



STUDI E RICERCHE

Se la speranza è cosa intima-e-politica. Una riflessione critica intorno allo studio delle “Hope Skills”

Antonia Chiara Scardicchio

Associate Professor of Education | Department of Emergency and Organ transplantation – DETO | University of Bari (Italy) | antoniachiara.scardicchio@uniba.it

If hope is intimate-and-political *thing*: a critical reflection about “Hope Skills”

Abstract

The essay problematizes the scientific study about «hope as competence». Starting from the critical analysis of Snyder's goal-oriented approach, it develops a proposal of hope as a «meta-competence». It's a systemic posture that includes awareness and acceptance of the limit as crucial for grounding in reality and develops political hope, not only individual. This meta-disciplinary approach evokes “reflective and aesthetic settings” in long-life-education contexts.

Keywords

Hope Skills, Reflexivity, Complexity, Transformative Learning, Systemic Thinking

Il saggio problematizza lo studio scientifico inerente la “speranza come competenza”. Partendo dalla analisi critica dell'approccio goal-oriented del modello di Snyder, sviluppa una proposta di speranza come “meta-competenza”, ovvero come postura epistemica che include la coscienza e l'accettazione del limite come cruciale per il radicamento nella realtà e per la correlazione politica/ecologica delle speranze individuali. La forma meta-disciplinare della questione evoca dunque setting pedagogici e didattici di carattere sistemico, come quelli propri dei *dispositivi riflessivi ed estetici* nei contesti della long-life-education.

Parole chiave

Competenze di speranza, Riflessività, Complessità, Apprendimento Trasformativo, Pensiero Sistemico

Ricevuto: 01-11-21

Accettato: 25-06-22

Pubblicato: 30-06-22

1. Competenze di speranza? Il rischio della ingenuità e della presunzione¹

Morire quanto necessario,
senza eccedere.
Ricrescere quanto occorre
da ciò che si è salvato.
Wisława Szymborska

Nel 2015, scrivendo un libro intitolato *Breviario per (i) don Chisciotte*, a proposito di “competenze di speranza” avevo sostenuto che occorreva “dismettere i panni di Sancho Panza” e dunque promuovere la speranza come competenza d’attivazione, di contro a quella del cinismo di chi osserva la realtà senza tensione per migliorarla. Quel libro era il frutto di una ricerca cominciata nel 2009 a proposito di “Hope Skills”, “competenze di speranza” come nella formulazione e nel modello di Snyder (1994; 2000).

La storia, sia scientifica che personale, è nel frattempo mutata, al punto tale da poter adesso riconoscere presunzione e ingenuità nel ritenere di poter ridurre la speranza ad elezione di *Chisciotte*: sempre spinti dall’incanto, sempre pronti all’azione.

Sancho Panza è parte integrante della umana natura: perseguirne l’eliminazione era procedura di semplificazione, paradossalmente riduttiva tanto quanto il moto opposto che quella ricerca cercava di combattere, ovvero la sua totalizzazione.

Oggi quella forma di speranza “totale” ha ceduto il passo a una versione che lascia andare la fiducia ingenua e soprattutto l’enfasi sulla promozione, nelle relazioni educative e di cura, della spinta *da sé*: il rischio dentro la prima perseguita visione – affascinata dall’approccio di Snyder – è il piede spinto solo sull’acceleratore, sulla leva del singolo che si spinge per farsi leva del (proprio) mondo.

Le Hope Skills di formulazione cognitivista restano per me preziose per scardinare una visione di speranza intesa come *attesa* che la salvezza *arrivi*, ma appaiono un costrutto per molti aspetti assimilabile ai tanti che già la letteratura ci ha rimandato come riconducibili all’area dell’auto-motivazione per l’auto-realizzazione.

Dalle ricerche intorno alla motivazione, all’autoefficacia e all’*empowerment*, lungo è l’elenco degli studi scientifici che da sempre affascina chi crede, o ha necessità di credere, nella capacità umana di sottrarsi a una sorte che non sia già scritta: e tuttavia spesso rischiano, rischiamo, di cedere alla seduzione della certificazione dell’intangibile, in un campo che è talmente delicato e *denso* che le dissertazioni intorno alle competenze di speranza (comprese le mie), rischiano di finire nel *mare magnum* del consumismo, anche culturale, che mastica e riduce a materia da ingoiare, digerire, espellere, pronta ad essere sostituita da un costrutto ultimo e sempre più affascinante di quello precedente, ma alla fine tutto sommato ad esso coincidente.

Questo è l’esito di quanto negli ultimi anni ho potuto osservare, mediante una ricerca tanto teoretica quanto partecipata intorno al costrutto di speranza, alla sua ricezione nei contesti della *long life education* e al suo posizionamento scientificamente fondato (cfr. Scardicchio, 2020): riconoscere che l’enfasi sull’autodeterminazione e sull’azione determina la riduzione della speranza-come-competenza alla sola automotivazione; così, sebbene superi la forma della lamentazione, lo sperare inteso come perseguimento tenace dell’obiettivo rischia di virare fino alla coincidenza con l’ostinazione e, soprattutto, con lo scollamento tra ideale e reale.

L’attenzione intorno ai temi legati al macro-ambito dello sperare, rischia cioè idee sradicate, se manca di *coniugazione con la realtà* intesa come “negative capability” (Lanzara, 1993): prima che mutarlo, il reale chiede d’essere riconosciuto, accolto da un Sé in grado di farsi superficie concava, ovvero pronto/pronta a farsi abitare dall’incontro, anche perturbante, con ciò che non coincide con l’ordine/ordinamento mosso dal proprio *Sé-solo*. (cfr. Festinger, 1973).

1 L’articolo presenta una sinossi della ricerca sviluppata intorno al tema delle Hope Skills a partire dal 2009, con particolare riferimento al suo iniziale sviluppo (Scardicchio, 2014) e poi alla sua risignificazione (Scardicchio, 2020).

2. Se la speranza diventa totemizzazione del Sè

La spinta sulla "direzionalità" sembra, invece, talvolta esaltare irrigidimento e ossessione, giungendo persino ad ammirare in chi spera proprio la sua fermezza nel voler piegare a Sé la realtà.

In tal senso, il pericolo è quello di intendere la speranza, e il connesso discorso emotivo/emozionante intorno al *sogno*, una idea *perfetta*: così Apolloni e Cecchin (2003) definiscono l'arroganza di una idea inscalfibile la cui coerenza diviene *più reale del reale stesso*, fino, persino, a sostituirlo e fino a diventare presunzione di conoscenza/verità *totale*: illusione, dunque.

Così, quando assume la forma dell'ostinata operosità, la speranza può rischiare la spocchia dell'onnipotenza: "resisto, dunque sono". Così i coach come venditori di magiche pozioni/slogan motivazionali in grado di spingere adrenalina passeggera, galvanizzata dalla negazione del dolore e del limite (cfr. Han, 2021) si sono moltiplicati.

E il rischio è che l'enfasi intorno al tema del *sogno* – inteso come il delirio del "qualsiasi cosa accada, posso farcela" – generi mostri: non è forse vero che anche Hitler perseguiva il suo *sogno* e che egli drammaticamente risulterebbe, leggendo lo secondo la misura del suo "orientamento al risultato", un perfetto "hopeful man"?

Ovvero: le competenze di speranza possono essere patogene se ricondotte solo a competenze di volizione, automotivazione o autoimprenditività se declinate soltanto come capacità di "raggiungere il proprio obiettivo".

Sicché è necessario interrogarci in merito all'uso dei costrutti di *entrepreneurship*, *agency*, *self-direction* quando ricondotti dentro modellizzazioni che li elencano come competenze sovrapponibili all'immaginario del super-eroe.

Semplificare, ridurre, ordinare come la storia della scienza insegna, sembra produrre benefici euristici. Ma è proprio così che si rischia, per nutrire il bisogno di sicurezza, di fornire artifici, modelli che semplificando perdono problematizzazione, criticità, *meta-posizione*.

L'enfasi sulla competenza "attivante" senza sufficiente interrogazione intorno al soggetto che *pensa*, *meta-pensa*, ovvero si *interroga* sulla sua *attivazione*, non rischia di portare altrove o, meglio, ovunque?

È l'*attivarsi* in sé a essere salutare?

Sottolineo questo dubbio, riportandolo anche ai miei stessi scritti intorno alle Hope Skills, in particolare a quello nel quale avevo scritto che "la speranza è competenza di ingravidazione del reale ed è azione, non solo sogno o aspirazione" (Scardicchio, 2014, p. 22). Quanta ingenuità, quanta presunzione in questa visione volontaristica e così centrata sull'obiettivo.

Ingravidare non è un verbo sempre generativo poiché potenzialmente anche violento: se, per esempio, ad attivarsi/ capacitarci è un "sogno" che corrisponde a una visione unilaterale: il desiderio-*proprio*-pensato-come-*unico-e-totale*.

Dentro questa decostruzione, interrogandoci intorno al tema della deificazione degli obiettivi, così rilevante in tanti contesti anche educativi, dovremmo allora drammaticamente riconoscere che visione e azioni hitleriani, alla luce di indicazioni centrate sulla autodirezionalità, risultano drammaticamente risposte "competenti", nel senso di rivelarsi *attivanti-rispetto-al-perseguimento-di-un-obiettivo-coerente-con-l'ideale* di chi lo ha formulato.

Analogamente, secondo un paradigma motivazionale, la persecuzione di un popolo o l'invasione di uno stato non rappresenterebbero, per chi li persegue, la capacità di *realizzazione* della *propria speranza*?

E l'averla realizzata non sarebbe forse, dentro una logica performante, indicatore della abilità di trasformare la visione in azione, come in quel passaggio cinematografico da tanti amato nel quale un padre dice al figlio "se hai un sogno, qualsiasi cosa accada, inseguilo"? rivelando l'idolatria di una speranza che si fa *unica* direzione? (cfr. Benzoni, 2017).

Così, ho riletto, tremando, i parametri dell'approccio di Snyder, in linea con la letteratura pedagogica in tema di promozione del "potenziale agitivo" (cfr. Costa, 2014; Loiodice, Dato, 2015), secondo cui chi spera è *in grado di*:

- individuare precisi *percorsi* di *ricerca* per il *raggiungimento* degli *obiettivi* desiderati;
- *motivarsi* ad *agire* per *intraprendere* quei percorsi e *persistere* nel loro perseguimento. (cfr. Snyder, 1994; 2000).

Seguendo questi parametri, dunque tutto l'Olocausto sarebbe assurdamente un ottimo esempio di connessione tra pensiero, motivazione ed azione?

Drammaticamente, chi potrebbe allora negare – dentro un ragionamento che valorizza solo l'io-che-si-dirige e ordina-la-realtà-secondo-il-suo-*schemal*/sogno-di-realtà – che i campi di concentramento non abbiano rappresentato l'evidenza della capacità di Hitler di: “individuare precisi *percorsi* di *ricerca* per il *raggiungimento* degli *obiettivi* desiderati e *motivarsi* ad *agire* per *intraprendere* quei percorsi e *persistere* nel loro perseguimento”?

L'interrogazione intorno al “sogno” hitleriano, e di ogni *sogno* soltanto autocoincidente, ci spinge, allora, ad affiancare l'analisi legata agli indicatori di *self-confidence* e *performance* a un'altra legata alla *natura del pensiero*, alla *forma della razionalità*, se *tecnico-strumentale* oppure *riflessiva* che la progettazione pedagogica si prefigge di formare (Schön, 1993; Schön, Striano, Capperucci, 2006): e dunque innanzitutto al chiederci con Dewey, proprio nel campo della ricerca intorno alle competenze di speranza, “*come pensiamo*” (1910) e allora “*come e cosa speriamo*”.

Non è la speranza in sé ad essere generativa.

Riconoscendo il filo stretto che lega *intimità* e *politica*, teatro interno e sua messa in scena esteriore, occorre procedere interrogando i nostri presupposti (Mezirow, 2003) e crescere in una *metacompetenza*² particolare: l'*auto-critica* intesa come *auto-valutazione*, capacità insmagliabile dalle riflessioni intorno a questioni di *progetto*, *direzionalità*, *azione*.

Sperare, dunque, come mossa interiore di “auto-eco-osservazione” (Morin, 1983), come capacità di *darsi limiti*, di riconoscere il limite come non solo vincolo ma anche potenziale euristico (cfr. Ceruti, 1986): e non soltanto idealmente ma anche concretamente, in ordine alla necessità evolutiva per l'io di riconoscersi sempre anche Alter, per poter chiamare “speranza” il sognare e perseguire obiettivi non coincidenti col nutrimento del *solo-Sè*.

Così, è proprio la domanda trasformativa intorno alle nostre costruzioni/epistemologie, intorno alle nostre premesse e *presunzioni*³ a costituire l'umana possibilità di sottrazione alla mostruosità in agguato quando, *pur discutendo di sogni e speranze*, l'io si fa unico legislatore, erogatore di senso univoco, incapace di osservarsi/valutarsi come *parte*, non totalità.

Il sogno di Hitler era invece *assoluto*, ovvero *slegato*, e dunque la sua speranza formulata come *irriflessa* (cfr. Striano, 2000, 2015; Santoianni, Striano, 2015), *slegata* dal *proprium* della condizione umana: l'attitudine alla interrogazione e all'auto-interrogazione, all'uscita da Sé come unico centro, alla ricerca del Bene che può configurarsi credibilmente come “eterno” quando non è *solitario*, quando non è *mortale* ovvero d'uno *soltanto* (cfr. Zambrano, 1996; Mortari, 2006).

Sicché proprio un sogno così *slegato* (nel senso di incapace di collegarsi ad Altro-oltre-Sè) è, paradossalmente, un sogno *catturato*: preso, posseduto, agganciato dai mostri interiori che, nel nesso che connette l'intimo al politico, teatro interiore a scena cosmica, rivelano un sogno che *possiede*, non *libera* chi spera.

Altrettanto paradossalmente è il sogno *legato* – il sogno che non fa coincidere il Sé col mondo, la felicità *propria* con quella *universale* – a poter essere libero: coincidere solo con Sé è catturarsi, e genera fantasmi di cattura, chi si sente predato diventa predatore, come se si volesse anche fuori mettere in scena la persecuzione che intimamente si sperimenta.

E occorre rilevare che, incredibilmente, il sogno di Hitler ai *suoi occhi* era cosa buona, il suo sogno *intimo* divenne *politico*, nella sua imago il suo Bene è anche il Bene *di tutti*. Eccola la coincidenza dell'io che sognando/delirando *si pensa* e *si fa* intero.

Non è forse questa la speranza che in tanti perseguono, il *proprio* Bene come *unico* Bene? La spinta alla sopravvivenza spinge in molte storie ad anteporlo a quello altrui: la storia e la cronaca ce ne rendono verifica.

2 Circa il costrutto di *metacompetenza*, utilizzata per intendere disposizione e *habitus*, piuttosto che uno specifico pattern di particolari performance, si propone la identificazione compiuta dall'Isfol in un volume dedicato al pensiero riflessivo, frutto di una ricerca compiuta sul territorio nazionale a proposito delle raccomandazioni dell'Unione Europea relativamente alle *key competences*, Pepe, Infante, 2007.

3 Cfr. Bateson, 1993, p. 345 e la letteratura pedagogica in merito al “pensare i pensieri”, cfr. Striano, 2000, 2009; Mortari, 2002. In particolare, si veda lo studio delle latenze nell'ambito della clinica della formazione (Massa, 1992) e in particolare, lo studio di *Lateralità, chiaro- scuri, penombre, grovigli come oggetti pedagogici* in Riva, 2004, pp. 39-48.

Eppure siamo anche *Altro*, oltre la logica della contrapposizione Io-Tu: dall'inizio della storia dell'umanità, altre donne e altri uomini hanno *correlato* il Bene proprio a quello altrui, superando la visione binaria e manichea che separa e contrappone *mors tua a vita mea*, pensandosi ed agendo come *parte*, in *decentramento* intimo e politico.

Perché? Cosa spinge una creatura umana a lasciare andare la *speranza persino della propria sopravvivenza*, il *sogno del Bene per sé*, in nome *anche della speranza di un altro, di un'altra, di altri?*

Non il buonismo. Nutro dubbi al riguardo poiché nessun buonismo reggerebbe al cedimento del Bene proprio.

Per me vale, nello studio pedagogico come in quello letterario, quel che ha scritto Magris:

la vera disincantata bontà rende lo sguardo duramente attento al demonico, meno appannato dal velo lacrimoso dei sentimenti facilmente buoni (Magris, 1999, p. 41).

Così, non il buonismo né il volontarismo, ma l'apertura *sistemica* (Ceruti, 2015), intesa come apertura *poetica*: quell'Aperto che fa dire a Rilke "lascia che tutto ti accada", dentro una conversione epistemica dove Sancho e Chisciotte non sono più separati/contrapposti ma connessi.

Coniugazione-non-rifiuto-del-Reale: vivere e morire per Sé e anche per Altro-oltre- Sé, per una speranza che non è soltanto intima ma anche intimamente politica, è il senso sistemico di un Bene che scioglie la logica binaria *mors tua/ vita mea* e dimora in una percezione ecologica (cfr. Manghi, 2005): *vita tua/vita mea, vita mea/vita tua*.

3. La questione pedagogica e politica del *come e cosa speriamo*

Ogni essere umano che, sentendosi irrimediabilmente e appassionatamente interdipendente, ovvero *collegato*, ha dato la sua vita per un Altro (cfr. Freire, 2014; Frankl, 1972) è allora il più potente pungolo per ogni interrogazione – e progettazione – e scientifica e pedagogica e politica (cfr. Dewey, 1916) a proposito di *come e cosa speriamo*.

Da questo umano che trascende se stesso, assumiamo l'informazione più significativa riguardo a ciò che rivela il *proprium* umano: tutti i viventi cercano il proprio Bene, ma è dell'umano il suo cercarlo in forma "eterna". Ovvero? Ovvero in grado di restare oltre il tempo e lo spazio della propria stessa storica esistenza. Non esiste umano che almeno una volta non abbia sognato, sperato l'assoluto *insperabile*: l'eternità. Morire è destino di tutti ed è, per la logica autocentrata, insopportabile: tutta la vicenda di umana conoscenza sta dentro l'insopportabilità di questa condizione, alla ricerca di una dimensione che non muoia, di qualcosa di immutabile che dia senso al vivere, e al morire, cercando un Bene che sia non solo coincidente col proprio singolare passaggio.

Non possiamo produrre ricerche e discorsi pedagogici che non muovano da questa evidenza, da questa assoluta mancanza, dall'assoluto della condizione umana: l'uno, *l'uno da solo*, non è eterno, non si basta, non è dio.

Chiunque Dio sia e ovunque si trovi, non sta in *uno* soltanto.

Eppure è proprio come "narcisismo planetario" che Morelli (2017) precisa il nome di questo tempo. "L'espulsione dell'altro", gli fa eco Byung-chul Han (2017) sottolineando il medesimo approdo: nel tempo della connessione costante e della visibilità continua può accadere che, pur sempre-visti-e-sempravedenti, nessuno ci veda realmente, neppure chi ci controlla lo stato e le *stories* o chi ci profila persino, e che anche noi non vediamo altri fuorché noi stessi, nei selfie-totem e nelle echo-chamber che gli algoritmi ci restituiscono a nostra immagine e somiglianza, istigando l'illusione che il *proprio* sia *l'universale*.

Dentro questo rischio di "monoteismo dell'io" (Magatti, Giaccardi, 2014, p. 31), mentre la cronaca costante ci rispecchia il ritorno alla *leggellogica* che oppone identità ad alterità, una interrogazione intorno alla speranza ha allora necessità di correlare *sogni e speranze e resilienze* più a questioni di *pensiero binario* o complesso che a suggestioni motivazionali, più a questioni di politica e ricerca della conoscenza che a questioni di ricerca della gratificazione.

Le ricerche di Nussbaum (2012) procedono da tempo coniugando aspirazioni interiori a scelte comunitarie. In Italia, le ricerche di Colazzo e Manfreda (2019) tengono stretto il filo tra speranze singole e

processi di cura/radicamento nei contesti di comunità e da sempre la letteratura pedagogica riconosce la dimensione politica come costitutiva dell'educazione.

È dunque a partire dai nessi tra speranza *per Sé* e speranza *per il Mondo*, *speranza come cosa intima* e contemporaneamente come *cosa politica* – per via delle teatralizzazioni esteriori dei nostri mondi interiori – che credo occorra radicare la fondazione scientifica della speranza come questione pedagogica e politica nell'orizzonte della postura sistemica e delle scienze della complessità, riconoscendola come meta-competenza prima che come performance, riconoscendola come legata a doppio filo coi processi di "apertura epistemica" propri della riflessività (Striano, 2000, 2015; Mortari, 2002, 2006; Morin, 2015, 2018; Santoianni, Striano, 2015; Fabbri, Pironi, 2020).

In questo orizzonte, progettare pedagogicamente competenze di speranza non richiede moduli didattici intorno alla forza/forzatura, protocolli per la felicità, insegnanti e formatori "emozionali" come fossero allenatori motivazionali. Come nella prospettiva di Laura Formenti (2017), la progettazione richiede la capacità di vivere come imparare a "stare nel gioco" della vita: un gioco dadaista di composizione e ricomposizione dei dati di realtà. Così la "forma" didattica è una meta-forma, è *atelier* (cfr. Pasini, 2016) e non un toolkit dove la speranza sia oggetto disciplinare.

Nella progettazione educativa e formativa non si tratta dunque di tratteggiare i "temi" di un corso *sulla speranza*, intesi come contenuti relativi allo sviluppo di super-poteri, ma di pensare/vedere obiettivi e corrispondenti attività connettendoli allo sviluppo delle capacità di pensiero riflessivo e di ragionamento complesso, in grado addirittura di accogliere l'incertezza e pensare-per-pattern, non per scomposizioni e oggettualizzazioni (cfr. Morin, 1983, 2015; Frabboni, Pinto Minerva, 1994; Strollo, 2003; D'Agnes, 2012).

Certo, la forma dada della progettazione potrebbe apparire dismorfica. Ma non è forse la stessa forma dell'esistenza? (cfr. Pievani, 2019).

Noi a cercare di darle forma: e quella a romperla, a disfarla.

La speranza, come la vita, non è una idea *perfetta*.

La speranza non è una idea *perfetta*, e neppure *distinta e chiara*: come la ricerca scientifica, riguarda proprio competenze di attraversamento del disordine (Morin, 1983) e di sguardo nell'opaco generato da ogni rottura dell'ordine (cfr. Manghi, 2004; 2015; 2018). E proprio così Morelli nel suo *Mente e bellezza* (2010) descrive il *proprium* umano quando, connettendolo alla nostra capacità creativa, scrive che "la specie *creativa* è tale perché *tollera la sospensione*".

In tal modo tratteggiata, questa speranza coincidente con la *rinuncia al possesso dell'obiettivo*, che corrisponde piuttosto allo stare *aperti e disposti al "gioco della vita"* (Jullien, 2019), l'ho incontrata in ricerche che pur non discutevano esplicitamente di speranza e neppure di resilienza: nella scienza sistemica, nelle teorie della complessità, nella letteratura pedagogica antidogmatica che considera l'educazione alla vita come *educazione alla ricerca* (cfr. Bertin, 1968; Bertin, Contini, 1983; Bocchi, Ceruti, 1988; Frabboni, Pinto Minerva, 1994; De Mennato, 1999; Striano, 2010; Santoianni, Striano, 2015; Fabbri, Pironi, 2020).

E, soprattutto, l'ho ritrovata nella postura epistemica propria della poesia. Non nella scrittura che consola, non in quella che rassicura e scambia la speranza col "meglio deve ancora venire": mi insegna l'attraversamento dell'opaco quella che tiene l'incerto e risuona l'Assurdo *eppure* continua ad accoglierlo: "*vedi, tutto può crollare qui*", scrive Chandra Livia Candiani (2014, p. 10), proprio come in quei film di Ozpeteck dove dell'umano e della vita la sua narrazione tiene sistemicamente insieme il terribile e il magnifico.

Cos'è dunque questa speranza intesa come postura di chi "abita la contraddizione" (Weil, 1999)?

4. Speranza come deangolazione

La speranza come "*cosa sistemica*" è dunque "*cosa poetica*".

Poetica non nel senso della retorica spiccia che talvolta così eleva l'approssimazione: qui il parametro è nell'ideale *estetico* come promosso da Bertin (1974; 1976) ovvero tutt'uno col *politico* che ci rappresenta, sua anticipazione della apertura ecologica con cui la rivoluzione scientifica del Novecento ha reso permeabili tutti i confini disciplinari: "*cosa poetica*" come Cavalli l'ha descritta (2014), multiforme, chiara ed ombra-tile, lineare e obliqua, e dunque sistemica nel senso batesoniano (1984; 1993; 1997), con mille fuochi di osservazione come un quadro di Pollock o Kandinskij.

Poetica è la forma della speranza che *rinuncia* al *possesso* della mappa, al *dominio* della freccia dritta che *goal-oriented*.

Poetica come la logica composita e complessa della vita e della conoscenza, abduittiva e spiralfornne. E che dunque richiede capacità di pensiero/visione in deangolazione (cfr. Mori, 2011).

Speranza come "ragione poetica" (Morelli, 2010), come nel gioco esistenziale di Dal Lago e Rovatti (1993), come nella politica della bellezza di Hillman (1999): la mossa epistemica dell'abbandono della "finalità cosciente" (Bateson, 1984), la povertà paradossalmente generativa della rinuncia alla seduzione motivazionale secondo cui "ce la puoi fare".

Poetica è la postura epistemica di chi spera senza sottrarsi al mutamento, pensiero e azione di chi *partecipa* al *gioco*, gioco del mondo e della conoscenza (cfr. Fink, 1987; 1991; Huizinga, 1973; Guerra, 2019; Antonacci, 2020) di cui accetta di non poter conoscere in anticipo il finale.

Questa speranza che sembra al contrario, questa speranza intesa anche come rinuncia, non è della vittima né del carnefice, perché abbandona i rapporti di potere: chi sa *tutto* prima (se andrà *tutto bene* o se andrà *tutto male*) sta, in ogni caso, in un polo o nell'altro, esercitando un potere, il potere che viene da ogni sapere che si pensa *totale*.

Questa speranza-come-prima-a-morire – e che certamente non si configura come "andrà tutto bene" ma piuttosto come "tutto può succedere" – è tutt'uno con la *decoincidenza* identificata da Jullien (2019).

Sperare come decoincidere. Eccola la forma della speranza come cosa sistemica, intima e politica: togliersi dal centro, riconoscersi *parte* e non totalità, rinunciare a totemizzarsi, totemizzare. E così *sperare-come-lasciar andare* la rigidità – che è propria della rassegnazione come della aggressione – per accogliere il *vuoto* come fertile, la concavità interiore come pre-condizione per l'apertura al divenire che ogni perturbazione implica.

Questa speranza allora intesa paradossalmente anche come *rinuncia a sperare* è propria di chi smette di inseguire conoscenza (e felicità) come *immobili e fisse*.

È viva questa speranza e, in quanto vivente, riconosce la "bellezza delle cose che sono in mutamento" (Dewey, 1934, p. 281): così genera un sogno ma anche ne concepisce la sua rottura/evoluzione, formula un obiettivo ma anche ne accoglie/partorisce il suo mutamento.

Sperare come lasciar andare la presa: non rinuncia a pensare, ma rinuncia al potere di far equivalere il pensare al misurare, come nel giudizio.

Sperare come pensare poeticamente/sistemicamente: salto paradigmatico dal giudicare al valutare, dal pensare irrigidito al pensare libero proprio di un funzionamento cerebrale plastico e flessibile (cfr. Siegel, 2001).

Sperare, allora, come conoscere e muoversi *criticamente e creativamente*: dunque, la stessa mossa della scienza, la stessa mossa del ricercatore/della ricercatrice in interrogazione circolare, in *improvvisazione* (Cappa, Negro, 2006) non come approssimazione ma come jam session, "*partecipazione stupita a questo gioco con regole ignote*" (Szyborska, 2009, p. 671).

5. Necessità del limite e del disincanto

Per questo non esiste ricetta per il futuro, se non la cura della ricerca non come solo protocollo pragmatico ma sempre come interrogazione epistemica: chi siamo? Chi siamo al cospetto del limite, del dolore, del *con-fine* che ci restringe? Chi siamo, chi diventiamo, chi sveliamo essere nell'ora in cui perdiamo ogni speranza?

È l'*impotenza* la materia prima della filosofia, della pedagogia e di tutta la ricerca umana intorno: senza *limite*, nessuna scienza si sarebbe mai mossa, tant'è che in un ipotetico paradiso terrestre la ricerca di conoscenza e di senso sarebbe evidentemente inutile.

Nello scoprire che Chisciotte e Sancho sono tra loro profondamente interdipendenti, è allora che può mutare il paradigma con cui pensiamo/conosciamo e attraverso il quale speriamo. Questa forma della ricerca intorno alla speranza come metacompetenza – che include la resa, non solo la resistenza – è mossa e consolata dalla riflessione di Magris che, tempo fa, a proposito di letteratura scriveva quello che credo valga anche per ogni interrogazione in pedagogia:

Solo una letteratura capace di confrontarsi senza compiacimenti e senza riguardi con l'immane potenziale del negativo insito nella vita e nella storia può esprimere l'ardua bontà; sono *Les liaisons dangereuses* e non i romanzi sentimentali a narrare l'intensità, lo smarrimento e anche la tenerezza dell'amore.

Le parole "bontà" e "buono" non stonano in bocca a Dostoevskij, proprio perché egli si è immerso senza remore nel fango che scorre nelle nostre vene, come un messia che risorge ma prima muore e scende davvero all'inferno; Bernanos può trovare la grazia perché non nobilita con sentimenti concilianti la dolente tenebra [...].

L'amore implica il disincanto e la capacità di fissare il nulla [...].

Ogni vero libro si misura con la demonicità della vita; anche il Vangelo è terribile [...].

In questa capacità di scrutare verità anche intollerabili c'è una *bontà* più grande di ogni conciliante bonomia, la disponibilità a scendere sino in fondo, con impavida e sconsolata pietà, nel nostro buio (Magris, 1999, pp. 41-42).

Speranza, allora, non come strategia di riparo, ma come esercizio di *esplorazione*.

Così, la forma pedagogica e didattica dell'Atelier, nei dispositivi estetici e poetici in cui la formazione si scopre, come la scienza, gioco esplorativo dei chiaroscuri (Dewey, 1934; Formenti, 2017; Guerra, 2019; Morin, 2019; Antonacci, 2020) ci conduce a progettazioni che, in tutti i contesti e le età della *long life education*, muovano dal potenziale vitale dell'incertezza e dell'imperfezione (Wittgenstein, 1999; Licata, 2009; Pievani, 2019), dal potenziale visivo della cecità.

La speranza qui tratteggiata – che dunque, diversamente che nella sua definizione popolare, non è l'*ultima* ma anzi la *prima* a morire – è esercizio di perdita di potere: perché è *morendo* che il *Sé-totale* cede rigidità e muta forma, e *dis-apprendendosi* (Manghi, 2005) va' verso l'esperienza che solo il limite consente: il passaggio iniziatico verso il riconoscersi *parte*, liberato dall'illusione dell'essere centro e univoca direzione.

Apprendere a sperare, allora, assume la medesima forma o, meglio, il medesimo scioglimento di forma, del "beato struggimento" di Goethe: sperare come "*morire e diventare*" (2008, p. 18).

Affidarsi ciechi al tonfo del volo
 senza terra affidarsi
 senza destino, rifugio
 rondine senza capo né coda
 puro volo.
 Chandra Livia Candiani

Nota bibliografica

- Antonacci F. (2020). *Il cerchio magico*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1993). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità*. Milano: Adelphi.
- Benzoni S. (2017). *Figli fragili*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bertin G.M. (1974). *L'ideale estetico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Bocchi G.L., Ceruti M. (ed.) (1988). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Byung-Chul H. (2017). *L'espulsione dell'Altro*. Milano: Nottetempo.
- Cappa F., Negro C. (2006). *Il senso nell'istante. Improvvisazione e formazione*. Milano: Guerini.
- Cavalli E. (2014). *La cosa poetica*. Milano: Archinto.
- Cecchin G., Apolloni T. (2003). *Idee perfette. Hybris delle prigioni della mente*. Milano: Franco Angeli.
- Ceruti M. (1986). *Il vincolo e la possibilità*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti M. (2015). *La fine dell'onniscienza*. Roma: Studium.
- Colazzo S., Manfreda A. (2019). *La comunità come risorsa: epistemologia, metodologia e fenomenologia dell'intervento di comunità*. Roma: Armando.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione&Insegnamento*, 12(3), 41-54.

- D'Agnes V. (2012). *L'irriducibile incertezza. La formazione come eccedenza*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dal Lago A., Rovatti P. A. (1993). *Per gioco. Piccolo manuale ludica*. Milano: Raffaello Cortina.
- De Mennato P. (1999). *Fonti di una pedagogia della complessità*. Napoli: Liguori.
- Dewey J. (1910). *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto tra pensiero riflessivo ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia, 1961.
- Dewey J. (1916). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia., 1992.
- Dewey J. (1934). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica.
- Fabbi M., Pironi T. (2020). *Educare alla ricerca. Giovanni Maria Bertin precursore del pensiero della complessità*. Roma: Studium.
- Festinger L. (1973). *Teoria della dissonanza cognitiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Fink E. (1991). *Il gioco come simbolo del mondo*. Firenze: Hopefulmonster.
- Formenti L. (2017). *Narrazione e trasformazione. Un modello complesso*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (1994). *Manuale di Pedagogia Generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Frankl V.E. (1972). *Logoterapia e analisi esistenziale*. Brescia: Morcelliana.
- Freire P. (2014). *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Goethe J.W. (2008). *Il Divano occidentale-orientale*. Milano: BUR.
- Guerra M. (2019). *Le più piccole cose. L'esplorazione come esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Han B. (2017). *L'espulsione dell'altro*. Milano: Nottetempo.
- Han B. (2021). *La società senza dolore*. Torino: Einaudi.
- Hillman J. (1999). *Politica della bellezza*. Bergamo: Moretti e Vitali.
- Huizinga J. (1973). *Homo ludens*. Torino: Einaudi.
- Jullien F. (2019). *Il gioco dell'esistenza*. Milano: Feltrinelli.
- Lanzara G.F. (1993). *Capacità negativa. Competenza progettuale e modelli di intervento nelle organizzazioni*. Bologna: il Mulino.
- Licata I. (2009). Vivere con l'incertezza radicale. *Riflessioni Sistemiche*, 1, 66-74.
- Loiodice I., Dato D. (a cura di) (2015). *Orientare per formare. Teorie e buone prassi all'università*. Bari: Progedit.
- Magatti, M., & Giaccardi, C. (2014). *Generativi di tutto il mondo unitevi. Manifesto per la società dei liberi*. Milano: Feltrinelli.
- Magris C. (1999). *Utopia e disincanto*. Milano: Garzanti.
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Manghi S. (2005). Apprendere attraverso l'altro. *Animazione Sociale*, 12, p13-23.
- Massa, R. (a cura di) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morelli U. (2010). *Mente e bellezza. Arte, creatività e innovazione*. Torino: Aemmandi.
- Morelli U. (2017). *Noi, infanti planetari. Psicoantropologia del tempo presente*. Milano: Meltemi.
- Mori L. (2011). *Complessità e dinamiche dell'apprendimento*. Pisa: ETS.
- Morin E. (1983). *Il metodo. Ordine, disordine, organizzazione*. Milano: Feltrinelli.
- Morin E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2018). *Conoscenza Ignoranza Mistero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2019). *Sull'estetica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2006). *Un metodo a-metodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*. Napoli: Liguori.
- Nussbaum M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: il Mulino.
- Pasini B. (a cura di). (2016). *Palpitare di menti. Il laboratorio formativo: stili, metafore, epistemologie*. Santarcangelo di Romagna: Apogeo Education - Maggioli.
- Pepe D., Infante V. (a cura di) (2007). *La riflessività nella formazione: pratiche e strumenti. Isfol, Libri del Fondo Sociale Europeo*. Roma: ISFOL.
- Pievani T. (2019). *Imperfezione. Una storia naturale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Riva M.G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca di significati e ascolto delle emozioni*. Milano: Guerini e Associati.
- Santoianni F., Striano M. (2005). *Strutture della conoscenza. Linguaggi del pensiero*. Napoli: Pisanti.
- Scardicchio A.C. (2015). *Breviario per (i) don Chisciotte. Per una pedagogia della rivoluzione*. Milano: Mimesis.
- Scardicchio A.C. (2009). *Orientamento come paradigma dell'azione. Hope Theory e sue connessioni con la promozione delle competenze trasversali*, in Loiodice I. (a cura di) *Orientamenti*. Bari: Progedit.
- Scardicchio A.C. (2020). *Metabolè. Speranza, resilienza, complessità*. Milano: Franco Angeli.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.

- Schön D.A., Striano, M., Capperucci, D. (2006). *Formare il professionista riflessivo: per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Siegel D. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Snyder C.R. (1994). *The Psychology of Hope: You Can Get There from Here*. New York: Free Press.
- Snyder C.R. (2000). *Handbook of Hope: Theories, Measures, & Applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Striano M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Striano M. (2015). *Per una teoria educativa dell'indagine. Riflessioni pedagogiche sulla logica di John Dewey*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Strollo M.R. (2003). *Prospettiva sistemica e modelli di formazione*. Napoli: Liguori.
- Szyborska W. (2009). *La gioia di scrivere*. Milano: Adelphi.
- Weil S. (1991). *Abitare la contraddizione*. Roma: Dehoniane.
- Wittgenstein L. (1999). *Della certezza*. Torino: Einaudi.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.