito dalle scienze economiche, viene identificata come *capitale sociale*.

La funzione del volontariato di produrre capitale sociale è tuttavia subordinata ad una condizione: la capacità del volontariato di influenzare la vita quotidiana della cittadinanza. Se i volontari restano rinchiusi nella loro particolare sfera d'azione, rinunciando a diffondere la loro attività, evitando di confrontarsi con le istituzioni pubbliche e con la cittadinanza, negando ogni possibile forma di comunicazione pubblica dei contenuti e della loro azione, allora la funzione del volontariato resta confinata, anche contro la sua volontà, a quella di “buon coscienza” della società (Ranci, 2006, p. 93).

Vi è, in altri termini, un “debito pedagogico” che ogni formazione sociale che mette in atto azioni ispirate alla logica della solidarietà ha nei confronti della società intera: quello di fare in modo che i semi di tale cultura e le ragioni del proprio agire volontario e solidale mettano radici nel tessuto culturale e sociale.



Chi scrive è stato spesso coinvolto in azioni formative che riguardano organizzazioni di volontariato, in diverse zone d'Italia e, in tutti i luoghi, si è sempre levato un *cahier de doléance* sulla difficoltà di trovare un ricambio generazionale per le forze attive nelle associazioni di volontariato, molte delle quali poggiano sulle spalle di volontari sempre più anziani. Il passaggio difficile, dopo avere accolto il disagio espresso dalle lamentazioni, è quello di aiutare alcune di queste organizzazioni a ripensare non solo le modalità della comunicazione pubblica della propria attività (a questo, in genere, si presta una certa attenzione), ma soprattutto le strategie per innervare il tessuto sociale circostante della cultura specifica di quell'organizzazione di volontariato, coinvolgendo i giovani, ma anche i bambini e i ragazzi. Con alcune organizzazioni di volontariato abbiamo elaborato dei progetti per coinvolgere i ragazzi delle scuole superiori, attraverso i PCTO⁴, in modo che potessero fare delle esperienze attive di "tirocinio della solidarietà", prendendo parte alla vita e alle attività di servizio delle organizzazioni stesse.

Costruire e strutturare pedagogie della cooperazione e della solidarietà attraverso la valorizzazione delle forze positive già operanti nel tessuto sociale (a partire dal mondo del volontariato) significa individuare le strategie educative attraverso le quali tali forze possano consolidarsi, diffondersi e rigenerarsi, con modalità che siano capaci di affascinare e appassionare le giovani generazioni. Si tratta di una bella sfida, ma le istanze del tempo presente non ci consentono di sottrarci ad essa.

Bibliografia

- Anconelli, M., & Franzoni, F. (2006). *La rete dei servizi alla persona. Dalla normativa all'organizzazione*. Carocci.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. (L. Cornalba, trans.). Feltrinelli (Original work published 1996).
- Cottafava, D., Cavaglià, G., & Corazza, L. (2019). Education of sustainable development goals through students' active engagement: A transformative learning experience. *Sustainability Accounting, Management and Policy Journal*, 10(3), 521-544.
- De Luca, C. (2004). *La dimensione educativa dell'uomo solidale*. Rubbettino.
- Farinelli, G. (2005). *Pedagogia dello sport ed educazione della persona*. Morlacchi.
- Gaztambide-Fernández, R., Brant, J. & Desai, C. (2022). Toward a pedagogy of solidarity. *Curriculum Inquiry*, 52(3), 251-265.
- International Commission on the Futures of Education (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. UNESCO. Retrieved September 15, 2023. from https://unevoc.unesco.org/pub/futures_of_education_report_eng.pdf
- Luitel, B. C., & Taylor, P. C. (2019). Introduction: Research as transformative learning for sustainable futures. In Id. (eds.) *Research as transformative learning for sustainable futures: Glocal Voices and Visions* (pp. 1-16). Brill.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche* (F. Zannino, Trans.). Einaudi (Original work published 1924).
- Moscato, M.T. (2008). *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento*. La Scuola.
- Papa Francesco, (2020). *Fratelli tutti. Lettera enciclica del Santo Padre Francesco sulla fraternità e l'amicizia sociale*. Retrieved September 15, 2023, from https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html.
- Porcarelli, A. (2017). L'associazionismo cattolico come luogo educativo "non formale": uno sguardo pedagogico-sociale su AGESCI e Azione Cattolica. In P. Dal Toso, & D. Loro (Eds.), *Educazione ed esperienza religiosa. Una relazione necessaria e impossibile* (pp. 137-144). FrancoAngeli.
- Porcarelli, A. (2019). Tra educazione e formazione: le radici analogiche della pedagogia come scienza. *Nuova Secondaria Ricerca*, 1, 157-164.

4 Percorsi per le Competenze Trasversali e di Orientamento (PCTO), che dal 2018 (legge 145/2018, art. 1, comma 785) sostituiscono quella che era nota come "Alternanza scuola-lavoro".



Porcarelli, A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Studium.

Porcarelli, A. (2022). *Religione a scuola tra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*. FrancoAngeli.

Ranci, C. (2006). *Il volontariato. I volti della solidarietà*. il Mulino.

UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved September 15, 2023, from https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf



Sostenibilità urbana: la partecipazione come strumento per coinvolgere i cittadini nei processi di trasformazione ed *empowerment*

Urban sustainability: participation as a tool to involve citizens in transformation and empowerment processes

Francesca Rota

Università Milano Bicocca | francesca.rota@unimib.it

ABSTRACT

Urban sustainability is one of our society's most current and urgent challenges. The *2030 Agenda* (UN, 2015) sets as one of its goals to make cities inclusive, sustainable and participatory by emphasising the role of citizens as critical agents of change. A narrative review of the literature (Popay et al., 2006) highlighted that sustainability issues are often perceived as individual learning issues whereas, as they lie in a field of tension between the personal and the political, they require democratic participatory pedagogical approaches to be addressed (Van Poeck & Vandenabeele, 2012). In this sense, cities can prove to be places of lifelong learning through the revival of real participation in community life and decision-making processes, fostering the empowerment of citizens.

La sostenibilità urbana è una delle sfide più attuali e urgenti che la nostra società si trova ad affrontare. L'*Agenda 2030* (UN, 2015) pone tra i suoi obiettivi rendere le città inclusive, sostenibili e partecipative sottolineando il ruolo dei cittadini in quanto agenti critici del cambiamento. Una revisione narrativa della letteratura (Popay et al., 2006) ha messo in luce che le questioni legate alla sostenibilità vengono spesso percepite come questioni di apprendimento individuale mentre, collocandosi in un campo di tensione tra il personale e il politico, per essere affrontate richiedono approcci pedagogici democratici basati sulla partecipazione (Van Poeck & Vandenabeele, 2012). In tal senso le città possono rivelarsi luoghi di apprendimento continuo mediante il rilancio di una partecipazione reale alla vita delle comunità e ai processi decisionali, favorendo l'*empowerment* dei cittadini.

KEYWORDS

Urban sustainability | participation | democracy | empowerment | citizens
Sostenibilità urbana | partecipazione | democrazia | empowerment | cittadini

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Rota, F. (2023). Urban sustainability: participation as a tool to involve citizens in transformation and empowerment processes. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 83-89. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-12>.

Corresponding Author: Francesca Rota | francesca.rota@unimib.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-12

Received: 14/10/2023 | **Accepted:** 23/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. Sostenibilità e partecipazione: le cornici di riferimento

L'urbanizzazione rapida e crescente sta definendo il volto delle nostre città in modi che influenzano profondamente la qualità della vita e il benessere dei cittadini. La sostenibilità urbana è diventata una priorità globale, poiché le città si trovano ad affrontare sfide sempre più complesse, tra cui l'inquinamento atmosferico, il consumo eccessivo di risorse, il cambiamento climatico, le disuguaglianze sociali.

La prima definizione di sviluppo sostenibile risale agli anni Ottanta, quando il rapporto *Our Common Future* (UN, 1987) affermava che lo sviluppo sostenibile consiste nel soddisfare i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri. Tutti i documenti e le conferenze globali successive vi hanno fatto riferimento, fino all'adozione dell'*Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile* (UN, 2015). Se da un lato la popolare definizione di Brundtland, su cui si basa anche l'*Agenda 2030*, rappresenta un punto di convergenza per la comunità globale, dall'altro lato il concetto di sviluppo sostenibile rimane vago e contestato, con il proliferare di varie definizioni e concezioni (Ferguson, Roofe & Cook, 2021; Orlandini, 2013). In particolare, il documento approvato dalle Nazioni Unite nel 2015 declina la sostenibilità in tre dimensioni – economica, sociale, ambientale – identificandole come assi portanti e interdipendenti dello sviluppo sostenibile e attraverso 17 obiettivi e 169 traguardi si propone di promuovere interventi in aree di importanza cruciale per l'umanità e il pianeta. L'*Agenda* si sofferma su cinque pilastri che devono guidare la transizione verso un mondo più sostenibile, uno dei quali riguarda proprio la *partnership* o collaborazione, in quanto per realizzare tutti questi obiettivi si rende necessaria una collaborazione globale e un impegno congiunto di governi, organizzazioni internazionali, settore privato, società civile e comunità locali, sottolineando più volte che la sfida della creazione di un mondo più sostenibile richiede ai cittadini a diventare agenti attivi del cambiamento, attraverso la partecipazione di tutti.

A tal proposito, dalla letteratura emerge come anche il concetto di partecipazione non ha un'univoca definizione, poiché si tratta di un costrutto ampio, concepito in modi diversi nel tempo e in vari contesti (Claridge, 2004). Sono stati individuati almeno 60 modelli internazionali di partecipazione pubblica tra il 1969 e il 2020 (Hussey, 2020), a partire dalla scala della partecipazione dei cittadini di Arnstein (1969) che resta tutt'oggi un primo importante modello di riferimento per analizzare e valutare i diversi gradi di coinvolgimento dei cittadini all'interno di processi decisionali. In questa sede si farà riferimento alle linee guida per i processi partecipati proposte dall'OECD (2022) e al modello proposto da Ciaffi e Mela (2006), all'interno del quale il concetto di partecipazione viene scomposto in quattro categorie di azioni: comunicazione, animazione, consultazione ed *empowerment*. Tuttavia, occorre considerare che le distinzioni che i modelli presentano come chiare e univoche emergono nella pratica come piuttosto indistinte, in quanto ciascun attore coinvolto ha una propria percezione del significato di partecipazione e in quanto i processi partecipativi possono produrre effetti che non erano stati previsti all'inizio, compresa la mancata partecipazione di alcuni gruppi di cittadini (Cornwall, 2008).

2. La sostenibilità urbana come questione pubblica

Date queste premesse, parlare di sostenibilità urbana significa riferirsi a città che siano sempre più ecologicamente, economicamente e socialmente sostenibili, ovvero che cerchino di ridurre al minimo l'impatto ambientale, promuovere l'equità sociale ed economica e garantire una buona qualità della vita per tutti i loro abitanti.

Una revisione narrativa della letteratura scientifica (Popay et al., 2006) ha messo in luce che essere a conoscenza dei problemi ambientali non è sufficiente a ridurre la distanza tra uomo e Terra e a modificare i nostri comportamenti, così come temere per le conseguenze dei nostri comportamenti sembra non essere sufficiente a modificarli (Judson, 2010; Guerra, 2021). Al tempo stesso, dalla letteratura emerge una ten-



denza della società contemporanea a inquadrare i processi di cambiamento sociale come una sfida per gli individui ad acquisire le conoscenze, i comportamenti e le competenze adeguate, attraverso la mediazione dei professionisti che si occupano di educazione e apprendimento. Le questioni legate alla sostenibilità vengono, quindi, spesso percepite come questioni di apprendimento individuale, come problemi che possono essere affrontati applicando le strategie di apprendimento adeguate. Tuttavia, le questioni relative alla sostenibilità si collocano in un campo di tensione tra il personale e il politico – poiché quasi ogni decisione privata ha conseguenze pubbliche e le condizioni sociali influenzano la libertà di scelta degli individui – e avendo implicazioni di vasta portata richiedono approcci democratici basati sulla partecipazione per essere affrontate (Van Poeck & Vandenaebelle, 2012). Inoltre, se la sostenibilità ha a che fare con la cura del mondo in cui viviamo e con l'attenzione a preservare il più possibile la Terra che abitiamo anche per le generazioni future, appare necessario che tutti si assumano la responsabilità della cura dei beni comuni: se ciascun cittadino può assumersi individualmente questo compito “è solo nell'azione collettiva che ci sono realmente le possibilità per incidere in modo duraturo sulla società, con lo scopo di produrre cambiamento sociale, trasformazione degli stili di vita e delle mentalità, delle culture e delle pratiche” (Riva, 2018, p. 47). In tal senso, anche le *Raccomandazioni del Consiglio relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018) definiscono lo sviluppo sostenibile della società come un interesse comune o pubblico, per conseguire il quale risulta indispensabile la capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, ovvero la capacità di pensare criticamente e di partecipare in modo costruttivo sia alle attività della comunità che ai vari livelli dei processi decisionali.

La partecipazione è un elemento essenziale della cittadinanza in una società democratica. A questo proposito, Fazi (2008) ripercorre le ragioni che hanno portato alla crisi che sta attraversando la democrazia rappresentativa – i cui effetti si possono oggi scorgere nella riduzione dei tassi di partecipazione alle elezioni politiche e amministrative e in un crescente senso di sfiducia nei confronti delle istituzioni – e sottolinea come la partecipazione oggi possa essere considerata un antidoto al fallimento del modo tradizionale di intendere la democrazia, laddove il coinvolgimento dei cittadini era limitato all'esercizio del diritto di voto. Oggi si assiste alla crescita di una gestione di tipo tecnocratico e burocratico della cosa pubblica, a scapito della vita politica intesa come cittadinanza partecipata e responsabile, con il rischio che l'indifferenza verso la politica e verso la partecipazione diretta alla gestione dei problemi del nostro tempo vadano ad alimentare un comportamento antiecológico (Mortari, 2020).

La partecipazione dei cittadini risulta quindi fondamentale per il raggiungimento di tutti i *sustainable development goals* (Meissler, 2016). In particolare, considerando l'obiettivo 11 dell'*Agenda 2030*, ovvero “rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili”, e considerando la finalità più generale dell'*Agenda 2030* di non lasciare indietro nessuno, le città dovrebbero essere inclusive, progettate per tutti come spazi di opportunità e di potere, e configurate dalle persone stesse. Per raggiungere questo obiettivo, è necessario coinvolgere i cittadini in tutti i passaggi dei processi decisionali che influenzano la loro vita quotidiana, a partire dalla raccolta delle opinioni e delle conoscenze fino ad arrivare all'integrazione di queste ultime nei processi decisionali, in modo da contribuire a identificare le esigenze della comunità, definire obiettivi a lungo termine e fornire un feedback sui progetti in corso affinché le politiche siano più vicine alle esigenze reali della popolazione.

3. Per una cittadinanza realmente partecipata

Riconoscendo che la partecipazione dei cittadini è fondamentale per affrontare diverse sfide legate all'epoca in cui viviamo, tra cui quella della sostenibilità urbana, l'OECD (2022) ha definito delle possibili linee guida per i processi partecipati che coinvolgono i cittadini. In particolare, le linee identificano alcuni passaggi che possono essere utili per progettare, implementare e valutare un processo partecipativo che coinvolga i cittadini, ovvero: identificazione della questione rispetto a cui si vogliono coinvolgere i cittadini;



definizione degli obiettivi; identificazione dei partecipanti; scelta del metodo; scelta degli strumenti; comunicazione con i partecipanti e con un pubblico più vasto; effettiva implementazione del processo partecipato; implementazione di ciò che è emerso dai cittadini e feedback ai cittadini; valutazione del processo partecipato; promozione di una cultura della partecipazione.

A questo proposito, una questione critica che emerge più volte dalla letteratura è: a chi si rivolge la partecipazione? La partecipazione è idealmente aperta a tutti i cittadini interessati o coinvolti in una determinata situazione o questione; tuttavia, nella realtà, non tutti i cittadini partecipano attivamente. Questo può creare squilibri nei risultati e il rischio di escludere ancora una volta i cittadini che hanno meno voce, in quanto appartenenti a gruppi più vulnerabili o marginalizzati. Il paradosso della partecipazione consiste proprio nel fatto che si ambisce a includere tutti, ma concretamente si riesce a coinvolgere solo qualcuno (Bobbio & Pomatto, 2007). In tal senso Cornwall (2008) riflette su alcune ragioni che possono portare a una mancata partecipazione. Una prima ragione può essere semplicemente che le persone non possono partecipare, perché si è pensato poco ai tempi e alla durata delle attività che prevedono la partecipazione dei cittadini, escludendo, ad esempio, alcune persone che lavorano. Un'altra ragione per la mancata partecipazione può essere che gli spazi in cui si svolgono gli eventi partecipativi sono culturalmente associati a gruppi ai quali alcuni cittadini non appartengono così come ad attività rispetto alle quali non hanno familiarità o non si sentono a proprio agio. Una terza ragione può essere rappresentata dalla mancanza di fiducia in se stessi e nella possibilità di poter apportare un proprio contributo utile. Al tempo stesso alcuni cittadini possono percepire uno scarso senso di appartenenza alla comunità e decidere che i costi della partecipazione superano i benefici. Infine, un'ultima importante ragione che può portare a una mancata partecipazione è data dalle esperienze vissute precedentemente: a volte la partecipazione a processi decisionali si riduce a coinvolgere i cittadini in scelte marginali quando le vere decisioni sono prese altrove. Se i cittadini sono stati consultati più volte e non hanno visto accadere nulla a livello di risultati concreti, possono decidere di non partecipare per evitare una perdita di tempo.

Riguardo a quest'ultimo aspetto, può essere utile richiamare la scomposizione di Ciaffi e Mela (2006) della partecipazione in quattro categorie di azioni: comunicazione, animazione, consultazione ed *empowerment*. In particolare, la comunicazione è intesa come trasmissione di un messaggio rispetto a cui si ha cura di verificare la ricezione da parte dei destinatari. Per fare sì che nessuno venga escluso in partenza risulta molto importante prestare attenzione ai mezzi e ai codici della comunicazione, al fine di fare arrivare il messaggio a più cittadini possibile. La comunicazione rappresenta il primo passo di un processo partecipato: è necessaria in quanto presupposto, ma non sufficiente per poter parlare di effettiva partecipazione. L'animazione comprende un'ampia gamma di azioni, con forte valenza artistica ed espressiva, che mobilitano il territorio. Possono lavorare in modo materiale sul territorio, attraverso trasformazioni spaziali, oppure in modo immateriale su temi legati alla città, ad esempio attraverso la raccolta di storie di vita degli abitanti legate alla sostenibilità. Un'ulteriore categoria di azione è rappresentata dalla consultazione, ovvero dall'insieme di attività volte a recepire l'espressione delle esigenze da parte dei gruppi, organizzati o meno, nonché il monitoraggio dell'opinione pubblica. Come scritto poco sopra, affinché la consultazione possa ritenersi di qualità dal punto di vista del processo partecipativo, è fondamentale che la voce dei cittadini possa essere poi effettivamente tradotta in influenza. Questo comporta sforzi «dall'alto» e «dal basso»: da un lato la capacità di risposta dipende da cambiamenti istituzionali più ampi e dalla volontà politica di convertire l'impegno professato per la partecipazione in azioni tangibili, dall'altro sono necessarie strategie per costruire e sostenere attività collettive che possano continuare a esercitare pressioni per il cambiamento. Entrambi questi processi richiedono investimenti, tempo e perseveranza (Cornwall, 2008). Infine, l'*empowerment* rappresenta spesso l'obiettivo ultimo di un processo partecipato, in quanto si realizza quando chi all'inizio era inesperto diventa attivo e responsabile rispetto a un dato tema, mentre l'esperto iniziale assume un ruolo sempre più secondario.

La teoria dell'*empowerment* mette in relazione il benessere individuale con l'ambiente sociale e politico più ampio e suggerisce che le persone hanno bisogno di opportunità per diventare attive nei processi decisionali della propria comunità (Zimmerman, 2000). L'*empowerment* può essere, quindi, concepito sia a



livello individuale che comunitario come processo attraverso cui le persone e le comunità acquisiscono potere, al fine di cambiare il proprio ambiente sociale e politico e migliorarne l'equità e la qualità di vita (Kamruzzaman, 2020; Wallerstein 2006). In altre parole, nel momento in cui i cittadini partecipano ai processi decisionali legati a questioni della sostenibilità urbana che li riguardano, possono utilizzare le proprie risorse individuali e di gruppo per discutere e provare a risolvere problemi e questioni. In questo modo i cittadini non sono semplici spettatori ma attori centrali, protagonisti dei processi decisionali e delle azioni che consentono di affrontare le questioni relative al proprio contesto di vita. *L'empowerment* si può, dunque, manifestare durante tutto il processo partecipativo e come un risultato di questo coinvolgimento attivo, e comprende la consapevolezza delle proprie capacità e dei propri diritti, la capacità di prendere decisioni autonome, nonché l'accesso ai mezzi e alle opportunità necessarie per agire in modo efficace.

4. Le città come luoghi di apprendimento continuo

Quando le persone sono coinvolte nei processi decisionali, hanno l'opportunità di apprendere in modo più consapevole, attraverso la partecipazione, rispetto a questioni cruciali come il cambiamento climatico, la gestione delle risorse, le disuguaglianze sociali. Questa consapevolezza può portare a cambiamenti di comportamento positivi che sono essenziali per la sostenibilità urbana. Attraverso il rilancio di una partecipazione reale alla vita delle comunità e ai processi decisionali e favorendo l'*empowerment* dei cittadini, le città possono, dunque, rivelarsi luoghi di apprendimento continuo rispetto alla sostenibilità. Al tempo stesso dalla revisione della letteratura emerge come la capacità di partecipare, decidere e agire sia strettamente correlata anche all'educazione lungo tutto l'arco della vita (Malavasi, 2018). La pedagogia è, dunque, chiamata in causa "per concorrere a trasformare le città in luoghi di promozione dell'*humanum* e di una rinnovata concezione di cittadinanza" (Braga, 2021, p. 154).

In questa prospettiva sembra interessante e necessario richiamare il concetto di *learning cities* (Longworth, 1999), ovvero di città creative e sostenibili, capaci di orientare il cambiamento verso un maggiore benessere della collettività, considerando l'apprendimento continuo come un mezzo attraverso cui rispondere alla molteplicità di sfide da affrontare dal punto di vista sociale, ambientale ed economico. Tale costrutto, infatti, risulta in linea con il tema della rigenerazione urbana, intesa come riprogettazione della città in chiave generativa attraverso pratiche trasformative e partecipative aventi un valore pedagogico (Biagioli, Monteagudo, Romero-Pérez, Proli, 2022). A tal proposito l'UNESCO (2017) afferma che le *learning cities* rispondono particolarmente all'obiettivo 4 ("Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti") e all'obiettivo 11 ("Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili"). In un mondo in cui i contesti sociali, economici e politici sono in costante mutamento, sempre più città riconoscono che l'apprendimento continuo è la chiave per sviluppare le risorse necessarie per costruire città verdi, inclusive ed eque attraverso la partecipazione dei cittadini. Si tratta di un approccio incentrato sulle persone e sul *lifelong learning*, che fornisce un *framework* collaborativo e orientato all'azione, per lavorare sulle diverse sfide legate alla sostenibilità che le città si trovano sempre più spesso ad affrontare. In questo modo sarà possibile promuovere e rafforzare l'*empowerment* individuale e sociale e lo sviluppo sostenibile, incoraggiando i cittadini a divenire agenti di cambiamento (UNESCO, 2014).

5. Conclusioni

La sostenibilità urbana è una sfida complessa e urgente che può essere affrontata attraverso la partecipazione dei cittadini. Questo sposta l'attenzione dalle conoscenze che i cittadini devono acquisire, in merito a temi legati alla sostenibilità, alla natura democratica degli spazi e delle pratiche in cui la partecipazione e la cittadinanza si possono sviluppare (Van Poeck & Vandenabeele, 2012).



Dalla letteratura emerge come l'apertura di spazi di dialogo per i cittadini attraverso l'invito è necessaria, ma non è affatto sufficiente a garantire una partecipazione effettiva. Molto dipende dall'uso che le persone fanno di ciò che viene offerto, nonché dai processi di supporto che possono promuovere le capacità dei cittadini e alimentare la loro voce (Cornwall, 2008). Quando i cittadini si sentono coinvolti e responsabilizzati nei confronti delle decisioni che riguardano la loro città, possono diventare agenti attivi di cambiamento: questo può portare a una maggiore responsabilità individuale e collettiva rispetto alla sostenibilità urbana, oltre che ad una maggiore consapevolezza. Coinvolgere attivamente la comunità nei processi decisionali non solo porta a migliori risultati, ma promuove anche l'*empowerment* dei cittadini e li rende attori fondamentali nella creazione di città più eque e sostenibili.

Le città possono, quindi, rivelarsi luoghi di apprendimento continuo in un duplice senso: da un lato attraverso il rilancio di una partecipazione reale alla vita delle comunità e ai processi decisionali, favorendo l'*empowerment* dei cittadini, e dall'altro proprio promuovendo il *lifelong learning*, in quanto la capacità di partecipare, decidere e agire è correlata anche all'educazione lungo tutto l'arco della vita.

Bibliografia

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>.
- Biagioli, R., Monteagudo, J. G., Romero-Pérez, C. & Proli, M. G. (2022). Spazi per apprendere, luoghi della relazione e della cittadinanza democratica nella città contemporanea. *Formazione & Insegnamento*, 20(2), 2-13. https://doi.org/10.7346/-fei-XX-02-22_01.
- Bobbio, L., & Pomatto, G. (2007). Il coinvolgimento dei cittadini nelle scelte pubbliche. *Meridiana*, 58, 45-67.
- Braga, C. (2021). Partecipazione e progettazione condivisa per la sostenibilità urbana. Il caso formativo del progetto Clic-plan. *Form@re - Open Journal per la formazione in rete*, 21(2), 151-159. <http://doi.org/10.36253/form-11326>.
- Ciaffi, D. & Mela, A. (2006). *La partecipazione: Dimensione, Spazi, Strumenti*. Carocci.
- Claridge, T. (2004). *Designing social capital sensitive participation methodologies*. Social Capital Research.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269-283. <https://doi.org/10.1093/cdj/bsn010>.
- Council of the European Union (2018). *Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning*. Retrieved September 27, 2023, from [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).
- Fazi, L. (2008). La partecipazione fra teoria e pratica: nodi metodologici, sfide e scenari futuri. In L. Mortari (Ed.), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 141-169). Mondadori.
- Ferguson, T., Roofe, C. & Cook, L. D. (2021). Teachers' perspectives on sustainable development: the implications for education for sustainable development. *Environmental Education Research*, 27(9), 1343-1359. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1921113>.
- Guerra, M. (2021). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica: Dimensioni, posture e attenzioni per orientamenti e pratiche sostenibili. *Bambini*, 37(6), 31-35.
- Hussey, S. (2020). *International Public Participation Models*. Retrieved September 28, 2023, from <https://rri-tools.eu/-/international-public-participation-models-1969-2020>
- Judson, J. (2010). *A new Approach to Ecological Education: Engaging Students' Imaginations in Their World*. New York: Peter Lang.
- Kamruzzaman, P. (2020). Exploring the Nexus Between Participation and Empowerment. *Journal of Development Policy and Practice*, 5(1), 32-53. <https://doi.org/10.1177/2455133320909926>.
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work. Learning Cities for a Learning Century*. Kogan Page.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 11-13.
- Meissler, C. (2016). How the shrinking space of civil society affects the implementation of the Sustainable Deve-



- lopment Goals. In H. Hinzen & S. Schmitt (Eds.), *Agenda 2030 – Education and Lifelong Learning in the Sustainable Development Goals* (pp. 34-43). DVV International.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Laterza.
- OECD (2022). *Guidelines for Citizen Participation Processes*. Retrieved September 27, 2023, from <https://www.oecd.org/publications/oecd-guidelines-for-citizen-participation-processes-f765caf6-en.htm>
- Orlandini, O. Z. (2013). Sostenibilità. *Studium Educationis*, 14(3), 121-124.
- Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticre, M., Arai, L., Rodgers, M., Britten, N., Roen, K. & Duffy, S. (2006). *Guidance on the Conduct of Narrative Synthesis in Systematic Reviews. A product from the ESRC Methods Programme*. Lancaster University.
- Riva, M. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 16(1), 33-50.
- UN Development, World Commission on Environment and Sustainable Development (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future*. Retrieved September 26, 2023, from <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf>
- UNESCO (2014). *Key Features of Learning Cities*. Retrieved October 2, 2023, from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226756>
- UNESCO Institute for Lifelong Learning (2017). *Learning Cities and the SDGs: A Guide to Action*. Retrieved October 2, 2023, from <https://uil.unesco.org/lifelong-learning/learning-cities/learning-cities-and-sdgs-guide-action>
- United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Retrieved September 26, 2023, from <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElementAgenda 2030>.
- Van Poeck, K. & Vandenabeele, J. (2012). Learning from sustainable development: Education in the light of public issues. *Environmental Education Research*, 18(4), 541-552. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622-2011.633162>
- Wallerstein, N. (2006). *What is the evidence on effectiveness of empowerment to improve health?* WHO Regional Office for Europe. Retrieved October 1, 2023, from <http://www.euro.who.int/en/data-and-evidence/evidence-informed-policy-making/publications/pre2009/what-is-the-evidence-on-effectiveness-of-empowerment-to-improve-health>.
- Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment Theory: Psychological, Organizational and Community Levels of Analysis. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of Community Psychology* (pp. 43-65). Kluwer Academic/Plenum Publishers.



Io-Tu-Noi

Per una pedagogia fenomenologico-ermeneutica della relazionalità

I-Thou-We

For a phenomenological-hermeneutic pedagogy of relationality

Adriana Schiedi

Università degli Studi di Bari Aldo Moro | adriana.schiedi@uniba.it

ABSTRACT

The most recent events, including the Covid-19 pandemic, the Russian-Ukrainian conflict and the continuous migratory flows, have put the already fragile global balance to the test, weakening the regimes most exposed to geopolitical repercussions, such as democracy, which undergoes continuous forms of improvement. What is missing are solidarity values, ecological concerns, in sum everything that can be ascribed to criteria of brotherhood, peaceful coexistence and care. Recovering the lessons of the great thinkers of the past and our time, the aim of this contribution consists in placing the I-Thou-We dialectic at the centre of reflection, within which it is possible to frame the foundations, the articulation and boundaries of a pedagogy of the educational relationship of a phenomenological-hermeneutic nature, heralding a renewed democracy and a “conviviality of differences”.

Gli avvenimenti più recenti, tra i quali la pandemia, il conflitto russo-ucraino e i continui flussi migratori, hanno messo a dura prova i già fragili equilibri mondiali, indebolendo i regimi più esposti alle ripercussioni geopolitiche, come appunto la democrazia, soggetta a continue forme di perfezionamento. A venir meno sono i valori solidaristici, le preoccupazioni ecologiche, insomma tutto ciò che può essere ascritto a criteri di fratellanza, convivenza pacifica e cura. Recuperando la lezione dei grandi maestri di ieri e di oggi, l'obiettivo del presente contributo consiste nel porre al centro della riflessione la dialettica Io-Tu-Noi, all'interno della quale è possibile inquadrare i fondamenti, l'articolazione e i confini di una pedagogia della relazione educativa di matrice fenomenologico-ermeneutica, foriera di una rinnovata democrazia e di una “convivialità delle differenze”.

KEYWORDS

I | Thou | We | pedagogy | conviviality of differences
Io | Tu | Noi | pedagogia | convivialità delle differenze

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Schiedi, A. (2023). I-Thou-We. For a phenomenological-hermeneutic pedagogy of relationality. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 90-97. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-13>.

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-02-2023-13

Received: 01/11/2023 | **Accepted:** 14/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. Crisi della democrazia, del *Welfare* e della *communitas*

Tra i segni più evidenti del nostro tempo è, senza dubbio, la crisi della democrazia che stiamo attraversando ormai da alcuni anni e con attacchi sempre più forti (Ginsborg, 2006). Molteplici le cause: innanzitutto di tipo economico-finanziario per il crollo dei mercati che ha investito l'Europa a partire dal 2008, da cui sono scaturite le politiche di austerità che hanno avuto un impatto decisivo sui sistemi di *Welfare* degli Stati membri. Anche gli avvenimenti più recenti, tra i quali la pandemia, il conflitto russo-ucraino e medio-orientale, la gestione problematica dei flussi migratori nell'area Sud del Mediterraneo hanno contribuito a rendere ancora più fragili gli equilibri mondiali e a causare ripercussioni anche nei sistemi democratici. Come se non bastasse, a tutto questo si aggiunge un significativo quanto allarmante calo demografico che ha influito, e non poco, sul sistema di *Welfare* (Rosina & Sorgi, 2016).

Ciò ha fatto emergere in molti paesi la necessità di avviare un cambiamento nella direzione di quella che A. Giddens (1997) ha definito democratizzazione della democrazia, con lo scopo di colmare la distanza ormai sempre più evidente tra democrazia reale e democrazia ideale. E, se la prima è segnata da una crisi del modello sociale europeo dello Stato nazionale, la seconda guarda con utopia al superamento di questa crisi e allo sviluppo di un modello di vita buona, contraddistinto dalla capacità dell'uomo e della comunità di esercitare i propri diritti, agendo attivamente, collegialmente e intenzionalmente rispetto al potere dello Stato per difendere un bene comune non parziale ma universale (Tramma, 2010, pp. 63-64). Ridurre la distanza tra democrazia reale e democrazia ideale non è un'operazione scontata né facile da realizzare, soprattutto per gli effetti generati dalla globalizzazione. Quest'ultima, infatti, se da un lato ha segnato il trionfo dell'economia di mercato moltiplicando in pochi decenni la ricchezza a livello globale, dall'altro, ha incrementato la discriminazione fra paesi ricchi e paesi poveri, inasprendo le lotte per la sopravvivenza, la pace e la libertà di espressione, e inaugurando una crisi del sistema sociale, sempre più lontano dai valori della democrazia, e dunque dalla responsabilità nei confronti dell'uomo, delle sue fragilità, delle sue attese per il futuro. Inoltre, nel clima di privatizzazione dei beni (sanità, formazione, cura), cresce la competizione globale imponendo criteri di concorrenza e di flessibilità, alle imprese e non solo, causando in questo modo un indebolimento delle tutele democratiche predisposte a favore degli anziani, dei disabili, degli immigrati.

Si assiste così a un inevitabile processo di riassorbimento delle funzioni delle istituzioni democratiche entro lo schema dello "Stato liberale puro", o della società di diritto privato. A tutto questo si aggiunge la crescente conflittualità tra i popoli dei paesi occidentali e i migranti provenienti da aree continentali sottosviluppate e con un elevato tasso demografico, per la forte pressione esercitata da questi ultimi per l'ingresso, l'accettazione e l'eguaglianza di trattamento.

Dinanzi al quadro impietoso di una emergenza sociale e di una conflittualità tra gli Stati che sembra destinata a scrivere nei prossimi decenni alcune fra le pagine più tristi della storia politica e civile dei paesi occidentali, a cominciare dall'Italia, viene da chiedersi dov'è lo Stato democratico? Dove sono i principi di solidarietà, di *Welfare* e di fratellanza tra i popoli iscritti anche nella nostra Costituzione? E dov'è la persona? Dov'è il suo essere "diritto di sussistenza" (Guardini, 1983)? Venuti a saltare i precedenti equilibri fondati sulla sicurezza – qui intesa come garanzia democratica per tutti, indistintamente dal genere, dal ceto sociale e dalla provenienza culturale di difendersi dalla povertà, dalle malattie, dalla violenza, dallo spettro di una vecchiaia invalidante e da una morte precoce – in tempi di deglobalizzazione (o di neoglobalizzazione), si assiste a un drastico passaggio da un *Welfare* a tutela della diversità e dei più deboli, sostenitore della loro legittimità a partecipare alla vita sociale, ad un *Welfare* segnato dalla diversità, come origine della instabilità sociale, di una devianza e di una marginalità che vanno controllate con vere e proprie sanzioni e punizioni, figlie di una cultura del controllo, per difendere il territorio da possibili minacce di popolazioni e categorie ritenute pericolose.

Questa "permacrisi" espone non solo gli Stati e le organizzazioni sovranazionali a continue rimodulazioni e contrattazioni, ma anche i singoli a momenti di crisi esistenziali, oltre che a derive pessimistiche



sul futuro e a un ritorno di sentimenti contrastanti nei confronti dell'alterità. A venir meno sono la fiducia nell'umano, il bene collettivo, i valori solidaristici, le preoccupazioni ecologiche, insomma tutto ciò che può essere ascritto a criteri di fratellanza, convivenza pacifica e cura, in una parola al principio della *communitas*, intesa nel senso proprio del termine come possibilità di mettere in comune il *munus* dei valori su cui si fonda la nostra umanità. Tuttavia, è questa una sfida importante che può essere affrontata solo nella prospettiva di un recupero del "Noi" dinanzi al prevalere delle spinte individualiste della attuale società narcisista. Quest'ultima, come ha evidenziato C. Lasch (1979), se da un lato esprime la conquista della libertà da parte della soggettività, dall'altro, è il segno più evidente della fuga dell'io dal sociale e del tramonto della comunità. In pochi anni, infatti, si è passati da una percezione negativa del narcisismo a un ribaltamento di questa prospettiva che consacra l'"io" come un io collettivo, interprete indiscusso delle mode, ma anche dei nuovi bisogni e valori della postmodernità.

Eppure, nonostante questo sfaldamento del Noi, tra i giovani si registra una "voglia di comunità" (Bauman, 2003) che incarna un sentimento di resistenza alla globalizzazione e l'utopia di un mondo migliore nel quale sarebbe auspicabile vivere, perché rappresenta la sicurezza, la solidità, ossia ciò che è indispensabile per una vita felice e un'esistenza democratica

2. Ricomporre il Noi

Di fronte a questo scenario di grande complessità la pedagogia non può pensare che l'*engagement* sia un segno di viltà o debolezza, ma, sulla scia della *lectio* di grandi maestri del passato e di oggi, la maggior parte dei quali ascrivibili alla tradizione di pensiero fenomenologica ed ermeneutica, deve poter mettere da parte il moralismo politico per una scelta realista che riposa in una riscoperta della moralità. Questa implica un recupero del senso e delle traiettorie educative di un *Welfare* di prossimità strettamente connesso alla storia umana dal punto di vista degli oppressi, impegnato a salvare alcuni valori e diritti fra i più calpestati: anzitutto il diritto alla diversità e poi il dovere della responsabilità. Si tratta di corrispondere a un bisogno di felicità, che,

nelle sue diverse forme, non è la domanda sul benessere, come spesso si intende nell'atteggiamento esistenziale naturale nel nostro tempo; è una domanda *vitale*, ma non certo di una pienezza di vita solo psico-fisica. È piuttosto domanda sul pieno compimento e dispiegamento di sé in quanto persona, sull'umana *destinazione*. Tale destinazione è nella vita morale, come vita di libertà (D'Addelfio, 2021, p. 22)

ma anche di impegno e di responsabilità sociale, lontana da una esistenza vuota e fredda e rivolta al compimento della propria essenza personale in una vita piena (ivi, p. 23).

A tal fine, è necessario un superamento sia della logica individualista dell'io che ci pervade ed è all'origine degli antagonismi fra l'io e il tu sia della retorica dell'uguaglianza sociale, dell'utopia cosmopolita dell'unificazione politica del mondo e di una cittadinanza globale, rispetto alla quale viene a disperdersi l'unicità del singolo. Una unicità che, invece, è fortemente rivendicata come bisogno proprio dell'essere umano di affermare la propria singolarità e irripetibilità, nonché come esigenza, dinanzi al conformismo ormai dilagante e alla liquidità delle relazioni sociali di fissare il profilo della propria esistenza e di realizzare la propria libertà. Ciò nella pur avvertita consapevolezza che l'autonomia individuale non esclude, ma, anzi, implica il senso di appartenenza a un Noi: non c'è autonomia e libertà senza un io che le rivendica, senza l'appartenenza a un gruppo, a un territorio e l'identificazione intellettuale, sentimentale ed emotiva con una storia culturale, con una lingua e un destino comune. Così come non può esserci sicurezza, ma solo rischio, dispersione e solitudine senza solidarietà, condivisione, senso di autenticità e di convivialità nelle relazioni sociali. Solo quell'io che dispone di solide radici identitarie e ha stabilito un confronto paritetico con il tu, è capace di riconoscere l'identità dell'Altro, di rispettarne la differenza e di cercare un



dialogo costruttivo anche con gli altri: rifugge da ogni fondamentalismo e dogmatismo, è sicuro che l'incontro fra le diverse culture e civiltà del pianeta non è soltanto la condizione della pace ma è anche un patrimonio evolutivo irrinunciabile per la specie umana.

Io-Tu-Noi rappresentano, a ben vedere, i termini di un sillogismo speculativo all'interno del quale è possibile inquadrare i fondamenti, l'articolazione e i confini di una pedagogia della relazionalità, di matrice fenomenologico-ermeneutica, che rappresenta lo sfondo integratore di una teoria e di una pratica volte al rinsaldamento delle relazioni intra e interpersonali e alla fondazione di un senso comune dello stare insieme autentico, di una "convivialità delle differenze" che accoglie, responsabilizza e forma il cittadino aiutandolo a trovare il proprio posto nel mondo.

Si delineano in questo modo le premesse per passare al secondo piano dell'analisi che stiamo argomentando, finalizzata a delineare, nelle linee essenziali, una specifica proposta culturale e pedagogica come ipotesi di superamento della crisi attuale della democrazia in vista della ricomposizione di un Noi. Ciò interpella la persona, la cui ontologia prende forma e si giustifica sul piano fenomenologico a partire da una stratificazione dell'essere e da un multilivello relazionale sempre più complesso che dall'Io si apre a un Tu fino a riconoscersi in un Noi. Infatti, è nell'incontro con tutto ciò che è altro da sé, nel processo di differenziazione dall'altro che l'Io può realizzare compiutamente la propria originalità e unicità ma anche riscoprire l'originaria appartenenza a una comune umanità.

L'ontologia triadica dell'identità della persona, nella sua imprescindibile relazione con l'alterità delle altre forme che abitano in lui, il Tu e il Noi, fornisce una chiave di lettura per cogliere la persona come un tutt'uno di singolarità e totalità, particolarità e universalità, nella quale coesistono universi plurali e vitali, al di là dell'*Uomo a una dimensione* (Marcuse, 1967) e delle frammentazioni a cui hanno condotto i tempi moderni.

Il tema dell'uomo come essere intenzionale e relazionale è al centro della riflessione fenomenologica. L'uomo – spiega Husserl – è l'origine e il fine ultimo di tutte le attività umane, è il soggetto della libertà, della volontà, delle emozioni che ricadono in quel mondo della vita pre-riflessivo che prende il nome di *Lebenswelt*. Bertolini afferma:

l'incontro con l'altro da sé rappresenta [per il soggetto] una condizione irrinunciabile per la costruzione della propria personalità, tanto che l'assenza di un tale incontro o l'indifferenza verso l'altro inteso come un altro Io caratterizzato dalle stesse peculiarità e dalle stesse capacità [...], non può che condurre a una forma di autoalienazione (Bertolini, 2003, p. 104).

Tale incontro avviene per il tramite dell'empatia che rappresenta, come ha evidenziato L. Boella, "il fondamento di tutti gli atti (emotivi, cognitivi, valutativi, narrativi, ecc.) con cui viene colta la vita psichica altrui; è, cioè, il mondo specifico in cui 'incontriamo' l'altra persona" (Boella, Buttarelli, 2000, pp. 66-67). È la sorpresa, la vista inattesa e il fascino dell'altro, la sua diversità a produrre nel soggetto che empatizza un'apertura, una tensione trascendente nei suoi confronti, che lo porta a vivere l'esperienza intima del sentire insieme a lui. Nell'esperienza empatica, seguendo la Stein, "All'Io finito si contrappone [...] un tu – come un 'altro Io', uguale a lui come un ente cui può rivolgersi chiedendo comprensione e risposta, e col quale vive, per la comunanza dell'essere-Io, nell'unità di un 'noi'" (Stein, 1999, p. 373).

L'esperienza empatica dell'altro assume valenza educativa per il soggetto perché è sia ponte verso l'altro sia verso una conoscenza più profonda di sé stessi: consente di accedere a una comprensione profonda dell'altro attraverso l'esperienza che ha di sé stesso e allo stesso tempo di accedere alla propria vita psichica, non già come la conosce dall'interno bensì "come si presenta osservata dall'esterno" (Stein, 1998, p. 200). E se nel primo caso l'empatia è il mezzo spirituale che consente la relazione Io-Tu o Io-Altro, nel secondo è quell'atto della coscienza che favorisce il confronto tra l'Io e il Sé, ovvero tra superficie e profondità (Ales Bello, 2003, p. 135). Nell'indagine steiniana è soprattutto la formazione dell'essere comunitario a suscitare il suo interesse e a indirizzarla verso una ricerca fenomenologica che dall'empatia conduce alla solidarietà (ivi, pp. 139-149). Alla trattazione di questo aspetto dedica uno scritto che risale al 1922, intitolato *Indi-*



viduo e comunità, contenuto nella seconda parte di *Psicologia e scienze dello spirito* (ma anche, sia pure in misura minore, in altri volumi: *Il problema dell'empatia*, *Introduzione alla filosofia*, *Essere finito e Essere eterno*, *Una ricerca sullo stato*). In questo scritto spiega che ciò che spinge l'Io a ricercare il Tu nell'Altro e a dare vita con gli Altri a un legame di vita associata nella comunità è la forza vitale che è di ordine psichico (ivi, pp. 144-145) e spirituale. È la positività (o la negatività) degli atti psichici a determinare la sua presa di posizione nei confronti dell'Altro e della comunità, dunque la disponibilità (o chiusura) nei loro riguardi. Il tema della comunità, intesa nelle sue forme associative basate su legami intersoggettivi e come farsi di un Noi, è caro alla cultura tedesca e al pensiero fenomenologico ed ermeneutico. La comunità, nella prospettiva fenomenologica delineata dalla Stein, ha una personalità e, in quanto tale, possiede un'anima e uno spirito che si riconoscono nell'apertura dei suoi membri e nel fatto di condividere uno scopo comune e una stessa identità. Individuo (inteso come singolarità) e comunità costituiscono l'uno la ragione esistenziale dell'altra. Il primo, infatti, trova espressione nella vita di comunità che rappresenta la sua ragione sul piano morale e giuridico.

Nell'affrontare i principali snodi pedagogici derivanti dalla crisi attuale delle relazioni (intra e interpersonali), attingere a questo bacino di riflessione può aiutarci a delineare "futuri possibili" per una convivenza pacifica, vitale, armonica, nella quale indispensabile è la comprensione e l'accettazione dei propri limiti e di quelli imposti dalla diversità dell'altro. Se, da un lato, è l'esperienza fenomenologica a schiudere al soggetto la consapevolezza dei confini della propria realtà che generano il conflitto con se stesso e l'alterità, dall'altro, è quella ermeneutica a porre l'accento sulla responsabilità, sulla cura e sulla ricerca del dialogo come vie privilegiate per il superamento dei recinti ideologici, dell'emarginazione e della violenza, oltre i quali solo possono germogliare i semi di una democrazia che si nutre di una "convivialità delle differenze".

3. Per una "convivialità delle differenze"

L'*Anerkennung*, ossia il riconoscimento della persona come identità che, nel confronto con l'Altro e la pluralità, si nutre della differenza, costituisce un imperativo categorico per la pedagogia, con cui questa deve necessariamente confrontarsi sul piano teoretico e teorico e impegnarsi nell'ottica di una educazione alla differenza per costruire una convivenza pacifica e democratica, nelle sue molteplici manifestazioni e rifrazioni.

Hegel spiega che il riconoscimento è un bisogno dell'essere umano, corrisponde a un desiderio di reciprocità, al raggiungimento di una relazionalità che, sia per Husserl sia per la Stein, è via intersoggettiva verso l'Altro e per il superamento di un orizzonte solipsistico e il passaggio a un universo intermonadico. Nella prospettiva fenomenologica, il riconoscimento può aversi solo quando A si relaziona a B alla pari, ovvero quando lo riconosce come un altro A, quantunque caratterizzato da una sua specifica individualità. Da qui la reciprocità: io vengo riconosciuto dall'Altro e riconosco l'altro a mia volta. È il caso dell'amore corrisposto, del rispetto reciproco, dell'onore onorato.

Nella prospettiva ermeneutica delineata da Ricoeur, il riconoscimento prevede un'asimmetria, un alternarsi dialogico tra l'Io e l'Altro, permanenza e cambiamento. La persona può farsi spazio di riconoscimento e di incontro per l'Altro solo attraverso l'ascolto, il confronto e il dialogo, ossia mediante un atteggiamento di ospitalità che assume un significato etico profondo. Questo consiste nell'accogliere i segni dell'altro, il valore della sua storia, la presenza incancellabile delle sue esperienze, l'unicità della sua lingua, della sua cultura, della sua fede. Si tratta di sviluppare una pratica comunicativa e filosofica che si basa sulla solidarietà e sulla sapiente ricerca di una mediazione pedagogica tra l'Io e l'Altro, fondata sull'arte della ragione condivisa e su una "convivialità delle differenze".

Oggi il concetto di differenza sembra riferirsi unicamente a quella diversità che attiene allo straniero, al soggetto socialmente e culturalmente fuori dalla norma, non accettabile perché appunto "diverso". La differenza è, invece, una categoria riferibile a tutto ciò che nella sua atipicità genera un atteggiamento di



rifiuto nei confronti dell'Altro che culmina nell'odio, nella discriminazione e, nei casi peggiori, nell'esclusione sociale. In questo senso, essa può riguardare le differenze di genere, fisiche, cognitive, religiose, sociali, insomma, non solo culturali (Bobbio, 1995, p. 26).

Secondo G.M. Bertin (1983) è possibile distinguere tre possibili direzioni della differenza: a) differenza del soggetto da sé stesso; b) differenza dagli altri e da tutto ciò che è altro; c) differenza dell'umanità dal proprio essere attuale, e per il noi di domani (ivi, pp. 82-83). La prima è quella categoria educativa che sollecita l'impegno, una vita vissuta nel segno della disponibilità ad accogliere l'altro, della ricerca di altro, di ciò che non è ancora acquisito, della crescita, del cambiamento; è rifiuto di un'esistenza chiusa nel proprio mondo, nelle piccole e grandi certezze già acquisite e anelito al divenire. Nella seconda accezione, la differenza è categoria pedagogica che si oppone al rischio di omologazione a cui soprattutto oggi è esposta la formazione dell'identità dei giovani. Al contrario, è apertura a una educazione che spinge sull'individualità, ossia sul valore della diversità come tratto distintivo dell'essere che non si annulla nella pluralità. In questo senso, educare alla differenza significa nutrire il bisogno di essere: "realizzare la propria individualità secondo una direzione che lo renda inconfondibile rispetto a quella degli altri, incitandolo a cercare in sé stesso (nella costruzione di sé), e non in modelli provenienti da altri o da altro, il significato di una propria destinazione vitale" (*ibidem*). La terza direzione, che è quella a cui rivolgeremo ora la nostra attenzione, è l'invito a educare a uno sguardo "nuovo", alla capacità di recuperare la differenza come risorsa e traccia del nostro tempo, della pluralità, della complessità del reale dominato da istanze molteplici e tendenze contraddittorie. In questa chiave di lettura la differenza si pone come spazio di ulteriorità che rifugge dalla massificazione e dal conflitto e apre all'utopia, "nella volontà di una trasformazione esistenziale che le assicuri di rendersi altra da quella che oggi ci appare" (*ibidem*).

L'utopia racchiusa in quella che a ben vedere potremmo definire pedagogia della differenza, consiste nella capacità di guardare l'altro nella sua ambiguità.

L'altro – come ha osservato C. Laneve (2018) si presenta sotto la figura della duplicità/ambiguità. Se, infatti, per un lato, non posso non riconoscerne la *diversità* rispetto al mio io nel senso forte che il termine *diverso* denota (*dis-versus*, da *dis vertere*, *volgersi altrove*, epperò *volto non nella stessa (mia) direzione*, bensì *volto contro* dal *dis-* prefisso nominale, con valore negativo) e che, dunque, comporta una caratterizzazione esclusivamente negativa poiché allude a ciò che gli individui così designati non sono (quasi *avversari: ad versus*) o a ciò che non hanno come me (come noi); per un altro lato, devo riconoscere la *differenza* (nel senso forte che il termine *differenza* mi suggerisce: da *dis-ferre: portare*) dell'altro, *ciò che l'altro mi porta*, ed accoglierne la dignità e il valore (pp. 23-24).

In questa prospettiva, la differenza si pone come istanza etica di una vita autentica. Infatti, è solo accogliendo la differenza che l'uomo può schiudersi a una esistenza più umana.

La pedagogia fenomenologico-ermeneutica nel cercare di superare i limiti imposti dalle visioni parziali e dal pregiudizio stigmatizzante, causa di intolleranza, di odio e di guerra tra i popoli, si pone come pedagogia a vocazione interculturale, impegnata a recuperare il Noi e il "tempo della comunità" (Tramma, cit., pp. 119-120) che è "tempo della costruzione comunitaria" (ivi, p. 65). Per farlo, deve educare a una "convivialità delle differenze", qui intesa come possibilità di stare nello spazio dell'incontro, con un pensiero complesso, aperto e flessibile, critico e problematico, divergente e meridiano (Cassano, 1996), foriero di un dialogo costruttivo con l'alterità e di una "valorizzazione delle differenze" (Frabboni, Minerva, 2001), in vista della costruzione di una convivenza pacifica e multiculturale (Demetrio, 1997, p. 37).

Si tratta, come è evidente, di promuovere, nel tramite di una educazione relazionale, un progetto di riforma della cultura, volto alla costruzione di una società democratica capace di superare la visione antinomica uguaglianza-differenza per approdare a una visione armonica del pensiero e dell'esistenza, fondata non già sulla contrapposizione Io-Tu-Noi bensì sulla continuità delle esperienze che maturano attraverso l'incontro e il dialogo costruttivo (Cambi, 2012), nonché mediante la partecipazione e l'impegno etico di ciascun termine nei confronti dell'altro.



Riprendendo le parole di Bobbio (1984), possiamo affermare che il “futuro della democrazia” e delle nostre comunità si gioca su un crinale, il dialogo, inteso come partecipazione, un prendere parte alla vita dell’altro e prodigarsi per lui (Pagano, 2018, p. 123).

Sostenuta da una “comprensione ermeneutica” (ivi, p. 124), la prassi del dialogo è un segno dei nostri tempi, della necessità di andare oltre la soglia, i confini, le frontiere e la rigida demarcazione tra un dentro e un fuori, inclusione delle differenze ed esclusione sociale, per creare connessioni, ponti, legami, attraverso una parola che unisce ed è foriera di un senso di fraternità. Dialogo, partecipazione, impegno solidale, superamento dei confini, sono questi i presupposti ontologici della pace, della fratellanza, della convivenza tra i popoli, e più in generale di un vivere in democrazia. Sono anche i semi di un *Welfare* di prossimità che, sviluppandosi nel solco di una pedagogia dell’*engagement*, può contribuire a stringere legami tra i popoli, a restituire la speranza ai giovani e a rigenerare il futuro.

Ciò esige lavoro educativo (Rossi, 2014) e il protagonismo degli educatori, che come ha osservato Andrea Riccardi (2023), sono i tra i primi “artigiani di pace”, costruttori di una “fraternità intergenerazionale” e interculturale. Ad essi spetta il compito di lavorare con uno stile fenomenologico-ermeneutico, proprio di chi non vuole soltanto analizzare il male del nostro tempo e interpretarlo nella sua contingenza, nelle sue traiettorie e nei suoi limiti, ma è intenzionato ad oltrepassarli, a trascenderli per passare dall’Io al Noi, trasformando, con la virtù della mediazione, il confine in conoscenza delle differenze che intercorrono tra l’Io e l’Altro, le discontinuità in continuità e l’intolleranza per le differenze in una pacifica, conviviale e armonica prossimità.

Bibliografia

- Ales Bello, A. (2003). *L’Universo nella coscienza. Introduzione alla fenomenologia di Edmund Husserl, Edith Stein, Hedwig Conrad-Martius*. ETS.
- Bauman, Z. (2003). *Voglia di comunità*. (S. Minucci, Trans.). Laterza.
- Bertin, G.M. (1983). Principio della differenza e pluralismo educativo. In G.M. Bertin & M. Contini (Eds.), *Costruire l’esistenza. Il riscatto della ragione educativa* (pp. 56-87). Armando.
- Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.
- Bobbio, N. (1984). *Il futuro della democrazia*. Einaudi.
- Bobbio, N. (1995). *Eguaglianza e libertà*. Einaudi.
- Boella, L., & Buttarelli, A. (2000). *Per amore di altro. L’empatia a partire da Edith Stein*. Raffaello Cortina.
- Cambi, D. (2012). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.
- Cassano, F. (1996). *Il pensiero meridiano*. Laterza.
- D’Addelfio, G. (2021). In prima persona. Sul rilievo pedagogico dell’etica di Edmund Husserl. In A. Bellingeri & G. Tognon (Eds.), *Della persona. Prospettive filosofiche e pedagogiche* (pp. 13-40). Scholé.
- Demetrio, D. (1997). *Nel tempo della pluralità*. La Nuova Italia.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Laterza.
- Guardini, R. (1983). *Diario. Appunti e testi dal 1942 al 1964*. Morcelliana.
- Laneve, C. (2018). *La scrittura come gesto politico. La beauté d’une pratique*. Cafagna.
- Lasch, C. (1981). *La cultura del narcisismo. L’individuo in fuga dal sociale in un’età di disillusioni collettive*. (M. Boccocelli, Trans.). Bompiani. (Original work published 1979).
- Marcuse, H. (1967). *L’uomo a una dimensione: l’ideologia della società industriale avanzata*. (L. Gallino, T. Giani Gallino, Trans.). Einaudi.
- Pagano, R. (2018). *Educazione e interpretazione*. La Scuola.
- Riccardi, A. (2023). *Il grido della pace*. San Paolo.
- Ricoeur, P. (2001). Dalla morale all’etica e alle etiche. *Hermeneutica*, 5-16.
- Ricoeur, P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. (F. Polidori, Trans.). Raffaello Cortina.
- Rosina, A., & Sorgi, S. (2016). *Il futuro che (non) c’è. Costruire un domani migliore con la demografia*. Università Bocconi.



- Rossi, B. (2014). *Il lavoro educativo. Dieci virtù professionali*. Vita e Pensiero.
- Sacks, J. (2021). *Moralità. Ristabilire il bene comune in tempi di divisioni*. Giuntina.
- Stein, E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. (A.M. Pezzella, Trans.). Città Nuova.
- Stein, E. (1999). *Essere finito e essere eterno. Per una elevazione al senso dell'essere*. Città Nuova.
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. FrancoAngeli.



Pedagogia critica: disfare e fare l'educazione nella contemporaneità*

Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world

Fulvia Antonelli

Università di Bologna | fulvia.antonelli2@unibo.it

Alessandro Tolomelli

Università di Bologna | alessandro.tolomelli@unibo.it

ABSTRACT

Caught between the theories of human capital and the processes of learnification, critical pedagogy today faces a dual task: investigating and deconstructing the continuous advance of technocratic and authoritarian economic and political paradigms within educational and training processes, and reconstructing its own epistemology of practices of liberation and democracy. In order not to become the handmaid of the discourses of domination and dominant, starting from active and committed research in the formal and informal contexts of education, this process of reconstruction can perhaps start from a rejection of the language that traps pedagogy within hegemonic conceptualizations and from a renewed attention to the materiality of bodies, contexts and gestures of educating as well as the collective dimensions of social life.

Stretta tra le teorie del capitale umano e i processi di learnification, la pedagogia critica affronta oggi un duplice compito: indagare e decostruire la continua avanzata di paradigmi di stampo economico e politico tecnocratici e autoritari dentro i processi educativi e formativi, e ricostruire una propria epistemologia delle pratiche di liberazione e di democrazia. Per non farsi ancella dei discorsi del dominio e dominanti, a partire dalla ricerca attiva e impegnata nei contesti formali e informali dell'educazione, tale processo di ricostruzione può forse partire da un rifiuto del linguaggio che intrappola la pedagogia dentro concettualizzazioni egemoni e da una rinnovata attenzione alla materialità dei corpi, dei contesti e dei gesti dell'educare e alle dimensioni collettive del vivere sociale.

KEYWORDS

Critical pedagogy | Human capital theories | Democracy | Educational research
Pedagogia critica | Teorie del capitale umano | Democrazia | Ricerca educativa

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Antonelli, F., & Tolomelli, A. (2023). Critical pedagogy: undoing and doing education in the contemporary world. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 98-108. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-14>.

Corresponding Author: Fulvia Antonelli | fulvia.antonelli2@unibo.it

Credit author statement:

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-14

Received: 20/11/2023 | **Accepted:** 04/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Credit author statement: Il primo e terzo paragrafo sono di Fulvia Antonelli, il secondo di Alessandro Tolomelli.

1. Pedagogia, democrazia ed economie neoliberiste

La pedagogia è strettamente connessa alle basi politiche e sociali della democrazia fin dalle sue origini. Lo stesso Comenio, il quasi dimenticato fondatore della pedagogia moderna, già alla metà del Seicento insisteva sulla necessità di una istruzione di base che fosse rivolta a bambini e bambine di tutte le classi sociali e dalle più diverse capacità cognitive: una educazione universale che mettesse in condizione ogni donna e ogni uomo di essere attori e non solo spettatori del mondo, capaci quindi di comprenderlo nei suoi aspetti fisici, culturali, sociali e politici (Comenio, 1988).

Una concezione dell'educazione e del ruolo della pedagogia come sapere insieme scientifico e politico che della democrazia doveva contribuire a costruire le basi è stata a fondamento dell'elaborazione disciplinare e degli orientamenti pratici e culturali del fare educazione nel secondo dopoguerra italiano, anche dietro l'importante impulso di politici e intellettuali meridionalisti, che per primi sollevarono in modo critico il legame fra educazione, trasformazioni economiche e sociali e costruzione della democrazia (Semeraro, 1990).

Nel dibattito pedagogico che ha accompagnato la ricostruzione culturale dell'Italia dopo la catastrofe del Ventennio, la questione del nesso tra pedagogia e politica e dei compiti di scuola ed educazione è stato spesso al centro del dibattito pubblico. Si pensi al ruolo della pedagogia nella battaglia contro l'analfabetismo e alle figure come quella di Alberto Manzi (Farnè, 2011), all'importanza della funzione genitoriale e dell'educazione della prima infanzia in Montessori (Honegger Fresco & Grifo, 2018), alla pedagogia della nonviolenza e all'esperienza di partecipazione democratica dei COS – Centri di Orientamento Sociale – di Capitini (Capitini, 1967; Catarci, 2007), al ruolo assegnato alla pedagogia come strumento di lotta contro la povertà e le disuguaglianze presente nel lavoro di Dolci a Trappeto (Dolci, 2011; Schirripa, 2010; Grifo, 2021), al ruolo nella riforma della scuola e nell'impulso dato alla partecipazione della società nella responsabilità educativa in esperienze come quelle del Movimento di Cooperazione Educativa e nell'azione e riflessione di Bruno Ciari (Ciari, 1972; Tornesello, 2006; Rizzi, 2017). La pedagogia impegnata è stata anche protagonista della promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza anche nello sviluppo di una letteratura capace di parlare dell'infanzia e all'infanzia, si pensi ad esempio alla figura di Rodari (Cambi, 1994; Roghi, 2020; Benetton, 2020).

Quella stagione di fermento politico della pedagogia e di centralità del discorso educativo nel dibattito pubblico è tramontata a partire dagli anni Ottanta del Novecento, fino quasi a dissiparsi completamente ai giorni nostri, quando le parole d'ordine del modello culturale egemone diventarono quelle della spendibilità nel mondo del lavoro dei titoli di studio e dell'inutilità delle dimensioni culturali e relazionali connesse alla formazione, all'istruzione e all'educazione.

Formazione, istruzione ed educazione, tre campi che si sono sempre più divaricati tra loro anche a causa di una riflessione teorica sempre più orientata ai campi dell'educazione formale e sempre meno disposta ad affrontare il terreno più complesso di una analisi del "fatto pedagogico totale" sotteso ad una serie di scelte e indirizzi politici intrapresi nel frattempo all'interno della nostra società nel campo educativo e nel welfare. Del continuum fra educazione, istruzione e formazione e delle sue connessioni presenti o possibili con le visioni di società, di economia, di territorio, di sviluppo e democrazia, la pedagogia ha iniziato infatti col tempo a disinteressarsi, trovando il proprio campo di riconoscibilità disciplinare soprattutto nelle tecniche dell'istruzione e nella formazione dei suoi tecnici.

In Italia il processo di delegittimazione e depauperamento dell'idea stessa di "formazione integrale" del soggetto attraverso processi e percorsi educativi può essere osservato nell'analisi dei ripetuti tentativi di riforma scolastica che – da Berlinguer a Moratti fino alla "Buona scuola" – hanno seguito alcune linee di continuità di fondo: la trasformazione cioè del diritto all'istruzione garantito dall'istituzione statale in un semi-mercato dell'istruzione. Da un modello a controllo burocratico accentrato a livello statale – che aveva le sue rigidità e inefficienze – le forme di governo del sistema scolastico si sono evolute secondo modelli post-burocratici che hanno nell'autonomia scolastica, nella libertà di scelta delle famiglie, nel monitoraggio



e quindi nella misurazione e nell'*accountability* i loro punti cardine (Ferratini 2002; Ball et al. 2012; Ball, 2006; Ball & Maroy, 2009; Maroy, 2006; Giancola 2015). Secondo diversi autori dietro parole come autonomia, scelta delle famiglie, trasparenza, apparentemente neutrali o utilizzate come marcatori di un processo di modernizzazione della scuola, si nasconde nelle pratiche un diverso fenomeno di accentramento, che conferisce ai dirigenti scolastici un potere nella governance della scuola che diminuisce il peso degli organi collegiali (Serpieri, 2012; Gunter, 2012; Ball, 2012; Grimaldi & Serpieri 2013) e della partecipazione delle famiglie.

In realtà è già dagli anni Sessanta che, attraverso le teorie del capitale umano di stampo neoliberista, gli economisti iniziavano ad interessarsi concretamente ai mondi dell'educazione e della formazione (Becker, 1964; Schultz, 1963) e ad imporvi una lettura che, sussumendo tutta l'educazione nell'istruzione scolastica, affermava in essa il dominio del paradigma delle competenze, della valutazione e l'ideologia della meritocrazia, in una concezione economicistica dei processi di istruzione infine ridotti ad una forma di addestramento al lavoro.

La teoria del capitale umano ha di fatto spostato l'asse del concetto di sviluppo umano e sociale dai processi di produzione materiale ai processi di formazione intellettuale, aggirando così le critiche ad un concetto di sviluppo economico senza limiti fondato sulla produzione di merci a mezzo di natura e riformulandolo all'interno di una rinnovata antropologia, quella che produce l'*Homo oeconomicus*, la sua cultura e i suoi sistemi di significato. Il paradigma di pensiero che istituisce antropologicamente l'*Homo oeconomicus* postula che il capitale umano sia costituito dalla capacità dell'individuo di produrre, una capacità che risiede nella sua "natura", cioè nel suo patrimonio genetico di nascita, ma anche nelle capacità che ha acquisito – cioè che ha sviluppato e su cui ha investito il suo salario – durante la sua vita. Il capitale umano è quindi l'individuo stesso, da lui indivisibile, e la formazione o le esperienze che hanno nutrito le sue capacità messe a valore nel lavoro e trasformate in salario.

Foucault chiarisce che quella dell'*Homo oeconomicus* non è una antropologia totalizzante ma un sistema di dominio, aprendo quindi ad altre forme di soggettivazione possibili e superando alcune tendenze deterministe (Bourdieu, 1970) insite nei discorsi sul rapporto fra elementi strutturali e forme dell'educare:

[...] la superficie di contatto tra l'individuo e il potere che si esercita su di lui, dunque il principio di regolazione del potere sull'individuo, non sarà altro che questa specie di griglia rappresentata dall'uomo oeconomicus. l'homo oeconomicus è l'interfaccia tra il governo e l'individuo. Ma ciò non vuole affatto dire che ogni individuo, ogni soggetto, sia un uomo economico (Foucault, 2005, p. 207).

La superficie di contatto tra il potere e l'individuo, la griglia dell'*Homo oeconomicus* risulta così un dispositivo materiale e ideologico di cui la formazione, l'istruzione e l'educazione possono diventare strumenti per l'interiorizzazione da parte dell'individuo di questo sistema di valori, mentalità, pratiche, immaginari, procedure, istituzioni, linguaggi e verità che "conducono le condotte" degli individui nella società.

Emblematica in questo senso è stata la progressiva riformulazione che ha subito il concetto di *lifelong education* – espressa per la prima volta nel 1972 all'interno del rapporto dell'UNESCO della Commissione Faure dal titolo "*Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*" e può essere presa ad esame per analizzare lo scivolamento di significati prodotti dai processi di *learnification* dell'educazione (Biesta, 2010). Nonostante tale documento sia spesso citato come ispirato da ideali di emancipazione individuale e collettiva attraverso l'educazione e orientato alla rivendicazione dell'autorealizzazione di sé in senso ampio, nonostante sicuramente rifletta l'orientamento di una pedagogia progressista, il rapporto Faure contiene in sé un approccio più esortativo ed ideale che una proposta incisiva.

La concezione di *lifelong education* che scaturisce da questo documento manca infatti di una analisi, se non generica, dei processi di distribuzione ineguale del capitale sociale e culturale e dei determinanti sociali che li condizionano e che sono all'origine della disuguaglianza nei livelli di istruzione. In sintesi una visione certo innovatrice al tempo dell'educazione agli adulti, ma con un approccio dall'alto e che poco mette in questione i processi di costruzione del sapere (i suoi contenuti, i suoi luoghi di produzione



e i suoi soggetti produttori con le loro finalità), limitandosi per certi versi a ragionare sulla mera questione di possibilità di accesso ad esso.

Nella formulazione attuale infatti per *lifelong learning* si intende piuttosto un processo di formazione che presuppone per le persone l'imperativo ad un adattamento continuo alle richieste del mercato del lavoro, in una frammentazione che fa dei lavoratori degli individui isolati (senza connotazioni sociali, di classe, culturali, di genere, di generazione) chiamati ad essere cittadini attraverso la loro partecipazione ad una economia della crescita e della competitività dei mercati europei nell'economia globale: un approccio economicista che restringe il concetto di democrazia a quello di integrazione e declina quest'ultima dentro i confini connotati ideologicamente e non neutrali del concetto di 'mercato del lavoro', delle sue regole e dei suoi processi di soggettivazione politica (Tuschling & Engemann, 2006; Fejes & Nicoll, 2008; Barros, 2012; Galimberti, 2017; Field, 2000; Biesta et al., 2011; Casulli et al., 2019; Tuijnman et al., 2002).

Da una pedagogia come disciplina del vivere, dell'entrata in relazione degli uomini e delle donne in tutte le fasi della propria vita con le strutture sociali, economiche, culturali, ma anche con i mutamenti politici e con le crisi – ambientali, etiche, individuali e collettive – che attraversano le democrazie e i sistemi sociali attuali in occidente e nel resto del mondo, sembra che la disciplina si sia complessivamente ripiegata su un discorso parziale (anche quando critico) molto centrato sulla scuola e focalizzato sulle tecniche della valutazione, dell'analisi delle competenze, della descrizione dei processi di apprendimento o sulla loro critica.

La pedagogia sembra in fondo essersi condannata a gestire e ad offrire una strumentazione scientifica al discorso della "società della conoscenza", che è una società – o meglio una immagine della società – basata sui bisogni di una economia della conoscenza (Bohme & Stehr, 1986; Stehr, 1994). Tale costrutto, non neutrale né naturale ma presentato come inevitabile, viene da alcuni definito in modo più radicale capitalismo cognitivo (Gorz, 2003; Pastore, 2019; Boutang, 2011) per sottolineare come si tratti non di una nuova società sempre più liberata dai vincoli del lavoro, ma di un ampliamento da parte del capitale dei processi di conquista e di messa a valore del "lavoro vivo" dei lavoratori, cioè di ogni aspetto della loro vita, anche degli aspetti non produttivi (Fumagalli, 2007; Sennet 1999).

2. Una pedagogia pubblica contro le (anti)pedagogie autoritarie

La Pedagogia è una disciplina scientifica con uno statuto epistemologico relativamente giovane (Dewey, 1929).

Nel corso del Novecento si è configurato un nuovo profilo della Pedagogia che si è strutturata come disciplina di frontiera, insieme locale (capace di orientare in modo competente le pratiche educative), generale (*critical pedagogy*, capace di leggere e contestare le direzioni di politica educativa attraverso il riferimento ai saperi dell'educazione) (Giroux, 1997), di cerniera (tra teorie e pratiche e tra le Scienze dell'educazione-formazione) e generativa (riflessiva e progettuale, in grado cioè di trasformare e riformulare le proprie stesse teorie e modelli) (Mortari, 2007; Cambi, 2009, 2017; Madrussan, 2019). La Pedagogia ha dunque una propria vocazione poetica in quanto non si limita all'analisi e alla constatazione dei fenomeni e, in questo senso, restituisce anche dignità di ricerca alla pratica educativa, troppo a lungo tenuta in disparte dalla comunità scientifica pedagogica (Tolomelli, 2019).

I grandi innovatori della storia dell'educazione sono stati educatori e pedagogisti insieme, grandi artigiani dei contesti e processi educativi e ricercatori in grado di cogliere gli elementi latenti e ricorsivi dietro l'esperienza. Dietro al loro esempio la parola "educare" diventa sempre meno sinonimo di agire strumentale e sempre di più percorso di approssimazione all'obiettivo dell'autonomia individuale e collettiva e al pensiero critico.

È stato proprio in virtù di questo articolato processo di messa in discussione dell'*auctoritas*, non solo educativa, che si è affermato il soggetto educativo come *auctor*, cioè protagonista, del proprio processo formativo.



La Pedagogia come scienza della formazione e dell'educazione è dunque la disciplina che osserva e sprona il soggetto a conoscere e a diventare se stesso (Pestalozzi, 1970). Una prospettiva di *empowerment* ha a che fare proprio con il riconoscimento e la restituzione di un potere che è del soggetto educativo e non dell'istituzione educante, che è della comunità e non dell'élite che la gestisce.

Nella storia del pensiero pedagogico numerosi sono stati i tentativi di condurre in porto l'esito di una visione e articolazione dell'educazione come pratica saldamente ancorata al discorso pedagogico e come luogo in cui la società esprime tutto il suo potenziale democratico. Questi tentativi hanno preso le mosse dalla definizione della epistemologia pedagogica (De Landsheere, Mialaret) oppure attraverso la saldatura tra direzioni e obiettivi politico-istituzionali e pratiche educative (Rousseau, Dewey), oppure ancora tramite il forte richiamo al valore etico dell'educazione come contesto e strumento di emancipazione per i più deboli (Gramsci, Freire, Don Milani).

L'educazione, però, è anche un insieme di pratiche storicamente e socialmente situate e che rispondono a precisi obiettivi di tenuta sociale: da qui la sua doppia natura. Da un lato rappresenta un dispositivo a difesa e conservazione dello status quo in quanto attraverso l'inculturazione e il trasferimento da una generazione all'altra di valori e modelli sociali una comunità reitera i propri equilibri. In questa visione riecheggia l'idea funzionalista di Durkheim per il quale, appunto, l'educazione è funzionale al mantenimento degli equilibri sociali consolidati. In questo senso Althusser con l'idea dell'educazione come "apparato ideologico dello Stato" e lo stesso Foucault (1977) con la sua definizione di "dispositivo di potere" avevano illuminato nella medesima direzione l'educazione sostanzialmente come strumento di controllo sociale. Questo elemento potremmo dire che è compenetrato all'idea stessa di educazione, cioè l'idea di uno spazio, un luogo e delle metodologie attraverso cui una generazione determina il proprio potere sulle generazioni successive.

Nell'educazione, però, coesiste anche un'altra natura. Quella di contesto e pratica attraverso cui il soggetto può raggiungere, o approssimarsi, alla propria emancipazione, alla propria autonomia e allo sviluppo del pensiero critico. Un'idea cioè di "educazione liberatrice", per dirla con Paulo Freire (1972), che attraverso la costruzione di saperi, ma soprattutto tramite l'insegnamento di modelli conoscitivi decostruttivi della realtà, utili cioè a disvelarne gli aspetti impliciti e nascosti, rende davvero i soggetti capaci di scegliere.

È chiaro che questa doppia natura dell'educazione lungi dall'essere armonica, presenta viceversa un bipolarismo antinomico. Questa contraddizione interna, immanente ad ogni azione educativa, connota anche la relazione che con l'educazione si stabilisce tra le generazioni.

All'interno di questa antinomia, la pedagogia gioca un ruolo fondamentale per far pesare la bilancia dalla parte della visione emancipativa, piuttosto che verso il piatto dell'educazione come controllo. Anche il termine "pedagogico" ha subito una deformazione e una inclinazione, nei media e nel discorso pubblico, che di fatto hanno impedito di riversare nella cultura diffusa l'evoluzione della disciplina e dell'idea di educazione.

Sulla rivista "Scuola e città" (1986) Alberto Granese e Giovanni Maria Bertin lanciarono un dibattito tra studiosi italiani intitolato "Che cos'è la pedagogia?". Da queste pagine emergeva già un generale senso di scollamento tra modelli scientificamente fondati del fare educazione e pratiche scolastiche e educative. Tra tutti i contributi contenuti nel dibattito (che sarebbe opportuno rilanciare ai giorni nostri) emerge la voce di Riccardo Massa il quale rileva la necessità di un'autocritica della comunità accademica dei pedagogisti per non essere stata in grado di incidere a sufficienza nelle politiche e nelle pratiche scolastiche e per essersi occupata più di questione interne e di posizionamento istituzionale, che di prendere posizioni forti e unitarie sulle derive didatticistiche e mercantilistiche dell'educazione. Il pedagogista vercellese richiama quindi il fallimento di una "pedagogia della cattedra" (ivi, p. 284) che auspica possa tramontare insieme all'"anti-pedagogismo masochista" in favore di una rinnovata interconnessione tra pratiche educative e riflessività pedagogica che fondi il proprio senso sulla materialità dell'esperienza.

In un altro testo, lo stesso Massa (1997) denuncia la "stizza con cui viene trattata la pedagogia contro il gran baccano sull'educazione" (ivi, p. 91) e approfondisce i limiti e le mancanze di un sistema scolastico italiano in cui, l'aver rinunciato al ruolo educativo e di cura in favore della mera istruzione, ha aumentato



la scissione tra dimensione affettive e processi cognitivi. Siamo cioè già di fronte, venticinque anni fa, a questioni strutturali relative alla idea stessa di scuola, mai risolte, e che ciclicamente ritornano ad affacciarsi al dibattito pubblico, ma che vengono sempre affrontate con un approccio emergenziale e mai strutturale (Baldacci, 2019) e che, di fatto, non tiene in considerazione il valore pedagogico che prioritariamente dovrebbe avere della scuola

In “Educare o istruire?”, un pamphlet magistrale del 1990, Riccardo Massa poneva polemicamente l’attenzione sulla marginalizzazione della pedagogia nella cultura contemporanea e il testo colpisce per la sua attualità.

L'accanimento antipedagogico della cultura contemporanea, anche quello interno alla comunità dei pedagogisti, significherà bene qualcosa, vistanne la diffusione, anche al di là dei sin troppo facili motivi di inconsistenza disciplinare che caratterizza ancora la ricerca educativa. (...)

Ma anche denunciando, oltre alla miseria della pedagogia quella ben maggiore dell’antipedagogia, per quanto concerne l’azione educativa non c’è che da praticarla nella sua materialità, laddove essa si dà come compito irrecusabile e coinvolgente, utilizzando un sapere ed una esperienza che sono pur sempre archiviati nella storia della pedagogia e nella crescita odierna della ricerca scientifica, assumendosi le responsabilità umane e sociali che una simile azione comporta. Resta il fatto che l’unica possibilità di recuperare il pedagogico nella cultura contemporanea è quella di riuscire a superarlo senza annullarlo. (Massa, 1990, pp. 97; 99-100).

Secondo Massa occorre dunque restituire dignità e senso al termine “pedagogico” inteso come prospettiva in grado di coordinare le pratiche educative tenendole ancorate ai loro obiettivi emancipativi. Rimane che, viceversa, il processo di de-pedagogizzazione del discorso pubblico e della cultura contemporanea, che denuncia Massa, ha portato oggi a fare sì che le connessioni tra educazione e “vita della polis” appaiano sempre più sfumate, se non addirittura misconosciute e negate (*Ibidem*).

Oggi, a fronte di una diminuzione della capacità della pedagogia di imporre nello spazio pubblico un proprio linguaggio che è anche storia, sperimentazioni, teorie, arriviamo al dominio di un discorso di senso comune che – manipolato da media e politica – approda al “panico morale” come strumento di governo e di giustificazione di politiche repressive.

Questa posizione, che possiamo far risalire a Giovanni Gentile, secondo la quale la buona educazione deve essere un processo di inculturazione attraverso la quale le giovani menti vengono plasmate secondo i valori e i modelli accettati socialmente e i soggetti vengono adeguati al modello dominante, si basa su un’interpretazione del concetto stesso di educazione come pura trasmissione e addomesticamento e dell’istituzione scuola come delegata a tale compito dalla società degli adulti (Cambi, 2005). È importante ricordare a questo proposito le pagine illuminanti di Alice Miller (1995) che con la nozione “pedagogia nera” ha disvelato l’aspetto violento, coercitivo e paternalistico di questo modello di cultura pedagogica che credevamo di aver affidato alla storia e relegato al passato, ma che invece riemerge ciclicamente nelle politiche educative e sociali. Il dominio della “pedagogia nera” tra Otto e Novecento, spiega Miller, legittimava pratiche violente nei confronti dei discenti, attraverso un’idea (pedagogica) del bambino e dell’adolescente come naturalmente “selvaggio”, che quindi aveva bisogno dell’educazione per essere corretto, socializzato, curvato ad una società normativa. Per curare la naturale irrazionalità del bambino e dirigerlo nella giusta direzione e ai giusti comportamenti, era lecito qualsiasi mezzo, anche la violenza e la coercizione.

Se può sembrare ovvio che questa sia una visione superata di pedagogia, vediamo come in molti discorsi politici attuali sono utilizzati termini (ultimamente sono state pronunciate parole come “sana umiliazione” e “inculcare” riferite alle pratiche educative) che fanno riflettere circa la persistente di tale pensiero.

Oggi tale modello culturale trova la sua legittimità e giustificazione nella continua costruzione mediale e politica dell’adolescente, del giovane, del migrante o di ogni soggetto dalla condotta irregolare in termini di “panico morale”.



Con questa espressione Cohen (1972) descrisse quei processi di effervescenza emotiva collettiva che diffonde un allarme ingiustificato su una categoria di persone ritenute una minaccia o un pericolo. Ne deriva una valutazione sovrastimata dell'impatto sociale del fenomeno oggetto di panico morale e la conseguente stigmatizzazione delle categorie di soggetti o dei gruppi che ne sono ritenuti responsabili. Si tratta pertanto di una distorsione della percezione e di un disallineamento tra la realtà e la sua rappresentazione spesso causato da notizie e narrazioni mediatiche che confondono cause con effetti, generalizzano o amplificano la fenomenologia specifica, spostano l'attenzione o distorcono i fatti a scopo sensazionalistico.

Se in ambito statunitense gli studi sul *moral panic* si sono concentrati soprattutto sull'interazione sensazionalismo giornalistico e esiti psico-sociali, nel Regno Unito gli studiosi si sono focalizzati sulla manipolazione del consenso e sull'utilizzo del panico morale per promuovere il sostegno a misure di ordine pubblico. Nei casi di panico morale i mass media amplificano i problemi sociali rispetto alla loro reale dimensione e considerano i capri espiatori del panico come una minaccia ai valori della società, mettono in luce aspetti prevalentemente negativi e demonizzano il diverso, incrementando così la xenophobia che porta l'*ingroup* ad escludere l'*outgroup* e generando quella paura per il diverso che porta all'esclusione di quest'ultimo.

Una pedagogia che si occupi di decostruire i discorsi culturali e politici e di fornire a tutti gli strumenti per leggere dentro la propria esperienza individuale e collettiva tali meccanismi ideologici di amministrazione e dominio delle società è ancora necessaria. Le pedagogie della liberazione di approccio critico e freiriano ad esempio forniscono diverse chiavi di lettura di fenomeni sociali, basate sulla coscienza dei meccanismi di oppressione che sono alla base di comportamenti violenti, di rifiuto dell'esperienza dell'altro e di etichettamento.

3. Possibilità della pedagogia: autonomia culturale e linguaggio

Nel discorso della società della conoscenza l'immagine del soggetto che ci viene offerta è quella di un individuo imprenditore dedicato lungo il corso della propria vita ad acquisire un bagaglio di competenze e disposizioni che dovrebbero renderlo competitivo, adatto e continuamente riadattabile alle possibilità di collocarsi nel mercato del lavoro in posizioni vantaggiose anche al di là di sé, attraverso le generazioni che da lui discendono.

Gli effetti paradossali delle teorie del capitale umano nella loro applicazione della griglia dell'economia di mercato a tutti gli ambiti della vita umana, sino alle relazioni intime ed affettive, sono ben delineate da Foucault:

Come ricorderete, nell'analisi che fanno del capitale umano, i neoliberali cercano di spiegare, ad esempio, in che modo la relazione madre-figlio è caratterizzata concretamente dal tempo che la madre trascorre col suo bambino, dalla qualità delle cure che gli dedica, dall'affetto che gli mostra, dall'attenzione con cui segue il suo sviluppo, la sua educazione, i suoi progressi non solo scolastici, ma anche fisici, dal modo non solo in cui lo alimenta, ma anche determina lo stile dell'alimentazione e del rapporto alimentare che ha con lui. Tutto questo, dunque, per i neoliberali costituisce un investimento, misurabile in termini di tempo, un investimento destinato a costituire un capitale umano, vale a dire il capitale umano del bambino, un capitale che produrrà un reddito. E in che cosa consisterà questo reddito? Nel salario del bambino quando sarà diventato adulto. Mentre la madre, che ha effettuato l'investimento, che reddito ne ricaverà? Un reddito psichico, dicono i neoliberali, ovvero la soddisfazione che ricava dal prestare le cure al bambino e dal vedere che le cure hanno effettivamente avuto un risultato. Si può dunque analizzare in termini di investimento, di costo di capitale, di profitto del capitale investito, di profitto economico e psicologico, tutto il rapporto che può essere [definito], se volete, come il rapporto formativo o educativo – nel senso ampio del termine – tra la madre e il figlio. (Foucault, 2005, p. 198).



Se tali interpretazioni possono risultare iperboliche e senza effetti concreti nella formulazione delle politiche educative e sociali, dovrebbe tuttavia attirare l'attenzione dei ricercatori il fatto che organizzazioni come l'OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) – che da tempo operano nell'orientare le politiche educative dei vari paesi sulla base di un paradigma di *evidence-based policy* basato su massive campagne di raccolta dati secondo metodi standardizzati (il sistema di rilevazione PISA ne è un esempio) (Viteritti & Giancola, 2015) – ha iniziato a cercare di misurare quelle *socio-emotional skills* considerate una panacea in grado di plasmare il carattere delle future generazioni in tempo di crisi.

Today's socio-economic climate brings new challenges that affect the future of children and youth. Although access to education has improved considerably, a good education no longer secures a job; youth have been particularly affected by rising unemployment following the economic crisis. Problems such as obesity and declining civic engagement are also increasing while the ageing population and the environmental outlook are worrying. Moreover, inequalities in labour market and social outcomes tend to be widening. Education has strong potential to address these challenges by enhancing a variety of skills. Cognitive skills matter, but social and emotional skills, such as perseverance, self-control and resilience are just as important. All of these skills need to be fostered for individuals and societies to prosper. (OECD, 2015).

Una crisi che viene presentata come un dato naturale, un destino delle società a cui non viene dedicata alcuna analisi storico-causale, e all'interno della quale l'individuo è gettato in una lotta per la propria sopravvivenza o per contribuire ad un destino di prosperità i cui contorni non sono mai definiti, ma solo evocati.

L'elenco degli elementi di crisi a cui le nuove generazioni dovrebbero far fronte con l'incremento delle proprie *socio-emotional skills* è inoltre confuso, mescolando questioni legate alla struttura delle economie di mercato e del ruolo del lavoro al loro interno, a patologie – come quelle dell'obesità – sulle quali in ambito biomedico c'è dibattito e un accordo non unanime sul peso dei determinanti sociali sull'insorgenza della patologia (Gard, 2005; Gilman, 2011; Hacking 2008) che sembra colpire gli appartenenti agli strati sociali più poveri della società con percentuali addensate sulle persone razzializzate nelle società occidentali. Si parla inoltre anche di declino di un *civic engagement*, anch'esso non definito: quali sono le forme di *civic engagement*, *community work*, partecipazione civica (Banaji, 2008; Alinsky, 1989) considerate accettabili quando esprimono forme di dissenso diretto o indiretto verso le politiche dei governi e delle amministrazioni locali con cui si confrontano?

È possibile uscire dalla logica totalizzante del capitale umano e ristabilire per la pedagogia il terreno di un discorso che parli altri linguaggi, che faccia appello ad altre logiche, diverse dalla razionalizzazione del sociale in funzione dell'economia o di una idea di sviluppo intesa come produzione di merci – materiali e immateriali – a mezzo di tecnologia?

E quali sono i possibili ambiti in cui l'educazione può sperimentare una propria forma di azione e visione delle società e la pedagogia articolare in termini teorici temi, metodologie e pratiche?

Impossibile stabilire dall'alto della teoria e senza una comunità, un luogo, un contesto a fare da sfondo un programma per una pedagogia critica, che è una scienza delle pratiche, delle relazioni, dei modi del vivere nel proprio farsi e disfarsi di fronte a problemi, sfide, cambiamenti che possono essere sì individuali, ma che hanno sempre una costitutiva radice sociale e storica.

A partire da alcune esperienze di ricerca¹ sul campo con educatrici e educatori alcuni temi ci sembra

1 Il contesto da cui estrapoliamo alcune riflessioni è dato da un lungo percorso di formazione, incontri, colloqui con gruppi di educatrici e educatori che operano nel Comune di Bologna e che lavorano sia nell'istituzione pubblica che nel Terzo Settore. I temi affrontati nelle formazioni sono stati diversi, ma tutti hanno avuto come filo conduttore la possibilità di trovare forme di espressione, articolazione e scrittura della propria riflessività professionale in merito all'oggetto dell'intervento educativo – prevalentemente il lavoro con l'adolescenza nei contesti formali e informali – e ai contesti di lavoro e organizzativi in cui tali educatori si trovano ad operare – la struttura dei servizi pubblici, le modalità di organizzazione del loro lavoro e la precarietà delle condizioni in cui operano, la relazione con gli altri servizi di welfare e con la scuola.



interrogano la pedagogia contemporanea in modi nuovi. Fra questi l'interrogazione sulla dimensione soggettiva – fisica e immaginifica – del corpo personale e collettivo.

Attraverso alcune tecniche del Teatro dell'Oppresso è stato chiesto agli educatori di elaborare una immagine del corpo adolescente che incontrano oggi a scuola e nei luoghi dell'educazione informale. Ne è emersa l'immagine di un corpo bloccato, in parte ripiegato su di sé, in parte assorbito o inglobato dalle tecnologie in tutte le articolazioni del suo movimento e dei suoi organi della comunicazione fra il sé interno e l'esterno e della sua percezione sensoriale del mondo: sono emerse figure dell'adolescente con le mani occupate da dispositivi tecnologici, le orecchie chiuse da cuffie per l'ascolto musicale, il naso coperto da una maschera, le gambe e i piedi – nel gesto del calcio – a esprimere fughe o aggressioni o rifiuti. È stata condotta anche una riflessione sul linguaggio utilizzato dagli educatori durante le conversazioni con loro, un linguaggio che attingeva continuamente e in modo non cosciente ad un repertorio in cui la lingua delle relazioni umane era confusa con i linguaggi tecnici delle tecnologie digitali.

Un esempio paradigmatico: la relazione e il verbo “relazionarsi” o l'atto del costruire relazioni – forse il cuore della relazione educativa su cui tanta pedagogia ha riflettuto in termini di aggancio, potere, relazioni di fiducia, costruzione e manutenzione degli spazi educativi, a partire dalla pedagogia istituzionale – erano spesso sostituiti nel parlare degli educatori con parole come “interfacciarsi”: un sintomo di come la lingua delle nostre relazioni umane si sia scambiata con le parole che descrivono le interazioni fra dispositivi digitali gerarchicamente organizzati in unità periferiche e unità centrali di elaborazione.

L'operazione di recupero di una lingua che descriva l'esperienza umana e non quella macchinica – anche di temporanea invenzione attraverso il gioco e l'invenzione linguistica liberatoria – e la ricerca di altre immagini attraverso cui visualizzare il corpo e i suoi movimenti fisici ed emotivi ma anche costitutivamente sociali – per sfuggire alle logiche individualizzanti e psicologizzanti – ci sembrano alcune delle questioni emerse da una esperienza di ricerca che prova a praticare nella formazione il metodo della pedagogia della liberazione con chi a sua volta dovrà praticarla nei propri spazi di educazione e intervento sociale.

In questo processo di ricostruzione insieme a chi educa di una lingua propria e di uno sguardo proprio sul mondo dell'educare, la posta in gioco è quella di una reincarnazione dei soggetti – nelle loro dimensioni individuali e collettive – nei loro corpi, che sembrano dissolti nelle tecnologie per una ricollocazione cosciente del lavoro educativo nei contesti del vivere ma anche dentro cornici etiche e approcci umanistici di tipo nuovo.

Allo spazio sterilizzato della *learnification* scolastica che parla di competenze e *skills* e a quello del senso comune diffuso e dei media che parla per etichettamenti sociologizzanti o patologizzanti dei soggetti (la gang, l'*hikikomori*, il ragazzo deviante, le ragazze vittime di *cyberbullismo*, etc.) la pedagogia potrebbe contrapporre la lingua viva dei luoghi – con le loro storie, contraddizioni e divari –, dei contesti e dei soggetti che li abitano, questi ultimi intesi come corpi, identità, esperienze e non come prodotti meccanici di culture né personificazione di fenomeni sociali fantasmatici agitati per legittimare politiche basate sulla paura.

Bibliografia

- Alinsky, S. (1989). *Rules for radicals. A Pragmatic Primer for Realistic Radicals*. Random House.
- Baldacci, M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico*. Carocci.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* FrancoAngeli.
- Ball, S.J. (2012). *Global Education Inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge.
- Banaji, S. (2008). The trouble with civic: a snapshot of young people's civic and political engagements in twenty-first-century democracies. *Journal of Youth Studies*, 11, 5, 543-560.
- Barros, R. (2012). From Lifelong Education to Lifelong Learning: Discussion of some effects of today's neoliberal



- policies. *RELA. European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*. 3(2), 119-134. DOI: 10.1080/13676260802283008
- Becker, G. (1964). *Human Capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. National Bureau of Economic Research.
- Benetton, M. (Ed.) (2020). *Il cielo è di tutti, la terra è di tutti. Gianni Rodari, l'educazione e i diritti dell'infanzia*. ETS.
- Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy*. Paradigm Publishers.
- Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F. J., & Goodson, I. (2011). *Improving learning through the lifecourse: learning lives*. Routledge.
- Bohme, G., & Stehr, N. (Eds.) (1986). *The Knowledge Society. The Growing Impact of Scientific Knowledge on Social Relations*. D. Reidel Pub. Co.
- Borghesi, L. (1975). *L'educazione e i suoi problemi*. La Nuova Italia.
- Bourdieu, P. (1970). *La reproductionn. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Les Editions de Minuit.
- Boutang, Y.M. (2011). *Cognitive Capitalism*. Polity Press.
- Cambi, F. (1994). *Rodari pedagogista*. Editori Riuniti.
- Cambi, F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Laterza.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Laterza.
- Capitini, A. (1967). *Le tecniche della nonviolenza*. Feltrinelli.
- Casulli, S., D'Aniello, F., & Polenta, S. (2019). *Consumi precari e desideri inariditi. L'educazione al tempo del neoliberalismo*. Aras.
- Catarci, M. (2007). *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*. EGA.
- Ciari, B. (1972). *La grande disadattata*. Editori Riuniti.
- Cohen, S. (1972). *Folk devils and moral panics*. MacGibbon & Kee.
- Comenio, G. A. (1988). *Didactica magna e Pansophia*. La Nuova Italia.
- Dolci, D. (2011). *Dal trasmettere al comunicare*. Sonda.
- Farné, R. (2011). Alberto Manzi. *L'avventura di un maestro*. Bononia University Press.
- Faure, E. (1972). *Learning to Be: The World of Education Today and Tomorrow*. UNESCO.
- Fejes, A. & Nicoll, K. (Eds.) (2008). *Foucault and Lifelong Learning: Governing the Subject*. Routledge.
- Ferratini, P. (2002). La riforma Berlinguer-Moratti. *Il Mulino, Rivista trimestrale di cultura e di politica*, 2, 259-269.
- Field, J. (2000). *Lifelong Learning and the New Educational Order*. Trentham Books.
- Foucault, M. (2005). *Nascita della biopolitica. Corso al Collège de France (1978-1979)*. Feltrinelli.
- Fumagalli, A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Carocci.
- Galimberti, A. (2017). Transizioni professionali tra le promesse del lifelong learning e il capitalismo cognitivo. Quali sfide per il sapere pedagogico? *MeTis*, 7 (1). <https://www.metisjournal.it/metis/anno-vii-numero-1-062017-lavoro-liquido/202-saggi/942-transizioni-professionali-tra-le-promesse-del-lifelong-learning-e-il-capitalismo-cognitivo-quali-sfide-per-il-sapere-pedagogico.html>
- Gard, M. (2005). *The Obesity Epidemic: Science, Morality, Ideology*. Routledge.
- Gendron, B. (2004). Why Emotional Capital Matters in Education and in Labour? Toward an Optimal Exploitation of Human Capital and Knowledge Management. *Les Cahiers de la Maison des Sciences Economiques, série rouge*, n° 113. Université PanthéonSorbonne. <http://econpapers.repec.org/paper/msewpsorb/r04113.htm>
- Gilman, S. L. (2011). *La strana storia dell'obesità*. Il Mulino.
- Giroux, H. (Ed.) (1997). *Education and Cultural Studies*. Routledge.
- Gorz, A. (2003). *L'immateriale: conoscenza, valore e capitale*. Bollati Boringhieri.
- Granese, A., & Maria Bertin, G. (1986). Che cos'è la pedagogia?. *Scuola e Città*, 7, 273-288.
- Grifo, M. (2021). *Le reti di Danilo Dolci: sviluppo di comunità e nonviolenza in Sicilia occidentale*. FrancoAngeli.
- Grimaldi, E., & Serpieri, R. (2013). Privatising education policy-making in Italy: new governance and the reculturing of a welfarist education state. *Education Inquiry*, 4(3), 443-472.
- Gunter, H. (2012). *Leadership and the Reform of Education*. Policy Press.
- Hacking, I. (2008). *Plasmare persone: Corso al Collège de France (2004-2005)*. Quattroventi.
- Honegger Fresco, G., & Grifo, M. (2018). *Maria Montessori, una storia attuale*. Il leone verde.
- Lodi, M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Einaudi.



- Madrussan, E. (2019). *Crisi della cultura e coscienza pedagogica. Per Antonio Erbetta*. Ibis.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Unicopli.
- Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola*. Laterza.
- Mauss, M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Feltrinelli.
- Miller, A. (1995). *La fiducia tradita. Violenze e ipocrisie dell'educazione*. Garzanti.
- Mortari, L. (2007). *Cultura della ricerca in pedagogia*. Carocci.
- OECD (2015). Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills, OECD Skills Studies, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2023). Schools as hubs for social and emotional learning: Are schools and teachers ready? *OECD Education Spotlights*, 4, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- Pastore, G. (2019). Il lato oscuro della Knowledge Society: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società. *Rivista Trimestrale di Scienza dell'Amministrazione*, 1, 1-17.
- Pestalozzi, J.H. (1970). *Scritti pedagogici*. UTET.
- Rizzi, R. (2017). *Pedagogia Popolare. Da Célestin Freinet al MCE-FIMEM*. Edizioni del Rosone.
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Laterza.
- Sánchez Puerta, M., Valerio, A., & Gutiérrez Bernal, M. (2016). Taking Stock of Programs to Develop Socioemotional Skills: A Systematic Review of Program Evidence, The World Bank. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0872-2>
- Schirripa, V. (2010). *Borgo di Dio. La Sicilia di Danilo Dolci (1952-1956)*. FrancoAngeli.
- Schultz, T. (1963). *The economic value of education*. Columbia University Press.
- Semeraro, A. (1990). Educazione e sviluppo nel Mezzogiorno: Momenti di un dibattito del dopoguerra. *Studi Storici*, 31(4), 899-918. <http://www.jstor.org/stable/20565423>
- Sennett, R. (1999). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita*. Feltrinelli.
- Serpieri, R. (2012). *Senza Leadership: la costruzione del dirigente scolastico. Dirigenti e autonomia nella scuola italiana*. FrancoAngeli.
- Stehr, N. (1994). *Knowledge Societies*. Sage.
- Tornesello, M.L. (2006). *Il sogno di una scuola. Lotte ed esperienze didattiche negli anni Settanta: controscuola, tempo pieno, 150 ore*. Petite Plaisance.
- Tuijnman, A., & Boström, A.K. (2002). Changing Notions of Lifelong Education and Lifelong Learning. *International Review of Education*, 48, 93-110.
- Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European union. *Educational Philosophy and Theory*, 38 (4), 451-469.
- Viteritti, A., & Giancola, O. (2015). Il ruolo delle grandi survey in campo educativo. L'indagine PISA e il governo dell'educazione tramite i numeri. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 3-4, 555-580.



Il problema educativo dinanzi alle povertà della società neoliberale

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

Roberto Travaglini

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

ABSTRACT

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

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

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

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

KEYWORDS

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

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

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

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

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

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

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

1. La società postdemocratica dei consumi

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

Bibliografia

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



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



Dall'Io al Noi. Ripensare la comunità educante come modello “personologico”

Moving from “I” to “We”. Rethinking the educating community as a “personological” model

Pierluca Turnone

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” | pierluca.turnone@uniba.it

ABSTRACT

For quite some time, the various interpretative paradigms of today's society have warned of specific signs of weakness shown by Western democracies. If we want to rethink the nature and the pedagogical role of democracy, then we should reflect from a theoretical-educational point of view on the very conditions that allow community coexistence, for instance by getting out of the individual logic of the “I” and moving towards a “We” dimension. In fact, as argued by R. Esposito, if the *munus* shared by a *communitas* is first and foremost an “absence”, a deprivation, a de-subjectification, the thematization of the We within a personological perspective would allow pedagogy to “preserve” this absence in a renewed idea of community, in which the dialectic between the social rules and individual freedom would be expressed.

Le molteplici prospettive interpretative della società odierna mettono da tempo in guardia su precisi segnali di debolezza manifestati dalle democrazie occidentali. Per ripensare la natura e il ruolo pedagogico della democrazia, occorre rivedere sul piano teoretico-educativo le condizioni che consentono la possibilità della convivenza comunitaria, ad esempio uscendo dalla logica individuale dell’“Io” e orientandosi verso la dimensione del “Noi”. Se infatti, come ha scritto R. Esposito, il *munus* che la *communitas* condivide è anzitutto “mancanza”, privazione, de-soggettivazione, la tematizzazione del Noi entro una prospettiva personologica permetterebbe alla pedagogia di “custodire” tale mancanza in una rinnovata idea di comunità, nel cui ambito si esplicherebbe la dialettica tra le regole sociali e la libertà individuale.

KEYWORDS

Crisis of democracy | Human rights | Community | Philosophy of education | Personology
Crisi della democrazia | Diritti umani | Comunità | Filosofia dell'educazione | Personologia

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Turnone P. (2023). Moving from “I” to “We”. Rethinking the educating community as a “personological” model. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 117-123. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-16>.

Corresponding Author: Pierluca Turnone | pierluca.turnone@uniba.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-16

Received: 31/10/2023 | **Accepted:** 04/12/2023 | **Published:** 29/12/2023

Introduzione

Tra le prime luci del 2022 e l'ultimo scorcio del 2023, due eventi di rilievo internazionale e notevole impatto mediatico (l'invasione russa dell'Ucraina e la riaccensione del conflitto israelo-palestinese) hanno rinverdito, perlomeno nelle società occidentali, il dibattito pubblico intorno a tematiche d'interesse generale, divisive proprio perché ritenute, a vario titolo, decisive: l'invulnerabilità fisica e psicologica delle donne e degli uomini in quanto tali, ossia *per il fatto stesso* di essere donne e uomini, prescindendo da qualificazioni e rivendicazioni di appartenenza; l'imprescrittibilità dei diritti umani come irrinunciabile requisito di civiltà; il dettato e le implicazioni del diritto internazionale e delle sue fonti; l'opportunità ovvero l'indesiderabilità della dialettica tra ragione politica e ragione morale, tra la ragion di Stato e una supposta legge universale esistente *in interiore homine*. L'arco di queste e altre riflessioni, da più parti avanzate, tocca – non solo tangenzialmente – anche il ruolo della democrazia entro l'orizzonte storico-culturale attuale (sia esso espressione di una modernità 'estenuata' o della cosiddetta postmodernità: Acone, 2004). Con ciò vogliamo dire che a essere posto in questione, sempre più spesso, non è solo il 'funzionamento' delle istituzioni rappresentative, delle logiche interne e delle procedure sistemiche di un regime politico che dovrebbe garantire la libera partecipazione di ciascuno alla gestione della cosa pubblica, tutelando al contempo la fruizione di beni essenziali e la sicurezza individuale e collettiva, ma il *sensu stesso* della democrazia come forma di governo più o meno efficace, più o meno rispondente alle esigenze e alle autentiche attese dell'uomo e del cittadino. Da tempo, del resto, molteplici prospettive interpretative (su tutte, si considerino almeno quelle sociologiche di Bauman, 2000, e Beck, 2000) mettono in guardia su precisi segnali di debolezza manifestati dalle democrazie occidentali e sui rischi connessi all'affermazione di scenari inediti, incerti e potenzialmente ingovernabili.

Interrogativi del genere presentano inevitabili ricadute pedagogiche, che investono tanto la dimensione etico-antropologica dell'educare, quanto il suo 'svolgimento' entro differenti contesti e, soprattutto, in riferimento a determinati valori: libertà, impegno, tolleranza, coerenza, responsabilità, solidarietà, per non citare che i più ricorrenti. E anche i più abusati: se infatti, come annotava Giuseppe Acone (2004) un ventennio fa, "questa situazione complessiva [...] è stata spesso messa allo scoperto da filosofi, sociologi, politologi, economisti e teologi", si dovrà ammettere che i pedagogisti di professione si sono perlopiù dedicati a "ricavare dalla costellazione ostentata di valori universali, ideologicamente *gridati*, una sorta di necessaria e presunta applicazione di vettori pedagogico-educativi, spesso mettendo radicalmente tra parentesi la realtà delle cose e rimuovendo sistematicamente problematicità, complessità e contraddizioni" (p. 242). Ciò non significa negare la vocazione deontologica della pedagogia (che altrimenti squalificherebbe sé stessa: Flores d'Arcais, 1972), ma evidenziare l'insufficienza della riflessione educativa intorno ai suoi stessi fini, sottolineando la necessità di un'indagine puntuale e rigorosa, che chiarisca e non smarrisca il senso concreto e la prospettiva di fondo dell'agire-in-situazione.

Posta in questi termini, la questione della democrazia, intesa come auspicabile 'forma di vita in comune' (o quantomeno come la più accettabile tra quelle oggi pensabili e 'disponibili'), sussume necessariamente quella della comunità e della sua funzione formativa, sulla quale la pedagogia è chiamata a esprimersi e confrontarsi. Pertanto, se si vuol ripensare la natura e il ruolo pedagogico della democrazia, occorre rivedere le condizioni che consentono la possibilità di un'adeguata convivenza comunitaria; per farlo, è bene riprendere il *fil rouge* di alcune suggestioni, a cominciare da quelle avanzate in sede teoretica da Roberto Esposito.

1. Il *munus della communitas*

Le tesi del filosofo campano sulla comunità costituiscono un punto di riferimento rilevante se si vuol ragionare sul significato potenziale dello stare-insieme e sui criteri che ne determinano la pensabilità o, all'opposto, l'impensabilità entro il discorso pedagogico contemporaneo.



Concentrandoci unicamente, per economia di spazio, sull'opera fondativa e maggiormente nota che Esposito ha dedicato al tema (*Communitas. Origine e destino della comunità*, 1998), ricaviamo una serie di elementi utili a definire il perimetro dell'indagine. "Niente sembra più all'ordine del giorno di un pensiero della comunità [...]. E tuttavia niente è meno in vista. Niente così remoto, rimosso, rimandato a un tempo di là da venire, ad un orizzonte lontano e indecifrabile" (Esposito, 2006, p. VII). Tale indisponibilità sarebbe dovuta alla ri(con)duzione del concetto di 'comunità' ad attributo del soggetto agente nel mondo, "con tutte le sue più irrinunciabili connotazioni metafisiche di unità, assolutezza, interiorità" (pp. VII-VIII): ciò che è comune a un determinato gruppo di soggetti-in-relazione, insomma, lo sarebbe in quanto "proprietà" (esclusiva) di tale gruppo, un "di più" che ne giustifica l'origine e ne prefigura il destino. Il tentativo dell'indagine etimo-genealogica avviata da Esposito, all'opposto, è di rintracciare una 'leva' capace di disarticolare il paradigma soggetto/oggetto e 'liberare' così l'idea di comunità dal monismo dell'io, elemento costitutivo del pensiero moderno europeo.

Il filosofo ritiene di rinvenire tale leva nel termine *munus*, che rimanda a un'area semantica (*onus*, *officium* e, soprattutto, *donum*) connotata dall'idea del dovere: se il significato originario della *communitas* si esprime "là dove il proprio finisce", nel senso del 'pubblico' che si oppone al 'privato' (p. X), il *munus*, inteso come "dono" che comporta inevitabilmente la necessità di sdebitarsi, rivela una 'mancanza' strutturale, una 'privazione' che 'abita' lo stare-insieme, la relazione con l'altro e la sua alterità. Quest'accezione è ben documentata nell'ambito della tradizione neotestamentaria, sin dagli *Atti degli Apostoli* e dalla prima lettera di san Paolo ai Corinzi¹, trovando un significativo suggello teologico nella *lectio* agostiniana, che interpreta la strutturale precarietà della *communitas* alla luce del peccato originale e dell'omicidio cainitico:

La comunità coincide con la correità determinata inizialmente da Adamo e stabilmente fissata da Caino prima ancora che Abele costituisse la *civitas Dei* [...]. Su questo punto Agostino è terribilmente esplicito – è lo stanziale Caino, non Abele *peregrinus*, a fondare la comunità umana [...]. Non solo: ma a quella prima violenza fraticida inevitabilmente rimanda ogni successiva fondazione, come quella di Romolo attesta con tragica puntualità [...]. Ciò vuol dire che la comunità umana è in stretto contatto con la morte – 'a partire dai morti e con i morti' (p. XIX).

La natura ancipite della comunità, che "ci costituisce senza appartenerci" (p. 139), rivela così gli abissi della mortalità umana e la stessa finitezza del mondo: un "niente-altro-che-mondo" che ci espone "alla più dura assenza di senso e contemporaneamente all'apertura di un senso ancora impensato" (p. 162).

Esposito conduce la sua riflessione lungo i margini e i 'sentieri interrotti' della filosofia moderna, a cominciare da Hobbes² e attraverso la lettura di Rousseau, Kant, Heidegger e Bataille (non mancando di dialogare con una variegata rosa di intellettuali, come Giorgio Agamben, Hannah Arendt, Dietrich Bonhoeffer, Massimo Cacciari, Giacomo Marramao, Jean-Luc Nancy, Carl Schmitt e Ferdinand Tönnies). Non lo seguiremo oltre. Ai nostri fini, basta aver richiamato i fondamenti dell'idea di comunità come 'luogo' di donazione (e di espropriazione) del soggetto, 'spazio' liminale che è tale in quanto è 'terra di nessuno', non-appropriabile, mantenendo intatta la radicalità degli interrogativi cui Esposito affida il si-

- 1 "Siamo sì fratelli, *koinonoi*, ma in Cristo, cioè in un'alterità che ci sottrae la nostra soggettività, la nostra proprietà soggettiva, per inchiodarla al punto 'vuoto di soggetto' da cui veniamo e verso cui siamo chiamati. Sempre che restiamo tanto 'grati' da rispondere a quel primo *munus* con un dono corrispondente. Ciò non toglie, tuttavia, che il nostro donare resti inevitabilmente inadeguato, difettivo, puramente reattivo nei confronti dell'unico dono veramente tale, perché incondizionato, che ci è già venuto dal Donatore" (Esposito, 2006, p. XVIII). Si rammenti anche che "ciò cui si partecipa non è la gloria del Risorto, ma la sofferenza e il sangue della Croce" (pp. XVIII-XIX).
- 2 Dal pensatore inglese, chiarisce Esposito, scaturisce quel processo di razionalizzazione che ha il proprio baricentro nella categoria dell'*immunitas*, il contraltare della comunità (il positivo del negativo) che salvaguarda il soggetto, affermandolo nella sua evidenza e ipseità, ma privandolo della sua ragion d'essere, ovvero la relazione con l'altro: "se *communis* è colui che è tenuto all'espletamento di un ufficio – o alla elargizione di una grazia – al contrario *immunus dicitur qui nullo fungitur officio* [...], e può perciò restare *ingratus*. Può conservare integra la propria sostanza attraverso una *vacatio muneris*. Mentre la *communitas* è vincolata al sacrificio della *compensatio*, l'*immunitas* implica il beneficio della *dispensatio*" (p. XIII).



gnificato della sua opera: “se l’esistenza non è sacrificabile, come pensarne l’apertura originaria? Come intaccare l’immunizzazione della vita senza tradurla in opera di morte? Come sfondare il muro dell’individuo salvando il dono singolare che esso racchiude?” (p. XXVIII).

2. Le ragioni di una teoria “personologica” dell’educazione

A questo punto, siamo chiamati a interpretare la questione in termini pedagogici, ossia in ordine alla possibilità di assumere il *munus* della *communitas* come condizione, movente e/o fine dell’agire educativo. Alla ragione pedagogica spetterebbe anche il compito di *valutare* l’indice di educabilità (vale a dire di praticabilità/realizzabilità) della comunità come assenza “di soggettività, di identità, di proprietà” (p. 149).

Anzitutto, possiamo supporre che sia proprio la ‘custodia’ dell’alterità assicurata dalla dimensione comunitaria a garantire la possibilità effettiva dell’educazione. Quale che sia il significato che decidiamo di attribuirle, infatti, è evidente come la dinamica educativa presupponga una *diversità* di fondo tra l’educatore e l’educando, l’io e l’altro, il testo e il contesto, l’essere e il dover-essere, il prima e il dopo: una tensione fondativa, ineliminabile e irrinunciabile. Ne consegue che, se l’esistenza della *communitas* permette ai suoi membri di non essere più “identici a se stessi, ma costitutivamente esposti ad una tendenza che li porta a forzare i propri confini individuali per affacciarsi sul loro ‘fuori’” (p. 148), essa rappresenterà, come per altri versi avevano intuito i Greci, il vero luogo deputato all’educazione – anzi, il solo ove questa possa realmente *accadere*. La conservazione dell’alterità, così, diverrebbe il presupposto (onto)logico dell’*esse* come *inter* comunitario e educativo.

Dalla disamina prima condotta, tuttavia, emerge un ulteriore aspetto, apparentemente in contrasto con tale assunto. Si capisce bene, infatti, come il “meno” del *munus* incorpori strutturalmente l’eventualità dell’annientamento dell’io nell’altro (e viceversa), fotografandone, per dir così, la radicale precarietà. Ma se non sono soggetti, chi sono, allora, gli attori del processo educativo in comunità? Com’è possibile che essi siano-qualcuno (perché necessariamente diversi tra loro) e, al contempo, siano-niente? La carica desoggettivizzante del “dono originario”, insanabile e irrisarcibile finché lo si con-divide, non rischia di destituire il senso stesso dell’educazione, dal momento che nessun’azione (tras)formativa può avere luogo se si esclude una qualche modalità di “permanenza” degli individui-in-relazione? Una permanenza di ‘identità’, di carattere ‘sostanziale’ e dunque ‘soggettiva’ (che è lo stesso), come annotava Enrico Berti (1999, p. 43). Anche se Esposito chiarisce che “non bisogna cadere in equivoco”, poiché “il niente-in-comune non è il contrario dell’ente, bensì qualcosa che gli corrisponde e gli coappartiene assai più intensamente” (p. 149), e che il nichilismo “non è l’espressione, ma la soppressione, del niente-in-comune” (p. 151, coerentemente con la lettura che egli dà del processo di immunizzazione del moderno, “nudo rapporto di irrelazione”, p. XXII), è questo un punto cruciale della sua analisi, irrisolto sul piano pedagogico, che andrebbe approfondito più di quanto possiamo fare in questa sede. Del resto, aporie del genere, riscontrate in ambito teoretico, sono destinate a complicarsi ulteriormente se rapportate alla prassi educativa individuale e collettiva e al suo concreto svolgimento nei tempi, nei modi e nei luoghi della storia³.

Proprio lo statuto teorico della pedagogia, tuttavia, può indicare una via per intendere in modo diverso il problema della *comunità educante*. In altro saggio (Turnone, 2022) avevamo provato a giustificare il ricorso all’idea di persona e non di soggetto (che presenta caratteristiche precise nella nostra storia culturale) per indicare l’agente della dinamica educativa: non casualmente il secondo, già dopo l’affermazione dell’idealismo hegeliano, è stato “oltrepassato nella sua autoreferenzialità e trasparenza” (Cambi, 2008, p.

3 Non casualmente, in un saggio apparso su un volume collettaneo pubblicato in onore del novantesimo genetliaco di Giuseppe Flores d’Arcais, Enza Colicchi affermava che l’educazione “non si configura come una *cosa*, ma come uno strumento concettuale-pragmatico indicante – in modo *attivo* e *mobile*, non necessario e non prestabilito – talune classi di fenomeni o azioni in rapporto a talune molteplici variabili poste in essere *da soggetti* storici” (Colicchi, 1999, p. 113).



101), incapace di rendere conto della *Geworfenheit* su cui tanto ha insistito la letteratura marxista, esistenzialistica e in generale antimetafisica degli ultimi due secoli. Il concetto di ‘persona’ appare assai meno pacifico del $\theta\epsilon\omega\rho\epsilon\acute{\iota}\nu$, del *cogito* o dell’appercezione trascendentale, perché di più incerta e problematica definizione, ma proprio la sua non-evidenza riflette meglio la ‘postura’ esistenziale dell’uomo nella pluralità delle sue relazioni, consentendoci di impostare la questione antropologica (che è anche sociale e politica) in termini specificamente educativi: si potrebbe infatti affermare che la persona, se intesa come attitudine e *de-siderio* di sé e dell’altro, corrisponda al processo formativo *qua talis* e che la pedagogia, pertanto, costituisca il sapere più indicato per valutarne i percorsi, il significato e le prospettive (Cambi, 1999, p. 90).

L’essere-persona equivale propriamente a un *farsi-persona*, aperto all’affermazione e alla negazione di sé, all’alterità e all’ulteriorità: è cioè movente e fine dell’educazione al tempo stesso, presentando un carattere ‘paradossale’. Per questo, la persona non si identifica col soggetto *tout court* (rappresentandone piuttosto l’“estrema possibilità”, Manno, 1999), né può venire oggettivata in alcun modo. Restando nell’ambito degli interrogativi sollevati da Esposito, può dunque l’idea ‘personale’ costituire la pietra angolare di un rinnovato pensiero della comunità, facendo breccia nel “muro dell’individuo” senza per questo minare le condizioni antropologiche del rapporto educativo? E come si collocherebbe tale pensiero rispetto agli orizzonti culturali della nostra epoca?

Riteniamo che l’ipotesi da noi avanzata sia legittima sul piano epistemologico e suscettibile di ulteriore analisi, a patto che, ricœurianamente, non s’inscriva entro una prospettiva essenzialistica e personalistica: in quest’eventualità, infatti, non sfuggirebbe ai rilievi già adottati riguardo alla ‘questione del soggetto’. Dovrà piuttosto parlarsi di ‘personalizzazione’ dell’agente educativo, entro i contorni di una teoria ‘personologica’ dell’educazione: tali espressioni, infatti, insistono maggiormente sul carattere auto-costruttivo, sempre in divenire, della persona, ponendola al centro di un ‘discorso’ ($\lambda\acute{o}\gamma\omicron\varsigma$) che contempra la formazione, se vogliamo, in senso sintagmatico (nella sua logica situazionale, nel suo contesto, nel suo svolgimento) e paradigmatico (in ordine ai moventi, ai metodi, ai fini)⁴. E tuttavia non si tratta di un discorso meramente strumentalista, proprio perché fondato sull’unicità, irripetibilità e singolarità della persona, che ne costituiscono il valore ‘non negoziabile’: questo giustifica l’intrapresa di un’idiografia ermeneutica al cuore di un’autentica teoria personologica, che ha però bisogno del ‘volto dell’altro’ per precisarsi e definirsi e che solo a condizione di salvaguardarne il ‘mistero’ può essere ragionevolmente abbracciata dalla ragione pedagogica.

3. Persona, *communitas*, democrazia

Se dunque, lungo queste indicazioni di lettura, intendessimo la comunità come luogo che attesta (e invero) la relazione intra- e interpersonale, staremmo tematizzando una dimensione collettiva non più in termini di vincolo e proprietà, ma di libertà e responsabilità: un “Noi” che, pur presentando precise radici storiche e culturali, esplicita il fondamento etico-antropologico sotteso alle più auspicabili forme di vita associata (anche quando è ‘irriflesso’ o assunto acriticamente). A titolo esemplificativo, si considerino i dettati di tutte le dichiarazioni internazionali sulla dignità e i diritti dell’uomo o gli articoli fondamentali delle costituzioni contemporanee.

Certo, il passaggio dalla logica dell’Io a quella del Noi è operazione necessariamente storicizzata, perché la persona è sempre ‘situata’ e condizionata: si fa nella storia, attraverso la storia e per la storia. La possibilità dello scacco, dell’alienazione, dell’annientamento è sempre in agguato: in questo senso, non è possibile eludere (*qui ed ora, in questo mondo*) il rischio fatale del *munus*, perché si può anche scegliere di *non-farsi-persona*. Tuttavia, il principio personale consente di non ‘scaricare’ sull’altro la ricœuriana ‘tristezza del fi-

4 In quest’accezione – *ça va sans dire* – adoperiamo il termine ‘personologia’ in modo autonomo rispetto a quanto fece Henry Murray negli anni Trenta del secolo scorso.



nito' e di assumerla, al contrario, per un'effettiva comprensione di sé e del mondo: un'assunzione che non implica esclusivamente delle accortezze ragionevoli, ma soprattutto delle *responsabilità* e un preciso impegno di *civiltà*. Messa così, la tematizzazione del Noi (terzietà autonoma tanto dal monismo del soggetto, quanto dall'annientamento dell'io nell'altro) consentirebbe alla pedagogia di "custodire" l'alterità in un rinnovato ideale di comunità, entro cui si esplicherebbe la dialettica tra le regole sociali e la libertà individuale. Un ideale regolativo, certo, ma pur sempre possibile, posto a baluardo contro le minacciose prospettive di individualismi o statalismi di sorta: minacce a prima vista opposte, eppure complementari, perché entrambe legate al rischio concreto di assolutizzare il *subiectum* (non importa che si tratti di un singolo individuo o di una compagine statale).

Qui ci interessa soprattutto evidenziare l'irriducibilità della *communitas* come modello "personologico" alla forma particolare di un'organizzazione statale, che pure dovrebbe guardare al medesimo fine di quella, ovvero la realizzazione della persona nella sua dignità e umanità. Un valore ben inscritto nel tessuto assiologico della nostra storia culturale, anche recente: è quasi pleonastico richiamare i principi della Costituzione del 1948, nonché il contributo apportato in sede teorica dalla "pedagogia politica" di Aldo Moro. Nel discorso del 13 marzo 1947 all'Assemblea Costituente, dedicato alle disposizioni generali per il progetto della nuova Carta, il giovane statista pugliese sottolineava la necessità di inserire in essa un richiamo "largamente morale e umano":

Vi è una ideologia che può essere effettivamente qualificata di parte, ed è giusto che uno strumento di convivenza democratica, quale è la nostra Costituzione, elimini un siffatto richiamo ideologico. Ma vi è, da un altro punto di vista, una ideologia alla quale una Costituzione non può non fare richiamo; una ideologia non soltanto non pericolosa, ma necessaria (Moro, 2019, p. 10).

Tale ideologia 'fondamentale', o meta-ideologia, si sarebbe strutturata sui principi della libertà personale e della giustizia sociale, contemplando quelle prospettive che ne avessero accettato la validità ed escludendo, al contrario, quelle che l'avessero negata (come il totalitarismo fascista): un orientamento che confluirà nei *tre pilastri* della Costituzione – gli articoli 1, 2 e 3 –, i quali tratteggeranno il "volto storico dello Stato italiano" (p. 16).

Ora, una comunità fondata sul principio-persona è esattamente una "democrazia in senso politico, in senso sociale e in senso che potremmo chiamare largamente umano" (*ibidem*). La democrazia, in altre parole, è quella forma di governo che garantisce alle donne e agli uomini, ritenuti uguali nei diritti e nei doveri, la libertà di farsi-persone: "uno Stato non è veramente democratico se non è al servizio dell'uomo, se non ha come fine supremo la dignità, la libertà, l'autonomia della persona umana", se non è cioè "rispettoso di quelle formazioni sociali nelle quali la persona umana liberamente si svolge e nelle quali essa integra la propria personalità" (art. 25).

Sulla scorta della lezione morotea si comprende agevolmente la vocazione democratica non solo di una prospettiva personalistica, ma anche di una teoria personologica dell'educazione. Solo una comunità fondata sulla dignità della persona e sul *munus* come "dono" interpersonale può costituire di per sé un valore etico – è bene ricordarlo –, trovando nella democrazia il suo 'abito' politico congeniale: quest'ultima, rappresentando non solo una forma di vita-in-comune, ma anche e soprattutto la *forma mentis* delle donne e degli uomini in quanto cittadini consapevoli del valore delle proprie scelte, ha il suo logico presupposto nella formazione integrale della personalità. A sua volta, alla luce del nesso 'genetico' tra educazione e politica, la persona orienta veramente sé stessa (si forma) in rapporto a fini e significati che vanno pur accettati, istituiti e 'regolati' (storicizzati) nell'ambito di una comunità, e di una comunità democratica (perché la democrazia costituisce il regime teoricamente più adatto, se non l'unico, a preservare il senso della condivisione). Tra persona, *communitas* e democrazia, insomma, dobbiamo intendere una corrispondenza reciproca, che può essere adeguatamente illuminata adoperando le categorie interpretative della pedagogia, più che della speculazione teoretica *tout court* o dell'analisi empirico-sperimentale; anche entro un orizzonte culturale strutturalmente nichilista (Acone, 2004; Esposito, 2006), o forse proprio per questo, le attuali



teorie dell'educazione, non solo di orientamento ermeneutico, sono chiamate ad approfondire le ragioni di tali nessi, onorando tanto l'*esprit de géométrie*, quanto l'*esprit de finesse* che sempre competono alla ricerca del senso dell'umano vivere.

Bibliografia

- Acone, G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. La Scuola.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale* (G. Bettini, Trans.). Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità* (W. Privitera & C. Sandrelli, Trans.). Carocci. (Original work published 1986).
- Berti, E. (1999). Teologia morale e argomentazione razionale. In A.M. Bernardinis, W. Böhm, M. Laeng & R. Laporta (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia. Studi in onore di Giuseppe Flores d'Arcais* (pp. 35-46). Agorà.
- Cambi, F. (1999). La persona non è una «res»: appunti su personalismo e persona, formazione e pedagogia. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 85-94). Agorà.
- Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 2, 99-107.
- Colicchi, E. (1999). Per una teoria del significato di educazione. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 109-124). Agorà.
- Esposito, R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Einaudi.
- Flores d'Arcais, G. (1972). *Discorso educativo e discorso pedagogico*. Vol. I (*Preliminari d'una fondazione del discorso pedagogico*). Liviana.
- Manno, M. (1999). L'estrema possibilità dell'io: il valore di persona. In A.M. Bernardinis et al. (Eds.), *Spirito e forme di una nuova paideia* (pp. 285-304). Agorà.
- Moro, A. (2019). *Il fine è l'uomo*. Edizioni di Comunità.
- Turnone, P. (2022). Educazione e postumanesimo. Criticità e prospettive di una *paideia* difficile. In R. Pagano & A. Schiedi (Eds.), *1789-2019. Responsabilità e prospettive dell'homo europaeus nel 230° anniversario della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino* (pp. 81-100). Tab.



Agroecologia, decolonialità ed educazione popolare*

Agroecology, decoloniality and popular education

Francesco Vittori

Università degli Studi di Verona | francesco.vittori@univr.it

ABSTRACT

The movements for the land and agroecology, especially in the South American context, over the last decades have built and defined new ways of producing and consuming food, inhabiting the planet, and opposing the system of capitalist domination. Adopting the decolonial perspective as a theoretical frame of reference, the present contribution, starting from an ethnographic investigation co-constructed with the militants of the Brazilian Sem Terra Movement (MST), highlights how the pedagogical urgency of defining within rural and popular schools new educational and curricular paths oriented towards a new ecological ethics is actively contributing to the formation of a new ecological citizenship, global and intersectional, activating new processes of emancipation from below and generating new hypotheses of coexistence and forms of participation and conflict.

I movimenti per la terra e l'agroecologia, specie nel contesto sudamericano, nel corso degli ultimi decenni hanno costruito e definito nuovi modi di produrre e consumare cibo, abitare il Pianeta e contrastare il sistema di dominio capitalista. Adottando la prospettiva decoloniale come cornice teorica di riferimento, il presente contributo, a partire da un'indagine etnografica co-costruita con le/i militanti del Movimento Sem Terra Brasiliano (MST), evidenzia come l'urgenza pedagogica di definire all'interno delle scuole rurali e popolari nuovi percorsi educativi e curricolari orientati verso una nuova etica ecologica stia contribuendo alla formazione di una nuova cittadinanza ecologica, globale e intersezionale attivando nuovi processi di emancipazione dal basso e generando nuove ipotesi di convivenza e forme di partecipazione e conflitto.

KEYWORDS

Agroecology | decoloniality | popular education | ethnographic research | Brazil
Agroecologia | decolonialità | educazione popolare | ricerca etnografica | Brasile

OPEN ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Vittori F. (2023). Agroecology, decoloniality and popular education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 124-131. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-17>.

Corresponding Author: Francesco Vittori | francesco.vittori@univr.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-17

Received: 31/10/2023 | **Accepted:** 24/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

* Si ringraziano la Fondazione Lelio e Lisli Basso e l'Associazione Amig@s MST-Italia che, attraverso il conferimento del Premio di studio "Serena Romagnoli", hanno reso possibile l'avvio della ricerca. Inoltre, terrei particolarmente a ringraziare l'intero gruppo italiano di ricerca, ovvero i proff. A. De Vita, A. Marchetti e P. Vittoria, così come tutte le/i militanti brasiliane/i del MST, in particolare D. S. Ribeiro, C. Bechara e M. C. Vargas che hanno partecipato alla definizione del disegno della ricerca e supportato lungo l'intero processo.

Premessa

I movimenti per la Terra e l'agroecologia, specie nel contesto sudamericano, nel corso degli ultimi decenni hanno costruito e definito nuovi modi di produrre e consumare cibo, abitare il Pianeta e contrastare il sistema di dominio capitalista, razzista e patriarcale. Molte delle esperienze emerse poi in Occidente hanno colto piena ispirazione da queste mobilitazioni per promuovere modelli di sviluppo e di agricoltura eco-compatibili. Buona parte delle organizzazioni del Nord globale hanno tratto a piene mani dalle mobilitazioni del Sud globale, come le storiche marce degli zapatisti in Messico, la resistenza delle donne indiane per la sovranità alimentare, le lotte degli indigeni dell'Amazzonia e le occupazioni del Movimento dei Lavoratori Rurali Sem Terra (MST) per redistribuire il latifondo in Brasile.

1. Il Brasile contemporaneo

Le lotte per la terra e l'autodeterminazione delle popolazioni rurali e indigene in Brasile hanno radici storiche che risalgono alla prima indipendenza dal Portogallo (Schwarcz & dos Santos Gomes, 2018). Il Brasile contemporaneo deve tuttavia molto di ciò che è oggi, in termini di stratificazione sociale, alla migrazione di massa e alla nuova colonizzazione europea avvenute tra il XIX e XX secolo. Questo ingente afflusso di persone dall'Europa ha portato nel corso del tempo alla quasi totale marginalizzazione ed eliminazione fisica delle popolazioni indigene, delle loro tradizioni millenarie, delle centinaia di lingue locali parlate, dei cerimoniali, dei culti, degli usi e dei costumi, specie nella Regione Sud (Seyferth, 2012). L'indipendenza brasiliana e la nuova colonizzazione hanno generato così ulteriore divario tra indigeni, afro-discendenti e i "nuovi brasiliani" di origine europea (Seyferth, 2002). Così, per quasi un secolo intero, l'etnocentrismo intensificò il divario economico tra europei e le "minoranze" escludendo queste ultime dalla politica, dalla produzione, dall'istruzione e dai servizi sociali di base (Twine, 1998). La dittatura militare (1964-1985) decretò infine la definitiva affermazione della medio-alta borghesia di origine europea in tutto il Paese (Bersani, 2018). Ciò nonostante, questo processo è stato nel tempo radicalmente contrastato grazie al contributo di educatori e attivisti, quali ad esempio Paulo Freire che, dentro e a fianco dei movimenti sociali, si sono mobilitati per l'emancipazione dei ceti popolari.

Tuttavia, ancora oggi molte istanze risultano incompiute e irrisolte. Il MST ad esempio, pur essendo da decenni radicato in tutto il Paese, viene ancora rappresentato da alcuni media brasiliani come organizzazione illegittima, criminalizzandone le azioni (Pita, 2022). Nonostante 40 anni di storia raccontata dai più illustri intellettuali, ricercatori universitari e attivisti di tutto il Mondo, il MST ha recentemente dovuto fronteggiare un riflusso generalizzato nella partecipazione politica che ha determinato l'ascesa dei movimenti reazionari rappresentati da Bolsonaro (da Silva & Larkins, 2019). Al di là delle pubbliche esternazioni del suddetto, ciò che maggiormente ha colpito i movimenti brasiliani in questi ultimi anni è stato il pieno – e reciproco – appoggio politico, economico e logistico da parte del governo alle grandi imprese dell'agro-business, delle armi ed estrattive (Karam, 2023). Recentemente si è infatti assistito ad un netto taglio degli investimenti nell'istruzione pubblica e alla conseguente chiusura di scuole rurali negando di fatto l'accesso alla scuola alle popolazioni rurali (Engelmann, 2022). Tutto ciò si è materializzato nel contesto pandemico che – come altrove – ha ulteriormente esacerbato le disuguaglianze sociali, specie tra la popolazione rurale e afro-discendente (Gagnani, 2020). Non di meno, la crisi ecologica in atto sta ulteriormente compromettendo la salute di biomi millenari come l'Amazzonia e la *Mata Atlantica*. Tale depauperamento ecosistemico è strettamente riconducibile agli interessi dell'agro-business, alle attività estrattive, al massiccio utilizzo di pesticidi a discapito delle ormai risicate comunità indigene e *quilombolas*¹

1 Un *quilombo* è una comunità fondata da schiavi africani fuggiti dalle piantagioni in cui erano prigionieri in Brasile al tempo della schiavitù.



che da secoli mantengono e tramandano pratiche di riforestazione e conservazione degli ecosistemi brasiliani (Greenpeace Brasil, 2022).

2. La svolta agroecologica

La commistione di questi fattori politico-sociali ha spinto molte organizzazioni a dibattere circa la necessità di incrementare il livello di consapevolezza ecologica, insistendo sul piano educativo e politico nella direzione della formazione alla cittadinanza ecologica e globale (Gadotti, 2005).

Sin dagli anni Novanta accademici ed attivisti brasiliani si sono battuti per la definizione di percorsi formativi specifici per le aree marginali e rurali, in contrapposizione con il modello egemonico metropolitano che – fino ad allora – *de facto* escludeva dalla scuola pubblica chi provenisse da aree marginali. L'organizzazione del primo ENERA² (1997) sancì l'inizio di un percorso di autodeterminazione del modello della *Educação do Campo* che rompe completamente con la standardizzazione della formazione primaria e secondaria (Dalmagro, 2017) e si istituzionalizzò attraverso il riconoscimento statale del PRONERA (Barbosa, 2017). Questa innovazione, pensata *ad hoc* per le aree interne e marginali, consentì a moltissime/i brasiliane/i di alfabetizzarsi e completare il percorso formativo di base e superiore.

Dal primo ENERA, ad oggi, sono passati oltre 25 anni. Il principale promotore del modello della *Educação do Campo* è stato proprio il MST. Sin dalla sua costituzione (primi anni Ottanta), alle occupazioni del latifondo da parte dei Sem Terra seguivano la costruzione di scuole e centri di salute. L'educazione per il MST è infatti sempre stata al centro dell'orizzonte politico del movimento. Traendo a pieno dal pensiero freiriano e dalla teologia della liberazione, l'educazione per i Sem Terra è parte di un processo di presa di coscienza continua e di formazione integrale dell'essere umano che passa per la scuola, per il lavoro e la comunità. La pedagogia per il MST è l'architrave della lotta, della resistenza anticapitalista ed emancipatrice dei popoli della terra e dei ceti popolari.

Tuttavia, come si accennava poc'anzi, col passare degli anni le complessità sociali si sono ulteriormente aggravate. Se – da un lato – l'ascesa del Presidente Lula ha dato ampio respiro a tutte le categorie sociali marginalizzate grazie alle politiche pubbliche a sostegno del reddito, dell'agricoltura familiare e dell'istruzione pubblica, lo sfruttamento della terra e delle risorse naturali non hanno cessato di essere la “miniera d'oro” per l'implementazione delle politiche governative e il sostegno del *welfare* (Zibechi, 2016). Il crescente estrattivismo industriale si è poi ulteriormente consolidato negli anni sotto la guida delle/dei presidenti Rousseff, Temer e Bolsonaro. I dati ufficiali mostrano quanto il Brasile continui ad essere uno dei principali utilizzatori di pesticidi e di fertilizzanti *agrotóxicos* al Mondo (BBC News, 2020). È un Paese che sin dagli anni Settanta prosegue imperterrita nella deforestazione, nell'espulsione fisica delle comunità indigene dai territori dell'Amazzonia e nel (ri)produrre un sistema di dominio capitalista, estrattivista, coloniale e patriarcale in ogni ambito della vita. L'agricoltura e le aree marginali sono soltanto uno dei contesti di sfruttamento sistemico, ma sono anche lo spazio dove queste contraddizioni risultano più evidenti.

Alla luce di queste criticità sempre più opprimenti per le comunità rurali, indigene e *quilombolas*, nel corso dell'ultimo decennio il MST ha cominciato pertanto ad interrogarsi sulla necessità e sulle modalità di inclusione dell'agroecologia come prospettiva epistemologica e trasformativa per le scuole e le comunità MST. Questo dibattito ha avuto origini a partire dal I Seminario Nazionale sull'Educazione in Agroecologia, tenutosi a Recife nel 2013 (SNEA, 2016). In questo contesto, l'agroecologia ha iniziato a prendere forma come proposta educativa, dando centralità alla formazione integrale dell'essere umano, in cui razionalità, spiritualità, etica e dimensioni artistiche divengono un tutt'uno in grado di generare nuovi valori e percorsi trasformativi della realtà (Machado & Machado Filho, 2014). Il MST ha così iniziato concretamente a includere nella proposta curricolare delle proprie scuole un radicale ripensamento dei modi di

2 *Encontro Nacional das Educadoras e Educadores na Reforma Agrária* – Luglio 1997.



produrre cibo all'interno delle zone marginali ed autogestite. Hanno così cominciato a immaginare intere comunità MST liberate dalla necessità di utilizzare *agrotóxicos* e proseguire il cammino di liberazione degli *assentamentos* (insediamenti) dalle logiche di profitto ed estrattivismo industriale, risignificando il "margine", inteso come spazio di creazione e non di sottomissione (bell hooks, 1990). Un'inversione epistemica e ontologica che consente di interpretare questo spazio marginale e nascosto come luogo da abitare, in cui ritrovarsi e affermarsi come individui e comunità, non più come luogo indefinito a ridosso dello spazio metropolitano (de Sousa Santos, 2021). Il margine, la frattura – in questo caso gli *assentamentos* o gli *acam-pamentos* (accampamenti) – vissuti come spazi contro-egemonici divengono luoghi della messa in pratica di esperienze e percorsi di vita nuovi e in transizione, dove l'invisibile diventa visibile, dove il sistema di dominio capitalista viene svelato e smascherato, in cui si costruiscono contro-narrazioni a partire da micro-pratiche alternative e post-capitaliste (de Sousa Santos, 2021; Borghi, 2020).

3. Note metodologiche

Abitare questo margine, questa frattura aperta dalle occupazioni MST, sviluppare *welfare* dal basso, scuole popolari, cooperative di commercializzazione dei prodotti agroalimentari, lavorare per la transizione ecologica verso il modello di *assentamento* agroecologico è ciò che più di ogni altra cosa ha stimolato il desiderio di co-costruire con le/i militanti del MST un progetto di ricerca che fosse in grado di evidenziare gli aspetti pedagogici rilevanti di questa trasformazione in atto. Adottando l'approccio etnografico, tra giugno ed agosto 2022, è iniziato il *fieldwork* in Brasile tra la Regione Sud (São Paulo, Paraná e Santa Catarina) e il Nordest (Bahia) con l'obiettivo di conoscere in profondità alcune esperienze educative impegnate nello sviluppo dell'agroecologia all'interno delle scuole e dei contesti di vita. Durante la raccolta dati sono state così visitate 11 scuole (3 scuole popolari per la formazione degli adulti e 8 scuole di base), 11 *assentamentos* in transizione, 1 centro di formazione collocato nella città di Curitiba (PR) e 5 aree di produzione agroecologica. Gli strumenti di ricerca principalmente impiegati per la raccolta dati sono stati:

- Il diario di campo redatto quotidianamente in forma cartacea e digitale all'interno del quale sono state riportate: le osservazioni dirette, le annotazioni e le impressioni del momento attraverso un linguaggio ed una modalità comprensibile dall'autore; le note descrittive più dettagliate delle attività osservate nelle scuole, nei contesti di vita e nelle aree produttive ricombinando le prime annotazioni con le descrizioni più dettagliate; gli appunti presi attraverso il dialogo con le/gli attiviste/i che hanno facilitato l'accesso al campo; infine le riflessioni *ex-post* agevolate dalla revisione dell'intero materiale raccolto;
- l'osservazione etnografica adottata in ogni singolo momento vissuto tanto nei luoghi più intimi, quanto nelle situazioni comuni del MST. La *vivencia* presso le comunità contadine ha consentito in questo senso di entrare nella dimensione il più fedele possibile al contesto culturale, politico e pedagogico del movimento senza giudizio, mantenendo sempre una relazione orientata all'ascolto e al dialogo con le/i militanti del MST che hanno aperto le loro case, guidato e mostrato molteplici aspetti della quotidianità e delle attività svolte negli *assentamentos*. L'immersione diretta ha infatti reso possibile l'assimilazione, almeno in parte, della *praxis* pedagogica del MST;
- l'utilizzo di fotografie e video raccolti come materiale supportivo della ricerca e che, giorno dopo giorno, garantivano un concreto e tangibile record delle attività svolte, attraversate, vissute e sperimentate in prima persona e con le comunità/soggetti coinvolti nel percorso di ricerca.



4. MST: etnografia di un movimento decoloniale

Quando ho iniziato a scrivere questo progetto di ricerca (2019-2020) mi sono chiesto come potessi contribuire (in qualche modo) all'azione e al processo trasformativo del MST. Il pensiero e l'adozione della prospettiva decoloniale nell'impostare questo lavoro mi hanno aiutato moltissimo in tutte le fasi del percorso di ricerca: dalla sua definizione, co-costruita con alcune referenti MST, al periodo trascorso all'interno delle comunità. Sin dal primo giorno di *vivencia*, infatti, non ho fatto altro che ascoltare, osservare, registrare, prendere appunti, scattare foto, intervistare e dialogare apertamente con chiunque fosse entrato in relazione con me. Come è noto, il pensiero decoloniale è una critica al mondo e al sistema di dominio che regge la contemporaneità. La decolonialità è un manifesto d'accusa e di distacco dalle gerarchie epistemologiche che hanno generato saperi di serie A e di serie B. È una critica mossa da intellettuali del Sud globale attivi dentro, fuori e a fianco dei movimenti sociali (Borghi, 2020). È un posizionamento politico e filosofico che racconta il "margine" con una nuova grammatica.

Adottare un approccio decoloniale nell'implementazione di un progetto di ricerca significa interpretare questa "scomodità" in maniera differente. Ad esempio, io stesso, durante il *fieldwork*, avevo bisogno di essere "scomodo" durante la mia permanenza sul campo, nella raccolta e nell'elaborazione dei dati. Non avrei altrimenti compreso molte sfaccettature di questa nuova proposta politico-pedagogica. Cosicché, coerentemente, ho scelto di collocarmi nella scomodità anche nella restituzione scritta dei primi dati, in linea con quanto fatto già da altre studiose (Borghi, 2020). Sono consapevole che ciò risuoni alquanto non-convenzionale. Tuttavia, questo progetto è divenuto parte di me. Le conoscenze e i saperi acquisiti, seppur parziali, sono ormai parte e situati in me (Haraway, 1988). Decolonializzare significa condividere pratiche di decolonialità e predisporci collettivamente ad essa (Borghi, 2020). È un progetto che parte da punti di vista diversi e plurimi. Significa intendere il processo di emancipazione e di pensiero della decolonialità come un universo composto da differenti spazi e laboratori di sperimentazione, più o meno privilegiati. Uno di questi è l'intreccio dell'agroecologia nei percorsi formativi delle scuole Sem Terra.

Per quanto ho potuto acquisire e comprendere dai documenti forniti dai responsabili del settore pedagogico delle varie scuole e *assentamentos* e dall'osservazione etnografica, la formazione agroecologica proposta dal MST si articola principalmente nell'interdisciplinarietà delle scienze naturali e umane, evocando innovatività e tensioni post-strutturaliste. L'agroecologia, in quanto scienza interdisciplinare, esercita una profonda critica dei principi tradizionali dell'agronomia convenzionale e dell'agro-business, arricchendo le pratiche agronomiche con la conoscenza ecologica al fine di superare l'appropriazione capitalistica della natura (Machado & Machado Filho, 2014). L'MST – come mostrato – si è sempre contraddistinto per rivendicare l'accesso alla terra, la riforma agraria, l'autodeterminazione e la sovranità alimentare in un contesto divenuto laboratorio di sperimentazione di multinazionali, lobby e movimenti ultraconservatori (Marchetti, 2022). Durante il *fieldwork* è stato possibile visitare e accompagnare le attività di molte realtà scolastiche, formative e di produzione agroecologica dove i contadini divengono educatori e dove educatori ed educandi divengono contadini, dove si sperimentano produzioni innovative e dove, attraverso la metodologia *de camponês a camponês*, si ribaltano ruoli e privilegi, si condividono saperi e si decostruisce la distanza abissale tra chi produce cibo e chi lo mangia. Quando ho visitato le aree produttive dentro gli *assentamentos* della zona di Prado (Bahia), questo elemento è stato molto chiaro: io ero il ricercatore europeo; N. il ricercatore baiano e afro-discendente; L. il dottorando-educatore del MST; R., un contadino sperimentatore che, in quel momento, "sedeva in cattedra" mostrandoci le sue tecniche innovative di auto-produzione di bio-fertilizzante, per poi commuoverci raccontando a noi come l'attivismo nei Sem Terra l'avesse salvato da una vita di strada e di stenti, nonostante avesse conseguito la laurea in agronomia. La stessa percezione l'ho avuta stando all'interno delle scuole popolari di formazione tecnica in agroecologia e agro-foresta, come la *Escola Latino-Americana de Agroecologia* di Lapa (Paraná), così come in quelle di base (primaria e secondaria) visitate nelle varie aree autogestite. Qui l'agroecologia si è radicata in quanto *praxis* pedagogica e coscientizzante, dove il lavoro e le attività pratiche, in quanto elementi essenziali della pedagogia del MST, includono le pratiche agroecologiche come nuove dimensioni formative in grado di



enfaticamente ancor di più le contraddizioni politico-geografiche dei contesti abitativi. Ricordo ad esempio una mattina presso la *Escola do Campo Oziel* nell'assentamento *Bela-Vista* (Bahia). Erano i primi giorni di agosto e ci ritrovammo con i ragazzi della secondaria lungo la statale a distribuire, di primo mattino, le piantine autoprodotte all'interno della scuola per la campagna nazionale di riforestazione *Plantar Arvores Produzir Alimentos* (Piantare alberi e produrre cibo). Ricordo l'entusiasmo e la significatività con cui le/i ragazze/i portavano avanti quest'azione di distribuzione fermando tutti le/i passanti. Riguardo le foto e una in particolare mi ridà il senso di quel momento: una studentessa di spalle che imbraccia un cartello con la scritta: "*Plantar uma arvore è acreditar no amanhã*" (Piantare un albero è credere nel domani). Tutto questo fatto all'interno dell'orario e del contesto scolastico e ciò ha dell'incredibile. Ma l'agroecologia, in questo senso, si coniuga perfettamente con il curriculum delle scuole MST che prevede un'organizzazione della didattica per "tempi" diversi: tempo di lezione (teorica e pratica), di lettura, di gioco e di "piacere". Essa viene insegnata come disciplina vera e propria, con elementi teorici e sperimentali (in/outdoor) e come oggetto di studio transdisciplinare.

Il lavoro coscientizzante verso la transizione agroecologica non avviene soltanto all'interno delle zone liberate ed autogestite dai Sem Terra. Lottare contro la devastazione ambientale è per il MST una necessità di tutte/i e, quindi, va condivisa il più possibile. Per questo motivo organizzano formazioni per le comunità limitrofe, scambi internazionali e collaborazione con i movimenti sociali radicati nei contesti metropolitani come ho potuto osservare nel *Centro de Formação Urbano Rural Irmã Araújo* di Curitiba, dove il cibo prodotto nell'assentamento di Lapa veniva trasportato, cucinato e redistribuito alle persone indigenti della capitale. L'agroecologia si è chiaramente mostrata come istanza politica urgente dei movimenti per la Terra creando un ponte fra campagna e città. Essa non rappresenta soltanto uno *shift* di senso un po' *naïf* ma una necessità materiale: il Brasile, infatti, è tra i principali consumatori di fertilizzanti e pesticidi agrotossici al mondo (BBC News Brasil, 2020). L'agricoltura intensiva crea "deserti verdi" e spesso le aree liberate dal latifondo si trovano a ridosso di zone di produzione monoculturale rendendo impraticabile la sostenibilità ecologica. La pressione dell'agro-business mette a repentaglio gli ecosistemi e le comunità rurali e marginali che vivono questi territori. Condividere strumenti e dispositivi di difesa e transizione verso un futuro eco-sostenibile è, quindi, di vitale importanza per continuare questo percorso. È una nuova forma di resistenza e di resilienza di questi territori.

Un altro elemento che più di ogni altro risalta il carattere decolonializzante della prospettiva agroecologica del MST, è il carattere micro-rivoluzionario di tale prospettiva, ovvero un approccio alla Natura non-estrattivista, non-produttivista, non-capitalista, ma bensì di *cuidado* (cura), rigenerante e riequilibrante con essa. Una visione che travolge anche la sfera intima del nucleo familiare e il collettivo, dove donne e uomini cooperano nell'attività produttiva e nelle faccende domestiche. Nel mio percorso sono stato ospite di diverse famiglie contadine ed ho potuto notare come in molte di esse fossero proprio le donne in autonomia ad occuparsi del campo e dell'aia. Questo non solo nei nuclei mono-genitoriali o *single*. Anche laddove la struttura familiare ricalcava la struttura etero-normativa, ho colto questo elemento riequilibrante dei "copioni" di genere. In questo senso, un'altra immagine mi torna in mente, anzi due. La prima sono le donne e gli uomini di Igrapiúna (Bahia) che pazientemente ripuliscono lungo la strada sterrata la manioca raccolta. La seconda è la casa del mio amico L., educatore e animatore politico-culturale del MST, che assieme a sua madre si occupa dell'orto, della casa e della scuola. L. è divenuto subito mio amico. Mi ha accolto come un fratello, come compagno di lotta, affascinato forse dalla cultura italiana di cui è un estimatore incredibile. Il dialogo con L. e con le altre persone LGBTQI+ conosciute, così come la mia osservazione mi ha portato a pensare che le aree MST, occupate e autogestite, divengono oltremodo comunità vive e attive, luogo sicuro anche per tutti quei soggetti altrimenti ai margini nelle grandi aree urbane del Brasile come la comunità LGBTQI+ che proprio in quei contesti registra tassi di violenza tra i più significativi al mondo. Durante questa esperienza di ricerca ho conosciuto, infatti, molte persone LGBT Sem Terra che si occupano di educazione nelle scuole e di agroecologia e non credo sia una casualità. Parlare e stare con loro ha evidenziato ancor di più il nesso tra la lotta anticapitalista del MST e quella per l'eliminazione degli *agrotóxicos*, il superamento del patriarcato e della colonialità.



5. Riflessioni conclusive

Si è mostrato come gli spazi del MST siano “zone liberate”: comunità consensuali fondate sulla partecipazione di tutti i membri in quanto hanno carattere performativo, prefigurativo ed educativo (de Sousa Santos, 2021). Sono utopie realistiche che stanno trasformando la società brasiliana liberando i soggetti dall’oppressione capitalista, patriarcale e razzista che domina l’esterno (la metropoli), separato da quel margine in cui tutti questi soggetti si (ri)significano e sperimentano nuove pratiche micro-rivoluzionarie. Vivere di agroecologia comporta un ripensamento totale dei modi di produrre cibo e abitare questi interstizi aperti all’interno e ai margini del sistema (bell hooks, 1990). Occupare il latifondo per stabilire le comunità rurali è una necessità, così come è necessario trovare nuovi metodi di produzione eco-compatibili. Questa esperienza di ricerca evidenzia con chiarezza il senso e il carattere innovativo della decolonialità: resistenza attiva e affermazione di nuove visioni dell’abitare e del vivere il Pianeta (de Sousa Santos, 1990). L’ho ben chiaro dai racconti di T., educatore-agronomo *transgender* che, fino a che non è entrato nel MST del Paraná, non si era mai sentito al sicuro. Anche D., responsabile pedagogica della *Escola Egidio Brunetto* di Prado (Bahia), nelle tre settimane passate con lei mi ha guidato e raccontato molte delle contraddizioni e dei conflitti in atto in Brasile. Lei, mi ha inserito e accompagnato nella comunità, si è presa cura di me. E come lei P. con cui ho perfino dormito una settimana intera presso la *Escola Luana Carvalho* di Itupera (Bahia). P., a più riprese, mi ha scritto nei mesi successivi. Lui non è un militante qualunque: è nel MST della Bahia da decenni e da anni si occupa di supervisionare le comunità del sud dello stato. P. spesso va nelle città e organizza incontri con gli abitanti delle *favelas* per convincerli che unirsi alla lotta MST significa cibo, dignità, parità di genere, sicurezza e vita degna. P. è la quintessenza di questo movimento così radicale, radicato e radicalmente visionario. Grazie a lui e a tutte/i le/i militanti conosciuti ho colto la loro preparazione, determinazione e passione politica. Tutte/i loro mi hanno ridato il senso profondo di cosa possa essere, può e dovrebbe essere, l’educazione in sé.

Bibliografia

- Barbosa, L. P. (2017). Educação do Campo as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *The Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-143. <https://doi.org/10.1080/03066150.2015.1119120>
- bell hooks (1990). *Yearning: race, gender and cultural politics*. Routledge.
- Bersani, H. (2018). Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. *Revista Extraprensa*, 11(2), 175-196. <https://doi.org/10.11606/extraprensa2018.148025>
- BBC News Brasil (2020). Brasil é principal mercado de agrotóxicos ‘altamente perigosos’, diz ONG. *BBC News Brasil*. Retrieved July 20, 2023 from <https://bit.ly/40lVeAQ>
- Borghi, R. (2020). *Decolonialità e privilegio: pratiche femministe e critica al sistema mondo*. Meltemi.
- Dalmagro, S. L. (2017). História da escola no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista HISTEDBR On-line*, 17(3), 782-810. <https://doi.org/10.20396/rho.v17i2.8645847>
- Engelmann, S. (2022). Direito à educação aos povos do campo depende da vitória de Lula nas eleições deste ano. *MST notícias*. Retrieved July 20, 2023 from <https://bit.ly/42K3ZnD>
- Gadotti, M. (2005). Pedagogia da terra e cultura de sustentabilidade. *Revista Lusófona de Educação*, 6, 15-29.
- Gagnani, J. (2020). Por que o coronavírus mata mais as pessoas negras e pobres no Brasil e no mundo. *BBC News Brasil*. Retrieved October 19, 2023 from <https://bit.ly/45XOnig>
- Greenpeace Brasil (2022). A verdade sobre a Amazônia sob o governo Bolsonaro. *Greenpeace Brasil*. Retrieved July 24, 2023 from <https://bit.ly/3s9hZLt>
- Haraway, D. (1988). Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Karam, J. T. (2023). O lobby árabe, a bancada BBB e o governo Bolsonaro na ‘máquina anti-política’. *Brasíliana: Journal for Brazilian Studies*, 12(1), 119-159. <https://doi.org/10.25160/bjbs.v12i1.136314>



- Machado, L. C. P., & Machado Filho, L. C. P. (2014). *A dialética da agroecologia: contribuição para um mundo com alimentos sem veneno*. Expressão Popular.
- Marchetti, A. (2022). *Il movimento brasiliano Sem terra: una lunga lotta contadina contro il latifondo e le multinazionali*. Carocci.
- Pita, P. H. D. (2022). A desconstrução dos sem-terra na mídia impressa: Os enquadramentos sobre o MST em editoriais do jornal O Estado de São Paulo (2001-2004). *Revista TOMO*, 41, 375-412. <https://orcid.org/0000-0001-6212-0196>
- Seyferth, G. (2012). Memória coletiva, identidade e colonização: representações da diferença cultural no Sul do Brasil. *MÉTIS: história & cultura*, 11(22), 13-39.
- Seyferth, G. (2002). Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. *Revista usp*, 53, 117-149.
- da Silva, A. J. B., & Larkins, E. R. (2019). The Bolsonaro election, antiblackness, and changing race relations in Brazil. *The Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, 24(4), 893-913. <https://doi.org/10.1111/jlca.12438>
- SNEA (Ed.) (2016). I Seminário Nacional de Educação em Agroecologia: Construindo Princípios e Diretrizes. *Cadernos de Agroecologia*, 11(1), 1-3. Retrieved July 24, 2023 from <https://bit.ly/477RwwD>
- de Sousa Santos, B. (2021). *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*. Boitempo Editorial.
- Schwarcz, L. M., & dos Santos Gomes, F. (Eds.). (2018). *Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos*. Editora Companhia das Letras.
- Twine, F. W. (1998). *Racism in a racial democracy: The maintenance of white supremacy in Brazil*. Rutgers University Press.
- Zibechi, R. (2016). *La nuova corsa all'oro: società estrattive e rapina*. Museodei by Hermatena.



Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza

Respect for children's voices as the first step in citizenship education

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino | paola.zonca@unito.it

ABSTRACT

Often some traits of authoritarian pedagogies still dwell in ECEC. Although reference documents place citizenship education at the center, children are not always the real protagonists of daily educational routine. Starting from the ideas of the child protagonist and of child's resistant voice, some examples of practices that are not very open to children's participation will be presented and some useful reflections will be proposed to promote democratic citizenship education.

Alcuni tratti delle pedagogie autoritarie spesso albergano ancora nei servizi per l'infanzia. Nonostante i documenti di riferimento pongano al centro l'educazione alla cittadinanza, i bambini non sempre sono reali protagonisti nelle giornate educative. Partendo dalle idee di bambino attivo si presenteranno alcuni esempi di pratiche educative poco aperte alla partecipazione dei bambini e si proporranno alcune riflessioni utili a promuovere azioni concrete che rendano i bambini protagonisti, nell'ottica di una formazione alla cittadinanza democratica.

KEYWORDS

Education for citizenship | Child's participation | ECEC | Democracy | Infant Voice
Educazione alla cittadinanza | Partecipazione del bambino | Servizi per l'infanzia | Democrazia | Voce del bambino

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Zonca P. (2023). Respect for children's voices as the first step in citizenship education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 132-139. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-18>.

Corresponding Author: Paola Zonca | paola.zonca@unito.it

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

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-18

Received: 15/10/2023 | **Accepted:** 14/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. I diritti dell'infanzia tra protezione e partecipazione

La violenza sull'infanzia è una “definizione ombrello che accorpa molteplici pratiche, significati e sfumature” (Biffi, 2020, p. 10). Un'estensione dei processi educativi intenzionali potrebbe sembrare un antidoto al fenomeno, ma in realtà nelle trame educative si annidano anche tratti prevaricatori che negano, almeno in parte, i diritti dei bambini. Talvolta è, quindi, l'educazione stessa che, anziché rivelarsi emancipatrice, rischia di declinarsi in pratiche autoritarie.

Intendiamo per pratiche autoritarie un insieme di atteggiamenti, scelte educative, proposte didattiche e decisioni organizzative che non tengono conto delle capacità del bambino, delle sue richieste e dei suoi interessi. Sebbene da più di trent'anni l'art. 12, comma 1, della *Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* stabilisca che “Gli Stati parti garantiscono al bambino capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, le opinioni del bambino essendo prese debitamente in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità” non possiamo affermare che la dignità dei piccoli sia effettivamente sempre difesa e garantita. Si può anzi sostenere che permane un certo livello di approvazione sociale – sia a livello educativo e scolastico sia in ambito familiare – delle pratiche violente (Biffi, 2020).

Appare allora quanto mai necessario che le dichiarazioni poc'anzi riportate siano tenute in considerazione da educatori, insegnanti¹ e genitori: esse infatti pongono le basi² perché si realizzi per i bambini un coinvolgimento non transitorio e si concretizzi una effettiva partecipazione alla vita sociale (Toffano Martini & De Stefani, 2017). Questa è una prospettiva essenziale affinché sia possibile coltivare fin dall'infanzia una postura permanente che renda i soggetti in formazione partecipi e protagonisti del proprio percorso educativo³. Un invito al coinvolgimento diretto dei bambini nei loro percorsi educativi è contenuto nelle Linee Pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021) laddove si mette in risalto che “il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva” (p. 5). In tale documento viene altresì rimarcato che i valori fondativi del servizio educativo sono accoglienza, democrazia e partecipazione (p. 15).

Se a livello di principio queste considerazioni sono ampiamente condivise, tuttavia lo stesso Comitato sui diritti dell'infanzia, nel 2009, riconosce che – a vent'anni dalla ratifica – il diritto di esprimere le proprie opinioni su un'ampia gamma di questioni è spesso disatteso, in particolare per i minori appartenenti alle fasce svantaggiate della popolazione e per i bambini piccoli⁴. Tale inosservanza, relativamente alla fascia 0-6, permane ed è spesso da attribuire a concezioni, pratiche e consuetudini che sono di ostacolo alla realizzazione di questo importante diritto: “I bambini non solo vivono una dimensione esistenziale per noi lontana, ma noi li guardiamo con uno sguardo pieno di costruzioni sull'infanzia” (Mortari, 2009, p. 80). Per di più a volte intendere l'infanzia come fenomeno sociale rischia di impedirci di vedere il bambino concreto, *hic et nunc*.

Avvicinarsi al bambino reale richiede, infatti, una postura particolare (Bondioli, 2017): essa risente di

- 1 Nel corso del testo si utilizzerà spesso il termine educatori, con tale sostantivo si intendono educatori ed educatrici, insegnanti e personale educativo nel suo complesso. Allo stesso modo scrivendo bambini ci si riferisce a bambini e bambine.
- 2 Si tenga presente che la necessità di prestare particolare attenzione al bambino è stata già enunciata nella *Dichiarazione dei diritti del bambino*, di Ginevra, del 1924 e nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* adottata dall'Assemblea generale il 20 novembre 1959 e negli statuti, e relativi strumenti, di agenzie specializzate e organizzazioni internazionali che si occupano del benessere dei bambini.
- 3 Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) fanno riferimento all'autonomia soggettiva e alla capacità di apprendere ad apprendere come presupposti per essere attivi e partecipi non solo nella comunità in cui si vive ma anche rispetto a collettività più ampie e composite. Del tema dell'educazione alla cittadinanza nella prima infanzia si è occupata anche Elena Mignosi (2015).
- 4 All'articolo si menziona, infatti, che tale diritto si riserva al bambino capace di discernimento, sottintendendo che alcuni bambini, per età o altre condizioni, non ne siano capaci.



quella che Bruner (2002) definisce ‘pedagogia popolare’, che riflette una varietà di conoscenze irriflesse sui bambini: “possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; [...] dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire” (p. 61).

Non di rado infatti le visioni più comuni (Demozzi, 2016) che si esprimono rispetto ai bambini li connotano come esseri vulnerabili, fragili, bisognosi, cocciuti: raramente ci si concentra sulle loro potenzialità, non sempre si colgono i percorsi esplorativi che mettono in atto e spesso non si riconosce la loro precoce predisposizione a instaurare relazioni sociali (Luciano, 2023). È pur vero che la “particolarità” della voce infantile fa sì che questa si riveli di difficile interpretazione e spesso sia soggetta a fraintendimenti e marginalizzazioni (Savio, 2019). È pertanto necessario rammentare il monito di Freire “se non so ascoltare gli educandi e non mi espongo alla loro parola, finisco per parlare ‘per’ loro. Parlare e discutere ‘per’ diventa sempre parlare ‘su’, che necessariamente significa ‘contro’” (p. 26). Di nuovo si tratta di un atteggiamento autoritario che nega, in modo più o meno manifesto, il ruolo attivo del bambino.

Se è vero che non si può trasformare il mondo, la realtà, senza trasformare le coscienze delle persone e che “io mi trasformo nel trasformare. Io sono fatto dalla storia nel momento in cui la faccio” (Freire, 2017, p. 30) allora appare cogente che i piccoli che abitano quotidianamente i nidi e le scuole d’infanzia sperimentino fin da subito occasioni e contesti in cui esercitare il loro ruolo di soggetti (Bragg, 2007; Cheeseman & Sumsion, 2016) attraverso una partecipazione attiva e democratica. Come ci ricorda la lezione deweyana, infatti, prima di essere una forma di governo la democrazia è anzitutto uno stile di vita che può essere appreso all’interno dei contesti di crescita. Nel concreto, la frequenza sistematica di un ambiente sociale come la scuola, al pari dei servizi educativi, tende a promuovere anche l’acquisizione di atteggiamenti etico-sociali (Baldacci, 2020). In questo senso poter agire in prima persona, inviare messaggi che vengono accolti, comunicare bisogni o interessi ed essere ascoltati restituisce al minore l’esperienza di essere riconosciuto e considerato degno di attenzione, in quanto essere umano.

Nel capitolo 4 degli Orientamenti nazionali (Ministero dell’istruzione, 2022) si fa riferimento esplicito all’importanza di favorire la partecipazione dei bambini, prevedendo un loro intervento attivo e tenendo conto delle loro competenze (p. 33). E si ricorda che il loro coinvolgimento non va solo sostenuto ma anche predisposto⁵ e incoraggiato.

È evidente che nei contesti educativi si prevedono dei momenti intenzionali e si mettono in campo attenzioni esplicite per educare alla convivenza democratica, ma aver cura dell’educazione etico-sociale significa fare un passo ulteriore: equivale a prestare attenzione al fatto che questi aspetti non siano solo dichiarati ma anche vissuti. E, al contempo, divenire consapevoli che tali messaggi, spesso, ‘passano’ attraverso una dimensione implicita, a cui occorre piuttosto dare esplicitazione (Luciano, 2017).

Il rischio che si prospetta è infatti in agguato: accanto a momenti in cui si propongono espressamente valori democratici, nelle pieghe della quotidianità e nei gesti più minuti si possono palesare dinamiche maggiormente irriflesse, meno consapevoli e controllate, talvolta addirittura animate da atteggiamenti opposti (Demozzi, 2016). Può accadere che anche l’educatore più ‘intenzionalmente democratico’, anziché porsi in posizione rispettosa e aprirsi ad una reale collaborazione con il minore, prenda l’iniziativa e determini unilateralmente la direzione delle esperienze dei bambini.

Per ovviare a questo *bias* diventa imprescindibile per l’adulto riconoscere ed esplicitare la propria idea di bambino e la propria concezione educativa al fine di agirle consapevolmente e alimentare una postura effettivamente democratica. Ma si tratta soprattutto di riflettere sulle pratiche al fine di interrogarsi sulla loro coerenza con la rappresentazione di infanzia che si dichiara di possedere.

5 In merito alla predisposizione della partecipazione il riferimento è senz’altro alle accortezze nell’organizzazione degli spazi, degli arredi e dei materiali ma anche all’atteggiamento dell’adulto e alle tempistiche distese che favoriscono l’azione autonoma dei bambini: relativamente al tempo gli Orientamenti nazionali (2022) indicano azioni concrete quali “preavvisare e desincronizzare” (p. 43).



2. Le immagini del bambino nei servizi per l'infanzia

L'esercizio della consapevolezza rispetto alla propria immagine di bambino e alla propria funzione educativa si rivela quanto mai fondamentale per l'educatore nel contesto storico-culturale contemporaneo. Questo perché se i bambini sono ormai riconosciuti soggetti di diritti inalienabili e fondamentali tale principio orientativo può, a volte, tradursi in prassi differenti. Ma anche in ragione del fatto che le scelte legislative e la vita dei servizi risentono del clima culturale in cui sono immerse.

L'istituzione dei servizi per l'infanzia ha avuto, fin dai suoi esordi, scopi sociali. Ad esempio, l'asilo nido era stato istituito – con la Legge 1044 del 1971 – con l'intenzione di favorire la partecipazione delle donne e di permettere loro l'ingresso nel mondo del lavoro. Questo servizio nasceva fondamentalmente per i genitori, in una prospettiva di pubblica utilità e di conciliazione tra cura familiare e lavoro: il bambino doveva essere custodito e ricevere 'asilo', non tanto perché era un suo bisogno ma, prioritariamente, per consentire alle madri l'accesso a una occupazione fuori casa. Salvo rare eccezioni, negli anni Settanta non abbiamo quasi traccia di quella intenzionalità partecipativa nei confronti dei minori che rappresenterà invece una sensibilità successiva, anche se non ancora diffusa e realizzata pienamente in tutti i territori.

Operando, quindi, una semplificazione dal punto di vista storico si possono sommariamente individuare due modi di interpretare i servizi educativi, intesi come modalità di incarnare il proprio ruolo nei confronti dell'infanzia, ma anche come visioni della partecipazione democratica.

Il primo, tipico dei primi anni Settanta – che ancora si annida in alcune scelte politiche, ma soprattutto nel sentire comune di numerose famiglie ed educatori –, concepisce i genitori come primi utenti dei servizi educativi per l'infanzia. Aderire a tale visione significa sottrarsi dal pensare progetti su misura per i bambini e ridurre il proprio operato ad azioni di mera custodia e assistenza. Si tratta di una concezione oggi ormai residuale, che si traduce per lo più in percorsi improvvisati o in proposte che non nascono da una reale conoscenza e da un'attenta osservazione dei bambini, ma che, piuttosto, vengono calate dall'alto.

La seconda interpretazione mette, invece, al centro il bambino ma, nel farlo, segue due possibili strade. La prima consiste nel porre il bambino come punto focale dei sistemi educativi ma con un'attenzione prioritaria ai benefici economici e sociali che l'educazione può portare. Ciò rischia di condurre ad una esasperazione dell'investimento 'sul' bambino, con possibili derive verso il principio di prestazione⁶ (Chello, 2022). In tale cornice, si alimenta, in prospettiva neoliberista, l'esercizio dei tanti precocismi (pre-grafismi, pre-lettura, pre-scrittura) che forzano i ritmi e i modi di apprendimento: creando ad ogni costo situazioni artificiali tese a stimolare e a far impadronire rapidamente di strumenti e condotte, tradendo così la significatività dell'esperienza educativa. In questo modo di intendere il proprio compito educativo, se i servizi per l'infanzia sono concepiti come luoghi in cui sviluppare capitale umano, asservendo anche i primi anni di vita alla logica della competitività e dell'efficienza, allora è abbastanza comprensibile che si mettano in campo strategie che, in nome dell'uniformità dei fini e dell'ipertrofismo dell'individualità, rischiano di rispolverare, sotto mentite spoglie, le pedagogie autoritarie di ieri. In altre parole, se l'obiettivo è formare individui che sappiano adattarsi al contesto, abbiano acquisito specifiche conoscenze e competenze può apparire adeguato che si usino metodi più direttivi e trasmissivi, più vicini alla pedagogia bancaria di cui scriveva Freire che a quella emancipatrice.

Ricapitolando, potremmo dire che in entrambe le prospettive appena presentate i servizi educativi per l'infanzia hanno esercitato la propria opera con tratti, spesso inconsapevolmente, autoritari per motivi diversi: dapprima perché erano 'destinati' ai genitori, quindi sottovalutavano i diritti dei bambini, in seguito mettendo le necessità del mercato, le prospettive di successo e la ricerca dei risultati scolastici davanti ai bambini stessi.

6 Ricordiamo che, nella cornice del PNRR, la quarta missione è centrata sui temi dell'istruzione e della ricerca ed appare mirata a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza.



Esiste, a nostro avviso, anche una seconda via all'interno della prospettiva che colloca il bambino al centro. È un orientamento che non solo ci pare possibile realizzare ma che, invero, appare già in atto in numerosi servizi di qualità della nostra penisola. In uno scenario ridisegnato come quello contemporaneo, gli attuali servizi educativi zerosei, pur mantenendo un'attenzione nei confronti delle necessità genitoriali, possono considerarsi come un momento fondamentale, sebbene non esclusivo, per la valorizzazione delle potenzialità soggettive dei minori. Ci pare, questa, una posizione che riesca a mettere il bambino al centro ma senza vederlo come un ritorno di investimento (Chello, 2022): è un modo di mediare le due prospettive precedenti intrecciando cura ed educazione⁷.

È allora più che mai prioritario progettare un curriculum che consenta ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità in modo globale. Si tratta, per questo, di dotarsi di riferimenti pedagogici e prassi educative che siano all'altezza di una rinnovata visione di infanzia: capace di alimentare la partecipazione attiva dei bambini alla vita del servizio promuovendo contesti di crescita ispirati dall'ideale democratico.

3. Il ruolo attivo del bambino: negazioni e riscoperte

Il fatto che la prospettiva partecipativa non sia pienamente compiuta è da attribuire anche al protrarsi di un intento orientato alla sola tutela nei confronti dei minori ed è proprio in nome della protezione che si affievolisce il diritto all'ascolto. Se è ovviamente condivisibile la centratura sulla protezione del minore, tuttavia con un'interpretazione eccessivamente unilaterale della questione si corre il rischio di esercitare un pervasivo controllo del bambino, limitandone l'autonomia e dimostrando una scarsa fiducia nelle sue capacità, competenze e creatività. La concretizzazione del diritto all'ascolto, invece, si declina in una attenzione a creare uno spazio e dei contesti che possano far emergere il protagonismo dei bambini (Hopkins, 2008).

Nel corso dei secoli, la negazione della voce infantile si è perpetrata in vari modi. Secondo Macinai (2013), che riprende il contributo di Lloyd DeMause,

è possibile rintracciare un filo rosso conduttore che lega assieme tutte le epoche [...] e costituisce una sorta di denominatore comune che caratterizza in ogni circostanza storica e sociale la natura delle relazioni tra adulti e bambini. Questo elemento è la violenza (p. 65).

In generale si tratta di una diffusa mancanza di attenzione, una certa 'leggerezza' nel causare sofferenze e prevaricazioni. In sostanza, una incapacità di sintonizzarsi emotivamente con il bambino per riconoscerne i bisogni. Nello specifico, per secoli l'educazione è stata considerata strumento di controllo della volontà ribelle dei bambini e si ricorreva alla violenza, in varie sfumature, per modellare chi stava crescendo secondo la volontà della famiglia e della scuola. Forme attuali di violenza si esercitano tutt'oggi quando si reprime, si controlla, si fanno ripetere meccanicamente medesime sequenze di azioni, si inculca, si uniforma, si punisce, ma anche si ignora, si minaccia, si isola il bambino⁸.

In anni recenti la violenza trova frequentemente spazio nelle trame educative (Biffi, 2020) e comunque permane un atteggiamento nostalgico nei confronti di un certo modo di esercitare l'autorità. Quel che però, in termini di negazione dell'ascolto del bambino, perdura in modo più evidente è un insieme di gesti incerti, parole inopportune, atteggiamenti poco attenti. Sono quelli che Christine Schuhl (2019b)

7 L'inscindibilità di cura ed educazione è messa al centro da numerosi documenti, in particolare dal *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014), dalla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (Consiglio dell'Unione Europea, 2019) e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022).

8 Sono purtroppo ancora in voga provvedimenti come sedie per pensare, pratiche di *time out*, addirittura box per isolare dal gruppo bambini che hanno avuto un comportamento inadeguato verso un compagno (ad esempio graffi, morsi, spinte).



definisce le ‘violenze gentili’⁹, momenti isolati che sfuggono in una trama di pratiche professionali mediamente riflessive: si tratta di scivolamenti provocati da una disattenzione o da ritmi organizzativi poco attenti alle necessità dei bambini. Sono situazioni in cui “il risultato ha la precedenza sull’incontro” (Schuhl, 2019a, p. 11, traduzione mia), si sostanziano in un mosaico di atti che poggia sulla certezza che “si è sempre fatto così” e lentamente si traduce in “non si può fare diversamente”.

Queste condotte rimangono, a nostro avviso, certamente delle violenze, perché hanno conseguenze sul bambino, sulla percezione di sé come portatore di diritti e possono depotenziare la sua capacità di agire autonomamente. È un modo di banalizzare le relazioni, e forse anche la propria competenza professionale, alla ricerca di risultati immediati, concreti, rapidi (facili forse) e non soffermarsi sulle piccole situazioni in cui il gesto, la parola, lo sguardo aprono invece alla disponibilità dell’incontro con l’altro. Le violenze gentili rischiano di indebolire nel bambino la fiducia in se stesso e negli altri, di produrre dei “graffi relazionali” (Schuhl, 2019a, p. 12).

Accanto alle situazioni in cui si esercita un certo dominio sui bambini vi sono anche altre occasioni in cui non si educa alla partecipazione: si tratta dei servizi in cui si prevedono percorsi per bambini ‘non reali’ che devono trascorrere il loro tempo senza creare disordine¹⁰, né interferire con i progetti degli adulti, adeguandosi alle richieste e impegnandosi in attività ripetitive, imposte, spesso monodimensionali, inutili e fini a se stesse. In tali contesti i bambini assimilano presto, non sentendosi attori, gli strumenti della remissività, della condiscendenza, della passività, della rinuncia, dell’esecuzione, atteggiamenti che diventano spesso un passaggio obbligato per ottenere approvazione, consenso e accettazione da parte di educatori e insegnanti. Appare evidente che questo non sia un terreno fertile per educare ad una partecipazione democratica e che se, come sostiene Dewey (2014), “ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future” (p. 14) allora i bambini che vivono in questi contesti non stanno sperimentando un modo attivo di essere nel mondo e, anzi, imparano ad essere passivi.

4. Il coordinamento pedagogico come spazio democratico

Abbiamo aperto queste riflessioni richiamando la consapevolezza che per dar forma ad un *ethos* democratico sia necessario che il soggetto abiti contesti in cui possa sperimentare un certo grado di protagonismo e viva luoghi e relazioni accoglienti. In conclusione vogliamo immaginare un futuro possibile in cui vi sia sempre meno spazio per atteggiamenti autoritari. Intendiamo perciò proporre alcune direttrici per alimentare nei servizi educativi spazi democratici per i bambini, ma anche per gli adulti che li educano.

Si è detto che spesso le pratiche autoritarie albergano in una concezione parziale dell’infanzia – come categoria da proteggere perché indifesa o come risorsa per lo sviluppo economico futuro – ma che alcuni atteggiamenti di negazione del protagonismo dei bambini si annidano anche in quelle che potremo definire mancate consapevolezze. Pur riconoscendo le competenze dei bambini spesso l’impostazione della quotidianità e i gesti e le parole educativi non ne tengono conto.

Si tratta, allora, di guardare criticamente le visioni d’infanzia che lasciamo implicite (Luciano, 2017) e di ripensare in termini riflessivi alle pratiche che ne discendono. Il luogo privilegiato per innescare questa

9 Nei suoi testi Christine Schuhl (2019a; 2019b) documenta un percorso decennale condotto nei servizi per l’infanzia francesi in cui ha identificato, analizzato e provato a comprendere gesti e pratiche professionali consolidate, ma non sempre funzionali al benessere complessivo del bambino. L’autrice spiega di aver scelto l’ossimoro «*douces violences*» perché il termine dolce, gentile, voleva attenuare i toni della parola violenza che è molto forte; in queste dinamiche non c’è infatti l’intenzione di ferire il bambino, si ritiene di agire per il suo bene o perché le condizioni ambientali e organizzative costringono ad adottare siffatti comportamenti (per una mancanza di organico, per i tempi imposti dalle dinamiche organizzative, per superficialità o impreparazione).

10 Ad esempio accade di frequente che i giochi e i materiali vengano posti in alto, in modo che i bambini non possano raggiungerli liberamente perché il gruppo di lavoro immagina il caos che può crearsi, in sostanza teme di perdere il controllo della situazione.



riflessività è l'equipe educativa e la figura che si pone a garante del processo è il coordinatore pedagogico (Nunnari, 2022). Le Linee Pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021) evidenziano che "il coordinatore crea le condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale proponendo riunioni periodiche di gruppo" (p. 36). Durante tali riunioni con il coordinatore sarebbe quindi opportuno mettere a tema le diverse visioni di infanzia (Biffi, 2018) e di servizio che ciascun operatore ha e soprattutto si dovrebbero avere momenti per rivedersi in azione, per valutare se le pratiche educative non racchiudono tratti poco democratici.

Nel documento europeo *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014) si sottolinea che a caratterizzare una professionalità educativa qualificata contribuisce la capacità di riflettere collegialmente sulla pratica, co-costruendo un sapere pedagogico condiviso¹¹. Si tratta di una dinamica che ha come tratto peculiare proprio la dimensione collegiale, poiché la riflessione sulle proprie pratiche si intreccia con il confronto interno all'équipe (Savio, 2017). Questo implica che ciascuno precisi e dichiarare i propri riferimenti al fine di operare congiuntamente in vista di un compito comune.

Pertanto, negli incontri di coordinamento sarebbe auspicabile sperimentare occasioni per lo sviluppo professionale e vivere condizioni di lavoro supportanti, in un clima di profondo rispetto reciproco per le visioni altrui e per le richieste delle famiglie e del territorio. Un rispetto che non fa venir meno il giudizio sui contenuti e i modi di tali richieste ma che sa andare oltre il singolo episodio.

Il coordinamento pedagogico si configura, quindi, come spazio democratico; si potrebbe meglio dire che proprio come spazio democratico educa alla democrazia. E in esso trovano armonica composizione le voci dei bambini e degli educatori nella costruzione di un progetto educativo che tenga conto di una prospettiva co-evolutiva.

Se i servizi educativi per l'infanzia si configurano come luoghi di educazione democratica non solo per i bambini che li frequentano ma anche per gli adulti che li costruiscono allora, forse, gli atteggiamenti più o meno velatamente autoritari non si configureranno solo come comportamenti da condannare, ma come occasioni per ripensarsi, riposizionarsi (Scardicchio, 2023), illuminare i propri agiti perché siano sempre più consapevoli e adeguati (non tanto in termini di prestazione) ai contesti educativi.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Biffi, E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia oggi*, XVI, 2, 205-225.
- Biffi, E. (2020). *Il rovescio della trama educativa. L'infanzia tra intimità e violenza*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2017). L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Junior.
- Bragg, S. (2007). "But I listen to children anyway!" – Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15, 505-518.
- Cheeseman, S., & Sumsion, J. (2016). Narratives of infants' encounters with curriculum: The benediction as invitation to participate. *Contemporary Issues of Early Childhood*, 17, 275-288.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.
- Demozzi, S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Junior.

11 Anche il *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014) inserisce fra le condizioni di lavoro supportanti la presenza di una leadership educativa che crei occasioni di sviluppo professionale del personale e ribadisce che il curriculum deve mettere al centro la collaborazione con i bambini, i colleghi e i genitori.



- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. EDB.
- Hopkins, E. (2008). Classroom conditions to secure enjoyment and achievement: the pupils' voice. Listening to the voice of every child matters. *Education. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36, 393-401.
- 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.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Carocci.
- Mignosi, E. (2015). Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori* (pp. 189-203). ETS.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.
- Mortari, L. (2009) (Ed.). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Nunnari, M.A. (2022) (Ed.). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Zeroseiup.
- Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.
- Savio, D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, 1, giugno, 133-150.
- Savio, D. (2019). Il gioco, la "voce resistente" del bambino. In A. Bobbio & A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 81-102). Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2023). *Futuro fragile futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. San Paolo.
- Schuhl, C. (2019a). *Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin quotidien*. Chronique sociale.
- Schuhl, C. (2019b). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Chronique sociale.
- Toffano Martini, E., & De Stefani, P. (2017). *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Carocci.



QUANDO SI DICE PACE.

Visioni, riflessioni e testimonianze sulla cittadinanza globale

a cura di Antonia Rubini

FrancoAngeli, Milano 2023

La riflessione su un tema attuale e spinoso come quello della pace non è di certo un'impresa semplice. Il volume *Quando si dice pace. Visioni, riflessioni e testimonianze sulla cittadinanza globale* (FrancoAngeli, Milano, pp. 218) curato da Antonia Rubini è costituito da un insieme di saggi, proposti attraverso sguardi eterogenei e multidisciplinari, e intende promuovere piste di riflessione e approfondimento rivolte a un concetto complesso e dinamico quale è quello di pace. Già il titolo *Quando si dice pace* permette di cogliere le numerose implicazioni connesse alla possibilità di narrare un orizzonte verso cui tendere, con particolare attenzione alle modalità che rendano possibile tale tensione.

Da saggi pedagogici, a quello di stampo sociologico e antropologico, da riflessioni filosofiche a piste di ricerca psicologiche, i contributi sono tutti accomunati da un condiviso bisogno educativo e formativo rivolto tanto alla persona quanto alla comunità. Gli autori tracciano così le fila di un *nuovo umanesimo*, fondato su una comune utopia di pace, spinti dal desiderio di rendere espliciti gli elementi costitutivi dell'agire umano, soprattutto quando questo appare sganciato dalle logiche di uguaglianza, democrazia, rispetto dei diritti e contrasto alla violenza. Il volume, in quest'ottica, intende affermare un punto di vista nuovo, attraverso uno sguardo più attento e meno frammentato, che coinvolga in prima istanza un vero impegno educativo volto al cambiamento e alla costituzione di società *giuste*.

Centrale è il richiamo etico ai costrutti di pace ma soprattutto di conflitto; al suo valore intrinsecamente umano e alla possibilità di un suo possibile superamento attraverso approcci etici centrati sul valore della pace e della cittadinanza e sulla possibilità di relativizzare le proprie certezze in favore di un riconoscimento reciproco della molteplicità.

Il volume si apre con una riflessione circa la natura umana conflittuale e sulla necessità di percorrere strade fondate sulla giustizia, intesa quale connotazione prima della pace e sul perdono, utile al risanamento delle ferite e delle relazioni interpersonali. Numerosi saggi si concentrano sull'attuale conflitto russo-ucraino, sulla conseguente guerra digitale e mediatica, sulla disinformazione veicolata da *fake news* e sul bisogno di promuovere un giornalismo di pace attraverso l'istituzione di un nuovo vocabolario. Un'esplicitazione del bisogno di partire dagli albori, dalle parole appunto, per addentrarsi in territori aridi, carichi di sofferenza e violenza. In questi termini, il testo diviene un processo che dal generale conduce al particolare. Dalla parola, alla speculazione pedagogica, dall'analisi della relazione tra persona e contesto alla prassi educativa, all'interno di una interconnessione costante tra politica ed educazione.

Dalla parola alle rappresentazioni sociali della guerra, dalla percezione individuale e collettiva dei fatti sociali all'attuazione di possibili azioni di supporto messe in campo da reti formali e informali, da servizi privati ed istituzioni. Il filo rosso che collega i diversi contributi è la necessità di fondare una *cultura della pace*, che ponga le sue radici sulla prosocialità e sull'agire solidale, su pratiche di comunità che vedano nella partecipazione e nella cittadinanza attiva semi sui quali coltivare speranze comuni di società democratiche, fondate sul rispetto reciproco tra popoli e su un'idea di equità, di giustizia e di pace.

Se l'interrogativo iniziale, al quale il testo non pretende di rispondere in maniera esaustiva ma del quale certamente contribuisce ad intercettare interessanti piste di approfondimento, è stato parzialmente soddisfatto, non rimane che porre un ulteriore interrogativo circa l'impegno delle scienze dell'educazione, e

chiedersi, utilizzando le parole di Seneca nelle *Lettere morali a Lucilio*: “Che cosa insegniamo? A risparmiare il sangue umano? Quanto è piccola cosa non nuocere a colui al quale bisogna giovare! Grande merito davvero se l’uomo è mite verso l’altro uomo. Insegneremo a porgere la mano al naufrago, a mostrare la strada all’errante, a dividere il pane con l’affamato?”.

Giorgia Coppola
Università degli Studi di Palermo | giorgia.coppola@unipa.it



PEDAGOGIA GENERALE. Temi fondamentali dell'educazione

M. Amadini, D. Bruzzone, M. Musaiò, P. Triani, P. Zini

Vita e Pensiero, Milano 2023

La pedagogia assume oggi un ruolo di crescente importanza, in virtù dell'imprescindibile valore che l'educazione riveste nel percorso di sviluppo e promozione umana, sia a livello individuale che comunitario. Tuttavia, il concetto di educazione, essendo un'esperienza universale, rischia spesso di essere distorto o influenzato dall'opinione pubblica o dalle ideologie del momento.

Questo solleva la fondamentale domanda: *cosa significa davvero educare?*

È a questa domanda che il testo *Pedagogia generale. Temi fondamentali dell'educazione* di M. Amadini, D. Bruzzone, M. Musaiò, P. Triani e P. Zini tenta di rispondere, attraverso un approccio approfondito e ben strutturato dei principi fondamentali della pedagogia, offrendo un'osservazione critica della complessità dell'educazione nel contesto contemporaneo.

Attraverso l'analisi di concetti chiave come persona, intenzionalità, relazione, esperienza, attori e contesti, il testo si propone di fornire un quadro completo e critico per *“chi vive o si prepara a vivere, da professionista, i numerosi mondi dell'educazione: anzitutto educatori, formatori, insegnanti, ma anche tutti coloro che sono a vario titolo coinvolti nel difficile compito di educare”*.

Ciascun capitolo non solo si configura come strumento di riflessione pedagogica, ma offre anche supporto didattico, presentando domande iniziali per stimolare la riflessione, sviscerando termini chiave attraverso box dedicati, proponendo film con relative domande di analisi e discussione e offrendo sezioni intitolate “la parola agli autori” per avvicinarsi ai classici che hanno contribuito a definire il percorso della disciplina pedagogica nel tempo. In particolare, l'approccio pragmatico del testo emerge attraverso esempi concreti e casi di studio, rendendo i concetti pedagogici accessibili e applicabili nella pratica quotidiana. L'analisi di film correlati a ciascun tema aggiunge una dimensione visiva e narrativa, arricchendo ulteriormente la comprensione.

Il testo inizia con il capitolo *Persona e educazione* a cura di Marisa Musaiò, la quale espone l'origine dell'esigenza di educare e sottolinea l'approccio antropologico della pedagogia, focalizzandosi sull'essenza dell'essere umano e sull'educazione come esperienza interiore. In particolare, esplorando la pedagogia come scienza della persona educabile, analizzando il delicato rapporto tra teoria e prassi pedagogica, e approfondendo anche la teoria pedagogica della persona e l'arte di educare. Il capitolo si conclude approfondendo il cammino evolutivo dall'educabilità alla formazione.

Si prosegue con il capitolo *L'intenzionalità educativa* redatto da Daniele Bruzzone, che esplora la questione del fine e degli scopi dell'educazione, collegando l'intenzionalità e la progettualità pedagogica alla progettazione esistenziale, evidenziando la problematicità e l'imprevedibilità della vita. L'intenzionalità educativa e la teleologia pedagogica vengono esaminate in dettaglio. Si affronta il problema assiologico dei fini e dei valori nell'educazione, focalizzando la finalità esistenziale dell'educazione. L'attenzione, spostandosi sulla progettazione esistenziale e la progettualità educativa, abbraccia l'elogio dell'imprevisto oltre il progetto predefinito. Il capitolo si conclude riflettendo sullo sguardo pedagogico e la fiducia nel possibile.

Monica Amadini, nel terzo capitolo *La relazione educativa*, analizza il pensiero di autori classici e contemporanei, esaminando le implicazioni pedagogiche della relazione, fondamentale nell'agire educativo,

caratterizzata da elementi come l'ascolto, il dialogo, la competenza comunicativa e l'empatia. Si disamina la questione della relazione educativa come trama generativa della persona, vagliando il ricco lessico della comunicazione educativa. Si affrontano infine i chiaroscuri della relazione educativa, aggiungendo una dimensione emotiva all'esplorazione. Infine, l'autrice ripercorre il passaggio dall'Io-Tu all'orizzonte del Noi, evidenziando l'evoluzione delle dinamiche relazionali nell'ambito educativo.

Segue il capitolo *L'esperienza educativa* a cura di Paola Zini che si distingue per il riconoscimento della diversità delle esperienze nell'ambito educativo. La consapevolezza che non tutte le esperienze sono intrinsecamente significative o in grado di generare cambiamenti sostanziali costituisce un punto di partenza cruciale per il professionista dell'educazione. D'altra parte, è fondamentale che quest'ultimo rilegga criticamente le proprie pratiche, un atto di auto-riflessione che lo aiuta a consapevolizzarsi circa l'impatto delle proprie azioni sull'esperienza dell'educando. Inoltre, narrare l'esperienza non è solo un atto comunicativo, ma un mezzo attraverso il quale si può catturare la complessità di ciò che è stato vissuto, trasmettendo emozioni, sfide e successi. Importanti sono infine le esperienze critiche; anziché evitare le sfide o gli ostacoli, il professionista dell'educazione dovrebbe abbracciarli come opportunità per la crescita. La trasformazione di queste esperienze diventa un veicolo per il potenziamento delle risorse, permettendo agli educatori di sviluppare strategie efficaci per affrontare le sfide e migliorare continuamente le loro pratiche.

Il testo si conclude con il capitolo *Contesti e attori dell'educazione* che offre un'analisi approfondita sulla tessitura intricata del processo educativo, esaminando la complessità dei fattori in gioco. A cura di Pierpaolo Triani, il capitolo esplora come i contesti educativi e gli attori coinvolti giocano un ruolo cruciale nella formazione delle persone. Dal contesto socio-culturale alle dinamiche individuali, il capitolo sottolinea l'importanza di comprendere e navigare questa intricata rete di influenze. Si esamina come la progettazione e l'organizzazione di ambienti educativi, come scuole o istituzioni formative, possano contribuire in modo significativo al processo di apprendimento. Ulteriormente, la compresenza di più attori educativi, quali insegnanti, genitori, comunità e altre figure, costituisce un elemento chiave che plasma l'esperienza educativa. Le considerazioni mettono in evidenza l'importanza di una collaborazione sinergica tra questi attori per garantire un approccio completo ed efficace all'educazione. L'ideale regolativo dell'alleanza educativa costituisce dunque il nucleo concettuale della conclusione del capitolo.

È evidente che la lettura e lo studio del volume offre una prospettiva articolata e approfondita che consente di sviluppare un discernimento critico e integrato sulla complessità degli attuali contesti educativi. La profonda riflessione su concetti fondamentali quali persona, intenzionalità, relazione, esperienza, contesti e attori fornisce un quadro teorico robusto, permeato da una ricca interconnessione di idee e principi.

Nell'ottica di una visione pedagogica avanzata la riflessione degli autori si erigono come un catalizzatore di riflessione critica e innovativa. La chiarezza strutturale del testo e l'approccio pratico adottato non solo ne facilitano la fruizione, ma consentono anche una sua immediata trasposizione nella prassi educativa.

In conclusione, non solo si presenta come un compendio teorico di rilevanza accademica, ma si distingue anche per la sua utilità pratica. La sua struttura ben definita e l'approccio concreto forniscono una guida affidabile per coloro "che operano nel variegato 'cantiere' dell'educazione e della formazione" desiderando essere "una solida base comune che assicuri, al di qua di ogni ulteriore specificazione, un senso unitario all'agire educativo".

Dalila Raccagni

Università Cattolica del Sacro Cuore | dalila.raccagni@unicatt.it

