

Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e *public engagement*

a cura di
Maurizio Fabbri, Marcello Tempesta



Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale

collana diretta da

Maurizio Fabbri

1

La Collana “Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPEGES. Conterrà Atti di Convegni e Seminari, insieme a testi prodotti dai Gruppi di Ricerca, Proposta e Studio della SIPEGES

Comitato scientifico della collana

Livia Cadei | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Michele Cagol | *Libera Università di Bolzano*

Giuseppina D'Addelfio | *Università di Palermo*

Francesca Dello Preite | *Università di Firenze*

Paola Dusi | *Università di Verona*

Maurizio Fabbri | *Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

Isabella Loiodice | *Università di Foggia*

Maria Chiara Michelini | *Università di Urbino "Carlo Bo"*

Paola Milani | *Università di Padova*

Stefano Oliverio | *Università di Napoli "Federico II"*

Riccardo Pagano | *Università di Bari "Aldo Moro"*

Maria Grazia Riva | *Università di Milano-Bicocca*

Antonia Rubini | *Università di Bari "Aldo Moro"*

Marcello Tempesta | *Università del Salento*

Paola Zini | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Collana soggetta a peer review

Ricerca pedagogica e bene comune:
modelli teorico-metodologici
e *public engagement*

a cura di
Maurizio Fabbri
Marcello Tempesta



Volume stampato con il contributo del
Dipartimento di Scienze Umane e Sociali
dell'Università del Salento



L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale (CC-BY-NC-ND 4.0).

L'Utente, nel momento in cui effettua il download dell'opera, accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/de-ed.it>

ISBN volume 979-12-5568-260-8

DICEMBRE 2024 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8
Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Indice

Introduzione ai lavori

- 13 Pierluigi Malavasi
Saluti istituzionali
- 15 Maurizio Fabbri, Marcello Tempesta
Le ragioni di un convegno

Relazioni

- 21 Maurizio Fabbri
Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement
- 26 Luigina Mortari
La qualità essenziale della Ricerca Educativa
- 35 Enricomaria Corbi
Uno sguardo incrociato su ricerca e progettualità pedagogica
- 41 Marcello Tempesta
Pensare la scuola, lavorare con la scuola, imparare dalla scuola
- 49 Rosita Deluigi
Uno sguardo all'invecchiamento in chiave intergenerazionale: aver cura di tempi diffusi e spazi opachi
- 56 Maria Grazia Riva
Mondi della vita e ricerca pedagogica: una interrogazione necessaria e radicale
- 60 Giuseppe Elia
La ricerca pedagogica nella prospettiva di una comunità inclusiva

- 69 Lucia Zannini
L'intreccio tra mondo della cura e ricerca pedagogica. Riflessioni a partire dal vertice della medical education research
- 77 Alessandro Mariani
Filosofia dell'educazione e "bene comune"
- 82 Chiara Bove
Campo, concetti e partecipanti: per una ricerca educativa responsabile
- 86 Massimiliano Tarozzi
Ricerca pedagogica come bene comune. Verso un quadro rigoroso dell'indagine educativa

Laboratori paralleli

1) *Fra globalizzazione e deglobalizzazione*

- 93 Giuseppe Annacontini
La pedagogia tra globalizzazione e deglobalizzazione
- 98 Ines Giunta
Dominare la contingenza al tempo della globalizzazione. Elogio dell'educazione difficile
- 107 Riccardo Pagano
Pedagogia e globalizzazione
- 111 Enrico Bocciolesi
Deglobalizzare nell'educazione per risvegliare l'impegno sociale
- 114 Giorgio Crescenza
Dal potere della parola alla necessità di una scuola democratica e partecipativa. Riflessioni e prospettive per un cambiamento socio-educativo
- 118 Livia Romano
Educare ad una democrazia planetaria tra globalizzazione e de-globalizzazione
- 121 Adriana Schiedi
Le migrazioni lungo il Mediterraneo tra globalizzazione dell'indifferenza e globalizzazione dell'inclusione. Per una pedagogia dell'enracinament

- 124 Federico Zamengo
La voce della pedagogia
- 127 Cosimo Abene
Coscienza e crisi della globalizzazione

2) Cura del mondo e transizione ecologica

- 133 Ezio Del Gottardo
Educazione in natura: percorsi di co-progettazione della legge regionale pugliese
- 138 Antonia De Vita
La transizione ecologica oltre le retoriche della sostenibilità
- 142 Monica Parricchi
Co-costruzione sistemica di un paesaggio educativo. La comunità "ETN Educazione Territori Natura"
- 146 Gabriella Calvano
Genere e clima: questioni di giustizia e implicazioni pedagogiche
- 149 Rosaria Capobianco
Educare ad una transizione ecologica responsabile per una scuola più green, più inclusiva, più sostenibile
- 152 Alessandro Ferrante
Reinventare nuove maniere di stare nel mondo. Félix Guattari e la pedagogia ecologica
- 155 Giulia Schiavone
Contesto scuola e transizione ecologica. Cinque assi per una cultura ecologica integrale
- 158 Cristiana Simonetti
"GreenComp": il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità e la transizione ecologica. Prospettive educative
- 163 Francesco Vittori
(Ri)pensare l'educazione ecologica: una necessità contemporanea

- 166 Chiara Sirignano
Verso una transizione ecologica polisemica: prospettive di ricerca pedagogico-sociale per la cura del mondo

3) Intelligenza artificiale, contesti digitali e pratiche educative

- 171 Angela Muschitiello
Intelligenza artificiale e pratiche educative
- 176 Francesca Antonacci
I diversi volti di Senza-Volto. IA e Giustizia sociale, tra Vivente e Non-vivente
- 180 Paolo Bonafede
Come in uno specchio? Prospettive critiche e post-critiche nel confronto tra Intelligenza artificiale e umana in educazione
- 184 Cosimo Di Bari
Per una pedagogia critica dell'Intelligenza Artificiale
- 188 Francesca De Vitis
Digital (I) Care: un ponte tra Don Milani e un'educazione critica all'uso delle tecnologie
- 191 Farnaz Farahi
Pensare la relazione tra agire educativo e contesti digitali: la clinica della formazione per esplorare i nuovi orizzonti della pedagogia
- 194 Teresa Giovanazzi
Intelligenza artificiale e ambiente. Un'interpretazione pedagogica per lo sviluppo umano
- 197 Valentina Guerrini
Intelligenza artificiale e processi formativi tra rischi e nuove opportunità
- 200 Maria Vinciguerra
Educare alla corporeità tra realtà fisica e contesti digitali
- 203 Michele Cagol
Intelligenza Artificiale – Intelligenza Abduittiva

4) Fine e fini del lavoro

- 209 Paolo Bertuletti
Le "grandi dimissioni" sullo sfondo di un nuovo concetto di etica professionale. La proposta di Klaus Beck in Germania e la resa nei confronti di una logica funzionalista
- 213 Massimiliano Costa
Agire lavorativo tra innovazione e nuovi modelli per la qualificazione dell'apprendimento
- 217 Daniela Dato
Great resignation, quiet quitting e downshifting: una lettura critico-progettuale per ridisegnare il futuro del lavoro
- 221 Gennaro Balzano
Oltre la fine del lavoro il futuro del lavoro: remote work, lavoro ibrido e sgronato
- 224 Croce Costanza
Formazione e orientamento a scuola per un lavoro ben riuscito
- 227 Emanuele Serrelli
In difesa delle abilità
- 230 Anna Paola Paiano
Precariato accademico e trasformazioni nella produzione del sapere: analisi critica e strategie di (Ri)esistenza

5) Migrazioni e incontro di mondi

- 237 Maria Grazia Lombardi
Storia dell'educazione tra Migrazioni e incontro di mondi
- 241 Emiliano Macinai
Identità, differenze, diritti. Perché è importante parlarne oggi
- 244 Rosa Grazia Romano
Smurare le comunità per ritrovare l'umano

- 248 Davide Zoletto
Come “stare”, oggi, nelle “terre di frontiera” della ricerca pedagogica in contesti ad alta complessità?
- 253 Fabio Alba
La co-progettazione educativa tra docenti ed educatori dell'accoglienza di adolescenti migranti soli
- 256 Margherita Cestaro
Frontiere “sotto le stelle”
- 260 Vittoria Colla
Fare i compiti a casa con i genitori: riflessioni per una scuola ad alta complessità socioculturale e linguistica
- 264 Nicola Nasi
Co-costruire attività con bambini, insegnanti e genitori. Alcuni dilemmi nella ricerca partecipativa
- 267 Dalila Raccagni
Dietro ad un ritratto, un volto. Riflessioni pedagogiche dal workshop “Il Moro”
- 270 Federica Ranzani
L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati nei contesti sanitari: uno studio di caso

6) Pathos dell'adolescenza e coreografie educative

- 277 Maria Rita Mancaniello
La questione di essere adolescenti in una società adolescente. Paesaggi e Orizzonti della metamorfosi in atto
- 281 Giorgia Coppola
Dal Pathos adolescenziale all'Ethos adulto
- 284 Maria D'Ambrosio
Paesaggi/passaggi: farsi spazio del sentire, tra visibile e invisibile
- 287 Elena Madrussan
Adolescenti e insegnanti. Musica e incontro

- 290 Irene Papa
La relazione che “risuona” fra plurime appartenenze

7) Solitudini e nuove vulnerabilità

- 295 Caterina Benelli
Solitudini e vulnerabilità professionale
- 298 Sara Nosari
L'impegno pedagogico per un'azione narrativa verticale
- 302 Mimmo Pesare
Pedagogia del compound. Ritiro del soggetto contemporaneo e società normotica
- 306 Claudia Spina
Essere vulnerabili dell'altrui vulnerabilità: l'ascolto come agire etico
- 310 Vito Balzano
Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza ripartendo dal valore della persona e della sua cura
- 313 Micaela Castiglioni
Solitudini contemporanee. Una prima esplorazione qualitativa
- 316 Tiziana Iaquinta
Vulnerabilità docente e solitudine abitata
- 319 Manuela Ladogana
Aperture pedagogiche alla “solitudine”
- 322 Gilberto Scaramuzzo
Stanze di Eros. Un progetto di educazione poetica alla sessualità
- 325 Antonia Chiara Scardicchio
Vulnerabilità riflessive e pratiche ermeneutiche nella formazione accademica
- 330 Alessia Tabacchi
La vulnerabilità di fronte al desiderio di un figlio: l'accompagnamento educativo alla coppia

Saluti istituzionali

Pierluigi Malavasi

*Presidente della Società Italiana di Pedagogia
Università Cattolica del Sacro Cuore*

Pregiatissime Professoressa, Pregiatissimi Professori, Carissime e Carissimi soci SI-PEGES, è un grande piacere portare un indirizzo di saluto a nome mio personale e della comunità della Società Italiana di Pedagogia al rilevante Convegno Nazionale della SIPEGES dedicato a “*Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement*”. Ringrazio di cuore per il gradito invito ed esprimo profonda stima al Presidente, Prof. Maurizio Fabbri, insieme a colleghe e colleghi del Direttivo.

Cosa significa oggi impegnarsi per il bene comune? Quale ricerca pedagogica per il public engagement? Tali questioni interrogano la pedagogia generale e sociale come *discorso fondamentale*, ovvero interrogano proprio le fondamenta del sapere critico ed emancipativo con e per l’educazione e la formazione della persona e della comunità umana.

Il titolo del convegno allude alla possibilità di elaborare un rinnovato *accostamento ontologico in pedagogia*. Quest’ultima espressione designa un impegno regolativo, sempre da raggiungersi e mai del tutto realizzato, che si compie nell’apertura verso il poter-essere autentico dell’agire educativo.

Non può mai venir meno il dialogo sui modelli teorico-metodologici. Al medesimo tempo, il discorso pedagogico si rivolge alla possibilità di individuare nell’impegno orientato al bene comune e nell’*engagement* ciò che unifica ed articola la ricerca pedagogica. Per diversi aspetti, le questioni al centro del convegno costituiscono un appello, qui ed ora, ad interpretare e agire nell’ambito dello statuto relazionale dell’esistenza e dei saperi che costituiscono la pedagogia generale e sociale. L’ontologia implica l’epistemologia, tanto nello spiegare le condizioni in cui è possibile attendere alla formazione umana della persona (*Bildung*) e dei suoi “atti di discorso”, quanto nel considerare i sistemi di segni e le tecnologie del sé che individuano e mediano i rapporti fra coscienza e conoscenza.

Il sapere pedagogico è chiamato sia ad interrogarsi sull’essere stesso degli eventi dell’educazione e a comprenderne l’accadere complesso ed incerto, sia a spiegare la legittimità e l’efficacia del suo impegno, rispondendo della sua consistenza ontologica. Qual è il senso della responsabilità, tra mente e affetti, nelle esperienze di *public engagement*? C’è in esse un ragionevole appello a “trascendere la forma” della storicità esistenziale? È realizzabile una “vera” educazione della persona, tra stima di sé e disponibilità sollecita verso l’altro? Il carattere multiforme e l’ambi-

guità di questi interrogativi non possono essere intesi prescindendo da un'articolata dialettica fra la tematizzazione etico-morale e quella ontologico-esistenziale. La proposta del convegno – tra ricerca pedagogica e bene comune – è consapevole tanto della problematicità che attraversa oggi qualsiasi prospettiva etico-educativa, quanto del valore del pluralismo se animato dalla ricerca di un consenso etico tra culture sotto l'egida di un'intenzionale progettazione pedagogica. Questa muove dal desiderio d'essere e dallo sforzo per esistere che attraversano la finitudine umana, e individua nella possibilità di educare in modo autentico, ovvero di formare quella che si potrebbe definire la qualità morale dell'agire, una direzione originaria e irrinunciabile che costituisce il sapere pedagogico e la sua articolata specificazione disciplinare.

Che ne è oggi dell'umano? Che cos'è vivere, essere vivi, essere insieme con e per l'altro, in istituzioni giuste? Crescono nel mondo le disuguaglianze e le iniquità, a cui non riusciamo a trovare una soluzione comune. Il dibattito che soggiace al convegno è anche strettamente legato alla possibilità di sopravvivere per l'umanità intera a fronte della minaccia costituita dagli effetti del cambiamento climatico.

Si nasce umani e si deve imparare ad esserlo. In un mondo che cambia rapidamente, ricostruire il patto educativo tra culture e generazioni vuol dire sviluppare le relazioni della fraternità e della sorellanza, della solidarietà tra i popoli e il pianeta, della pace. Significa far fiorire le persone, che non possono essere schiacciate da avidità ed egoismo. Interpreto il bene comune, oggi, come una sfida che chiama in causa in modo peculiare le stesse società scientifiche, dispositivi di riflessione e azione collettiva nell'affrontare i dilemmi della vita professionale e sociale, nei diversi contesti in cui si svolge la vita associativa. Le società scientifiche sono chiamate a costituire opere aperte, tessute da quella aspirazione al bene comune che rappresenta un motivo ispiratore di questo importante convegno.

Di fronte all'odio e alle persecuzioni, ai campi di concentramento e alle guerre, le società scientifiche possono costituire risorse strategiche per testimoniare valore spirituale e materiale, scientifico e tecnico dell'agire umano. Tra sistemi naturali e dispositivi tecnologici, il bellissimo titolo "Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e *public engagement*" rimanda alla fragilità dell'essere al mondo, interpella la pedagogia generale e sociale, la didattica e la pedagogia speciale, la pedagogia sperimentale e la storia della pedagogia e delle istituzioni educative nel vivo delle professionalità educative e formative nei molteplici contesti di esercizio. Possiamo custodire gli altri e "salvarci" attraverso il rispetto dei diritti fondamentali di ogni persona, specialmente di quelle "invisibili", che vivono ai margini della società o ne sono scartate. A ciascuno è chiesto di imparare a vivere e di riscoprire ogni giorno il sentimento e la dignità dell'umano. Tra ambiguità e contraddizioni, si deve essere umani per sconfiggere la raccapricciante e brutale disumanizzazione della civiltà.

Grazie, carissima Sipeges, per aver inteso promuovere un simposio che sollecita a pensare in profondità l'essere insieme, quel *public engagement* della ricerca scientifico-pedagogica che ci proietta nel futuro. Insieme.

Le ragioni di un convegno

Maurizio Fabbri

*Presidente della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale
Alma Mater Studiorum Università di Bologna*

Marcello Tempesta

Università del Salento

La locuzione “bene comune” ha una genesi essenzialmente aristotelico-tomista e fa riferimento alla necessità di vincolare i comportamenti individuali e sociali, per orientarli in direzioni eticamente positive. Questo, ovviamente, comporta una permeabilità del concetto ai differenti costrutti morali di ogni epoca: se in alcuni contesti culturali (del passato, ma anche del presente) si considera legittimo colpire le parti “malate” della società, facendo ricorso alla pena di morte, per la cultura liberale del nostro tempo le parti cosiddette malate devono ricevere attenzioni particolari e adeguate, differenti da quelle rivolte al più ampio contesto comunitario.

L'attenzione al “bene comune”, in questo secondo senso, deve pertanto intendersi soprattutto in termini inclusivi: non si tratta di espellere, tagliare, amputare, bensì di comprendere le ragioni profonde per le quali una data società è chiamata a confrontarsi col male di vivere e con la perdita di coesione comunitaria. Alcuni comportamenti lasciano ferite profonde e scavano solchi di solitudine e sofferenza, difficilmente riparabili col tempo: tali comportamenti e le reazioni che ne derivano costituiscono una minaccia per il bene comune... di chi? Di coloro che ne condividono senso e confini, priorità e rappresentazioni, vincoli più o meno condivisi.

Vi è qui il passaggio più delicato: il bene “comune” non è comune a tutti, ma solo ad alcuni. Privilegia logiche e rappresentazioni di un certo modello di civiltà, escludendone altre. Apre a patti di coesione comunitaria che inglobano nuovi soggetti, portatori di identità tradizionalmente trascurate, scioglie i legami con quanti si oppongono all'allargamento dei confini, insistono sul mantenimento di identità socialmente superate e si sentono minacciati dai mutamenti in atto. Ecco che parlare di bene comune significa anche imparare a gestire conflitti. Se ne ha esperienza quotidiana in questi anni, teatro di un conflitto profondo e pervicace, come quello fra liberal e comunitari.

Da un lato, vi sono i cittadini del mondo: per di più giovani, sperimentano l'ebbrezza del viaggio e dei mutamenti linguistici, culturali, religiosi, esistenziali che ne derivano. Non ripudiano il passato, ma lo scavalcano con abilità. Vanno alla ricerca di una differente concezione del bene comune, che nasce dalla tessitura di legami sociali un tempo impensabili: si tratta di legami a maglie larghe, “ricchi” di strappi, ma anche di squarci. Si abbandonano quasi con entusiasmo all'ordine creativo che si nasconde dietro il disordine, non cogliendone sempre le implica-

zioni possibili e i rischi probabili. La trama della loro esperienza sociale sembra riallacciare i nodi con le origini nomadiche della condizione umana.

Dall'altro, vi sono i comunitari: rimpiangono il passato, evocano le tradizioni, lamentano la perdita degli elementi di sacralità della storia umana. Pervicacemente attaccati a ciò che è stato, rimettono in gioco concetti quali l'amor patrio, le famiglie unite da legami che scavalcano il tempo, il senso d'appartenenza a un contesto comunitario che prospera nei legami di vicinanza. Quale vicinanza? Quella dei vincoli identitari, che permeano un dato territorio e ne sanciscono le rispettive articolazioni, insieme ai confini possibili: articolazioni di classe, di censo, di cultura, di ideologia, di religione. Al di fuori di queste articolazioni, i confini diventano spesso respingenti: al cuore del pensiero comunitario, vi è la tradizione stanziale, con i suoi muri, i fossati, le porte, i ponti levatoi.

Il discorso pubblico sul bene comune è oggi lacerato tra chi ritiene che i processi di emancipazione della nostra storia recente possano imporsi su scala planetaria e chi pensa invece che vadano fermati, per difenderne i privilegi faticosamente e temporaneamente conquistati: il modo migliore per farlo è tornare indietro, almeno un po', quanto basta per proteggersi dalle braccia tese dell'immigrato "ostile" e dalle scorrerie dei nuovi barbari invasori. Chiediamoci: per quanto tempo ancora sarà possibile dimensionare il bene comune su singole porzioni di territorio, con i fucili puntati contro chi, dall'esterno, rivendica la propria appartenenza alla condizione umana?

Forse è precario il bene comune di chi si dichiara pronto a sparare, più di quanto non lo sia quello di chi, in nome di un principio d'inclusione, tende la mano e offre speranza a chi sa d'avere un futuro, ma teme che gli venga tolto. Le dimensioni del problema non sono solo etiche, ma chiamano in causa inedite questioni epistemologiche, insieme ad altre antiche quanto il mondo; sollecitano il ripensamento dei tradizionali paradigmi e dei loro ordini di priorità.

Di tutto questo e di altro ancora si parla in questo volume, che raccoglie i contributi presentati nel corso del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale "*Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement*", svoltosi a Lecce il 22 e 23 Settembre 2023. Due giornate nelle quali ci si è appassionatamente misurati con il tentativo di una problematizzazione in chiave pedagogica del tema del bene comune, interrogandosi in particolare sul contributo pubblico e sulla responsabilità sociale dell'indagine scientifica che, in forme plurali e articolate, si occupa dei processi educativi e formativi. Come si conviene ad un volume che si occupa di ricerca, sono pagine attraversate da numerosi interrogativi: è davvero possibile identificare qualcosa che sia bene per ciascuno e per tutti, e che quindi valga la pena di essere ricercato, coltivato, promosso, difeso? quello di bene comune, in un mondo pluralista, complesso, multiculturale, è un concetto arcaico e retorico, vuoto e introvabile? o piuttosto esso individua una prospettiva che può restituirci il gusto di sentirci parte della società globale in cui viviamo, la speranza di esistere e co-esistere contrastando le correnti fredde della contemporaneità, i rischi della polverizzazione individualistica e dell'unità omologante?

Possiamo forse pensarlo come l'orizzonte regolativo di un cammino realisticamente possibile, nel quale la semina lunga dell'educazione e della formazione costituisce una dimensione fondamentale. Per quel che ci compete, è un cammino avviato e da sviluppare ulteriormente: la ricerca pedagogica generale e sociale è infatti caratterizzata, nel nostro tempo, da una estrema varietà di prospettive culturali, di profili epistemologici, di dispositivi procedurali, e già offre, a nostro sommo avviso, un prezioso contributo allo sviluppo dei processi educativi e della convivenza sociale. La comunità dei ricercatori è chiamata a custodire e incrementare tale patrimonio, attraverso una continua opera di rigorizzazione teorico-metodologica e di assunzione di responsabilità nella costruzione del bene comune.

Relazioni

Maurizio Fabbri
Luigina Mortari
Enrico Maria Corbi
Marcello Tempesta
Rosita Deluigi
Maria Grazia Riva
Giuseppe Elia
Lucia Zannini
Alessandro Mariani
Chiara Bove
Massimiliano Tarozzi

Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e *public engagement*

Maurizio Fabbri

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
maurizio.fabbri@unibo.it

L'accostamento della ricerca pedagogica al tema del bene comune può sembrare ovvio e scontato: la pedagogia infatti, come altri saperi, quali la medicina, l'ingegneria, il diritto, ha scopi essenzialmente prassici ed esperienziali, non può non confrontarsi con le sue più o meno immediate ricadute operative.

Il concetto di bene comune tuttavia è ambivalente. Può alludere infatti a una concezione del diritto, nella quale le ragioni della comunità prendono il sopravvento su quelle del soggetto e sono destinate a incorporarle al proprio interno, spegnendone l'irriducibile specificità: non siamo lontani dalla concezione dello stato etico hegeliano. Oppure può presupporre, aristotelicamente, una concezione normata del bene, che lo identifica con attributi di razionalità e universalità, escludendo tutti quelli che li contraddicono. Si tratta di concezioni tendenzialmente normative del bene comune, che vincolano i comportamenti individuali al rispetto di priorità non discutibili o che ne attenuano i rischi di autoritarismo, trasformando quelle priorità in istanze di tipo regolativo (Mortari, 2015; Mortari, 2008).

Altre concezioni, tuttavia, considerano il concetto di bene comune come una sfida a pensare in termini di apertura al momento di universalità dell'esperienza, senza pretendere di contrassegnarlo a priori. Si pensi all'etica di Kierkegaard e di Levinas, per la quale la scelta è costitutiva dell'esistenza del Singolo e non si esprime mai in termini di semplice adeguamento a una morale di stampo comunitario: il Singolo, per essere soggetto eticamente fondato, non può prescindere né dal riferimento a sé stesso né dal riferimento all'altro. Conosciamo gli elementi di complessità di una scelta che, per usare parole di Sartre, deve essere contemporaneamente singolare e universale e far convivere ragioni spesso apparentemente incompatibili (Fabbri, 2015; Biesta, 2017).

In questa prospettiva, il bene comune è contemporaneamente comune e individuale, senza presupporre tuttavia che fra questi due termini si stabilisca un'identificazione aprioristica, anzi: per evitare identificazioni improprie e arbitrarie, è più utili pensarli come inizialmente divergenti e contrapposti. Solo dalla loro primaria alterità e apparente irriducibilità è possibile fa nascere un dialogo autentico, che non ne accorci troppo rapidamente le distanze. Ed è su questo piano che risulta interessante analizzarne gli agganci con la ricerca pedagogica. Perché la ricerca?

Perché la ricerca è l'occasione di un pensiero vincolato, che non si limiti, reto-

ricamente, ad affermare la fondatezza dei propri punti di vista. Il “*cogito, ergo sum*” di cartesiana memoria è stato per troppo tempo al centro dei processi di costruzione della conoscenza: non è sufficiente cogliere qualcosa in termini di autoevidenza per poterne rivendicare la fondatezza, per la stessa ragione per cui non è sufficiente ritenere di aver visto qualcosa, per poter affermare di averlo realmente compreso. La nostra esperienza sensoriale è fragile, certo, ma quella mentale e speculativa non lo è di meno: direbbe Kant, il noumeno non è solo fuori, ma anche dentro di noi.

Pensare in modo vincolato significa in prima battuta superare la spontaneità delle percezioni come quella delle rappresentazioni ed essere disponibili a rimettere in discussione i fondamenti stessi del nostro conoscere (Michelini, 2013). Gli ostacoli che s’incontrano nel processo di costruzione della conoscenza provengono dal cammino evolutivo dell’umanità. Ricorda Rifkin, parlando d’empatia, come l’evoluzione dell’umanità sia stata scondita da alcune lunghe tappe:

- La prima è quella del pensiero mitologico, lungo la quale la sostanziale incomprendimento delle leggi di funzionamento del mondo naturale, dava adito a interpretazioni di natura animistica, che popolavano il mondo di entità sovranaturali, più o meno benefiche o maligne a seconda degli eventi che si verificavano;
- La seconda è la fase teologica, che, al pari di quella precedente, costringeva l’umanità a confrontarsi ancora con le dimensioni del sovranaturale: con il mondo degli dèi, tuttavia, diviene possibile identificarsi, la distanza dal mondo terreno si riduce, in quanto ogni entità divina è depositaria di una propria ratio, che ne giustifica le azioni possibili;
- La terza fase è quella ideologica e vede l’umanità attivamente impegnata in processi di trasformazione e mutamento delle società storiche e della condizione umana: si è trattato di una fase di grande discontinuità rispetto a quelle precedenti, nel corso della quale l’umanità ha potuto responsabilizzarsi in prima persona sulle proprie scelte storiche ed esistenziali, anziché delegare ad entità sovranaturali.
- La quarta fase per Rifkin è quella psicologica; per noi, che parliamo di ricerca e bene comune, è, in senso più ampio, quella scientifica: il suo avvento è più o meno contemporaneo a quella ideologica (siamo già in piena età moderna), ma mentre quest’ultima tende alla creazione di un’umanità nuova e differente, la prima si preoccupa di ricondurre entro un ordine razionale e prevedibile fenomeni sin lì percepiti come magici o incomprensibili. Il loro coesistere all’interno di una stessa fase evolutiva ci aiuta tuttavia a comprendere l’importanza della loro collaborazione e integrazione (Rifkin, 2011).

Se si ragiona in termini di elaborazione di un pensiero vincolato, non è difficile rendersi conto dei limiti di ciascuna di queste fasi:

- La fase mitologica si affida al caso, compiendo associazioni indebite tra fenomeni il cui accostamento è del tutto arbitrario e accidentale: propria del pensiero magico era la tendenza a dare per scontato, ad esempio, che, se qualcuno moriva, dopo aver compiuto un'azione scorretta nei confronti della tribù, la morte fosse direttamente riconducibile a quest'azione e alla reazione del mondo sovrannaturale;
- La fase teologica si affida al destino e a una condizione di sudditanza dell'universo umano nei confronti di quello divino, che ne riduce sensibilmente le possibilità di scelta e di valutazione dei fenomeni: Dio non è più sconosciuto quanto le entità soprannaturali della fase precedente, ma continua comunque ad esercitare un peso prioritario sulla vita dell'umanità. Vogliamo ricordare i venti contrari che impedivano alle navi greche di salpare verso Troia e che comportarono il sacrificio di Ifigenia alla dea Artemide?
- La fase ideologica si affida alla volontà e, in quanto tale, rischia di operare forzature sull'esperienza, che pretendono di orientarla non più in nome di Dio o di entità sovrannaturali, ma in nome di una propria concezione del mondo, del tempo e della storia. L'ideologia cerca legittimazione nel pensiero scientifico, ma non tollera di essere smentita da quest'ultimo. Come dice Morin, il pensiero ideologico si fonda sulla razionalizzazione e non accetta di rimettere in discussione i propri presupposti, mentre il pensiero scientifico deve poter fare leva sul libero esercizio della razionalità.
- La quarta fase infine, quella scientifica, a noi più vicina, visto che oggi si parla di ricerca e bene comune, corre il rischio di diventare autoreferenziale e di innalzare le soglie di complessità del processo di elaborazione della conoscenza a livelli tali da circoscriverli al potere di una élite, costringendo gli altri a fruirne in termini strettamente divulgativi. Questo per dire che anche l'approccio scientifico può divenire un ostacolo sia al processo di costruzione della conoscenza sia alle strategie di individuazione del bene comune.

Ora, tutte le tappe evolutive sin qui delineate entrano nel nostro modo di pensare, rendendolo spesso per nulla fondato e poco rigoroso: le inferenze derivanti dal pensiero mitologico, teologico, ideologico sono ancora operanti nel nostro modo di procedere: sicuramente in quello quotidiano, a volte anche in quello scientifico.

Questa situazione si è accentuata in seguito al fraintendimento del paradigma costruttivista, che ha talvolta indotto anche gli uomini di scienza e di conoscenza a sentirsi liberi di affermare come vero e fondato ciò in cui credono. Il costruttivismo, tuttavia, non ci insegna a pronunciare parole in libertà, bensì esige che si sia capaci di assumersi le responsabilità personali, sociali, scientifiche insite nel processo di costruzione della conoscenza: tutt'altro che un pensiero svincolato. Il costruttivismo non è incompatibile con la scienza, lo è molto meno del realismo ingenuo e dei modelli veteropositivistici del passato (Fabbri, 2014).

Il problema semmai è quello delle cornici teoriche e dei modelli di riferimento empirico, tra cui bisogna poter effettuare una o più scelte: se questa scelta viene

meno, il lavoro rischia di perdere in spessore e fondatezza. Personalmente, sono solito affermare che non è possibile fare ricerche di pedagogia generale, sociale, interculturale e di filosofia dell'educazione, se non sia in possesso di strumenti interpretativi adeguati, che consentano di comprendere il senso (o meglio i sensi possibili) dei fenomeni indagati. A volte, questi strumenti interpretativi sono presenti, risultano utilizzati, ma non vengono dichiarati, rimangono impliciti: come generalisti, dovremmo abituarci a fare qualcosa di simile a ciò che avviene nelle ricerche empiriche, ovvero, esplicitare la metodologia di argomentazione e di elaborazione delle ipotesi adottata e le scuole di riferimento.

Credo inoltre sia prioritario controllare la tendenza a idealizzare i fenomeni e gli oggetti di studio che, come ricercatori, siamo chiamati a indagare: se di questi fenomeni ci "innamoriamo", come spesso accade, diviene più complesso stabilire distanze adeguate e coglierne gli elementi di ambivalenza.

L'amore per l'infanzia, ad esempio, e per gli elementi di fragilità dell'esperienza in genere (anziani, poveri, disabili, marginali) è un elemento utile alla ricerca, se si è in grado di situarlo dentro un orizzonte evolutivo, che consenta all'umanità di cogliere gli elementi di spreco e di infondatezza, che serpeggiavano negli atteggiamenti contrari del passato: di svalutazione, disprezzo, rancore, pregiudizio. Il rischio, tuttavia, è sostituire un pregiudizio negativo con uno positivo e, se lo si fa, la ricerca privilegia ancora il modello della razionalizzazione, piuttosto che quello della razionalità. Il superamento di ogni idealizzazione è condizione necessaria alla costruzione della conoscenza.

Gli approcci teoretici alla ricerca esigono che si parta da lontano, per comprendere realtà che sono vicine a noi: troppo vicine per poterle conoscere, senza prendere distanze adeguate e senza studiarne le connessioni con altri piani d'esperienza. Grazie agli approcci empirici è invece possibile circoscrivere il campo d'indagine e validare le ipotesi sin lì formulate, ma queste ultime, per risultare fondate e verificabili, necessitano di analisi ampie, aperte, sfaccettate, che non è possibile sviluppare se non attraverso il continuo ampliamento del campo d'indagine. Il rischio è che i nostri oggetti di ricerca divengano luoghi di culto feticistico, quando la conoscenza invece si costruisce solo se si è in grado di gettare alle ortiche tutto ciò che si ama.

Un solo esempio, fra i tanti possibili. Diversi anni fa mi trovai nella necessità di riconsiderare le tradizionali teorie dell'attaccamento alla luce dei mutamenti in atto negli stili educativi dei genitori e della famiglia e della differenziazione dei contesti di crescita (quali il nido e i servizi per l'infanzia): mi imbattei nel libro di Bettelheim, *I figli del sogno* (Bettelheim, 1969), dal quale emerge che le relazioni d'attaccamento primario, nel contesto dei kibbutz israeliani, si sedimentavano nella relazione col gruppo dei pari, in particolare nei confronti del bambino con cui venivano condivise le ore del sonno, dell'addormentamento e del risveglio. Ero personalmente inorridito da quel modello di crescita e di cura dell'infanzia, che strappava i bambini alla famiglia dal sesto mese di vita in poi... lo ero e lo sono ancora: Bettelheim però ci dice che le percentuali di disagio psichico in quelle comunità erano pari a quelle delle società occidentali, che ruotano attorno al nu-

cleo familiare. D'altronde, come pedagogisti, siamo ormai consapevoli del fatto che la famiglia può divenire, a sua volta, uno dei principali contesti di trasmissione della violenza.

Diciamolo. Il destino del ricercatore è quello di essere costretto a pensare diversamente da ciò che vorrebbe pensare: i fallimenti e le delusioni sono indici di successo scientifico molto più che la continua conferma delle sue ipotesi auspiccate e desiderate.

Bibliografia

- Bettelheim B. (1969). *I figli del sogno*. Milano: Mondadori.
Biesta J. (2017). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Cortina.
Fabbri M. (2014). *Controtempo. Una duplice narrazione tra crisi ed empatia*. Bergamo: Junior.
Fabbri M. (2015). *Nel cuore della scelta*. Milano: Unicopli.
Michellini M. C. (2013). *Educare il pensiero*. Milano: Franco Angeli.
Mortari L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Cortina.
Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Cortina.
Rifkin J. (2011). *La civiltà dell'empatia*. Milano: Mondadori.

La qualità essenziale della Ricerca Educativa

Luigina Mortari

Università di Verona

luigina.mortari@univr.it

Come un ragionamento medico non è di nessuna utilità se non sa portare alla salute i corpi umani, allo stesso modo se qualcuno in quanto filosofo afferra un ragionamento e lo insegna, tale ragionamento non è di nessuna utilità se non porta l'eccellenza dell'anima umana. (Musonio Rufo)

Era il 1891 quando il filosofo di Harvard Josiah Royce pubblicava un saggio dal titolo "Is there a science of education?". Da allora molti passi sono stati compiuti per dare una forma scientifica al sapere educativo, ma ancora molto resta da fare per superare la tendenza a ridurre il sapere pedagogico a discorsi astratti che mancano di una rigorosa fondazione empirica e che pertanto non riescono a prendere la forma di un sapere trasformativo, capace di fornire ai pratici quella conoscenza necessaria a migliorare i processi educativi.

1. L'essenza della ricerca pedagogica

Mettere in atto una pratica educativa capace di facilitare nell'altro l'apprendimento dell'arte di avere cura della vita è azione oltremodo difficile, poiché nessuno possiede per intero tale arte. Da qui la necessità di una teoria pratica dell'educare. La teoria pedagogica può essere definita quella forma di sapere che trova la sua ragione nella necessità di individuare validi strumenti per interpretare, pianificare e valutare l'agire educativo. Dunque, la pedagogia è un sapere prassico, cioè un sapere che risponde alla necessità di intervenire sulla realtà per allestire efficaci contesti educativi. Stabilita questa premessa consegue che la ricerca pedagogica è tale solo quando diventa seme fecondo per l'azione.

Si fa ricerca in ambito pedagogico non semplicemente per approfondire un certo tema che ci affascina (principio euristico), né tanto meno per esibire ardite argomentazioni di cui sentirsi compiaciuti (principio estetico), né solo per accumulare conoscenze (principio sommativo), ma per produrre sapere utile alla pratica (principio di utilità). La ricerca nel campo delle scienze umane svolge il suo ruolo se non si limita a indagare un problema, ma se intraprende una ricerca con l'intenzione di apportare un contributo al miglioramento della qualità di un certo contesto: può essere la vita della classe, l'azione didattica, l'organizzazione in un

servizio educativo. Se si chiedesse ai pratici, docenti ed educatori, quali testi di pedagogia utilizzano per rispondere alle domande che incontrano nell'agire si rimarrebbe forse meravigliati dal fatto che molta di quella che si considera scienza pedagogica non trova spazio nel mondo concreto dell'educazione. Ciò accadrebbe anche in medicina se, ad esempio, la medicina di emergenza si limitasse a disquisire sul senso del concetto di emergenza senza impegnarsi a condurre ricerche sul modo di trattare un paziente che arriva in ospedale in condizioni critiche; la psicoterapia, che non è annoverata fra le scienze perché manca di controlli sperimentali, tuttavia vede i professionisti di tali saperi impegnati a discutere tra loro di casi per trovare insieme approcci terapeutici efficaci, perché allo psicoterapeuta che lavora sul campo interessa una ricerca che lo aiuti a interpretare le situazioni che deve affrontare e trovare la giusta via per rispondere al bisogno di aiuto del paziente. Analoga è la situazione degli insegnanti e degli educatori: la pratica è complessa, in molti casi intensamente problematica, per questo necessitano di ricerche seminali, capaci cioè di fornire interpretazioni, visioni, strumenti operativi realmente trasformativi. Non di discorsi retoricamente raffinati c'è necessità, ma di indicazioni sull'agire, per affrontare la concreta realtà dell'educare.

Indicare un cammino e prospettare mappe dell'agire, seppure imperfette, è azione che chiede un sapere pedagogico epistemologicamente rigoroso. Tale è quel sapere che si costruisce quando l'indagine teoretica, che analizza in profondità le questioni (cosa significa educare?, quali sono le tecniche migliori?, come si allestisce un buon contesto educativo?, come si verifica la qualità dei processi?, ...), si sviluppa attraverso un dialogo continuo con l'indagine empirica che mette alla prova gli strumenti che sono stati formalizzati a livello teoretico. L'autentico sapere pedagogico prende forma solo quando è l'esito di una stretta connessione fra ricerca teoretica e ricerca empirica, perché la prima, quando procede da sola, rischia una vuotezza di senso, mentre la seconda senza la prima si perde in un'adesività ai dati povera di sapienza ermeneutica.

L'indagine teoretica ha il compito di esaminare le questioni pedagogiche alla luce dei saperi delle scienze umane che forniscono il supporto necessario per una rigorosa e sensata analisi della realtà educativa. Dall'indagine teoretica dovrebbero emergere ipotesi di direzioni di senso necessarie per interpretare la pratica; ma nessuna idea che non sia stata messa alla prova dell'esperienza ha le credenziali sufficienti per diventare un sapere attendibile. Per questa ragione la ricerca teoretica deve integrarsi con la ricerca empirica, che mette alla prova nei contesti reali della pratica educativa le teorie ipotizzate.

Sia la riflessione teoretica sia il sapere empirico presentano un limite che pregiudica il loro valore quando procedono come campi di indagine distinti.

Da una parte, i discorsi speculativi, senza il confronto con quanto emerge dalla ricerca sul campo, perdono quello spessore che solo il vaglio della realtà può fornire, rischiando così di ridursi a parole inerti, perché le teorie da scrivania, cioè costruite nel chiuso degli studi senza che sia previsto di metterle alla prova dell'esperienza, rischiano di costruire barriere alla comprensione del reale anziché di favorirlo, diventando un ingombro pregiudizievole per l'interpretazione dell'espe-

rienza. Dewey (1993), che identificava la qualità specifica di una teoria dell'educazione nel presentarsi come un "piano educativo" che orienti le decisioni per l'azione, sosteneva che per costituirsi come discorso capace di guidare la prassi educativa, la filosofia dell'educazione deve avvalersi dei contributi forniti dalla ricerca empirica, dal momento che le scienze che si costituiscono su base empirica mettono a disposizione dati importanti non accessibili per via astratta. Qualsiasi teoria, per quanto ben meditata, ha un valore ipotetico che deve essere messo alla prova dei fatti (Dewey, 1974) prima di essere acquisito come valido e attendibile strumento per orientare le deliberazioni pratiche.

Dall'altra, i discorsi formulati a seguito di indagini sul campo metodologicamente controllate hanno lo spessore che viene dall'esperienza, ma a loro volta quando procedono disgiuntamente dalla riflessione teoretica rischiano di ridursi a teorie semplificate e riduttive che pregiudicano alla radice il valore della ricerca. Conclusioni ricavate da ricerche che poggiano su domande formulate a partire da problematizzazioni semplificate delle questioni sono non solo di scarsa utilità, ma anche pericolose per la pratica, poiché inducono a interpretare e a progettare l'esperienza educativa in modo non adeguato alla qualità del reale.

La ricerca teoretica dovrebbe obbedire a tre criteri: (i) declinarsi come continua analisi della qualità della condizione umana, sia a livello ontologico sia sul piano dell'accadere storico, (ii) essere informata delle teorie pedagogiche già elaborate e avere sviluppato uno sguardo critico su di esse, (iii) confrontarsi con i risultati della ricerca empirica per rianalizzare i costrutti teoretici alla luce dell'esperienza.

Anche per la ricerca empirica tre sono i criteri cui sottostare: (i) costituirsi in un dialogo continuo con la ricerca teoretica, (ii) essere epistemologicamente meditata, (iii) essere criticamente cauta nel trarre conclusioni, tenendosi aperta a una continua problematizzazione dei risultati conseguiti.

Solo una circolarità continua fra i due tipi d'indagine e il tenersi saldamente radicati al reale, e con uno sguardo quanto più possibile libero da presupposizioni, può fecondare in modo serio e vitale la teoria pedagogica.

2. Etica della ricerca

Per dare una solida struttura alla ricerca educativa è necessario esaminare due ambiti di riflessione: etico ed epistemologico.

Per validare eticamente una ricerca il *proposal* viene inviato a un *ethical committee*, che opera sulla base di criteri di valutazione che nel tempo hanno preso forma dopo la pubblicazione del Belmont Report (1978). Ma la qualità etica di una ricerca non è garantita dalla validazione formale ricevuta da un *ethical committee*, per quanto accurato possa essere il processo di valutazione, perché la ricerca educativa si realizza attraverso la relazione fra ricercatori e partecipanti ed è il modo in cui si costruisce una relazione a determinare la qualità etica di un processo di ricerca. Il fattore determinante è il modo di essere del ricercatore, il modo in cui entra in contatto con i partecipanti, il modo in cui tratta il materiale di ricerca.

Dal momento che non esiste nessuna geometria dei principi che possa regolare il comportamento, è essenziale la formazione etica del ricercatore. È importante interpretare tale formazione in due modi: come acquisizione del sapere etico e come sviluppo di posture dell'esserci. Certamente è essenziale che il ricercatore acquisisca conoscenza delle diverse teorie, ma soprattutto il sapere etico dovrebbe strutturarsi come sapere di casi, ossia come conoscenza di situazioni di ricerca che hanno presentato rilevanti problemi etici. Dal momento che in etica non esiste un sapere dal valore generale che valga per ogni caso, non esiste una scienza geometrica dell'etica, è importante che la formazione coltivi la disposizione a pensare eticamente, in modo da cogliere per tempo ogni problema etico che può emergere e poi sapere di dovere dedicare tempo ed energie a trovare la soluzione più adatta nel ben mezzo dell'azione.

Il cuore della formazione etica sta nel modo di essere del ricercatore, per questa ragione è fondamentale una formazione sull'etica delle virtù, che richiama la concezione aristotelica dell'etica che ha visto una fioritura a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso. Da coltivare sono sia le virtù relazionali, quelle che performano concretamente l'incontro con l'altro, sia le virtù dianoetiche, quelle posture della mente che orientano intimamente il processo di ricerca.

La fondamentale virtù relazionale in un processo di ricerca è il rispetto: la capacità di stabilire con il partecipante alla ricerca una relazione che pur di vicinanza mantenga sempre quella distanza che è necessaria per salvaguardare la sua alterità. Un esempio concreto: siamo nel *setting* euristico di una ricerca che prevede di raccogliere i dati attraverso interviste strutturate. Se il ricercatore arriva nel *setting* con un'intervista strutturata validata dal comitato etico la tendenza è di sentirsi tranquillo, ma così non è perché se è vero che le domande strutturate garantiscono l'equità nel trattamento dei partecipanti, non è garantito che questi vivano positivamente l'esperienza: potrebbero sentire che il loro tempo viene meramente usato, potrebbero percepire le domande come non importanti perché in alcun modo toccano la loro reale esperienza. Simili situazioni richiedono un immediato riallineamento etico. Nel caso in cui, invece, si decida di utilizzare un'intervista aperta certamente si complica il processo di analisi dei dati, ma si pongono le condizioni per stare in un contatto vero con l'esperienza dell'altro. La potenza euristica dell'intervista aperta chiede però una intensa sorveglianza da parte del ricercatore sul suo modo di interagire; le parole sono strumenti che possono aprire spazi liberi del pensare oppure possono recitare il pensiero dell'altro, farlo sentire vincolato a tenersi dentro un sentiero prestabilito; le parole possono fecondare un buon clima relazionale che rappresenta la condizione affinché il partecipante consegna un contributo essenziale alla ricerca oppure possono provocare nell'altro un senso di disabilitazione, la percezione di essere fuori luogo o che il suo pensiero conti poco. Costruire un buon incontro con i partecipanti richiede: un ascolto autentico, la cura delle parole, la cortesia nel contatto con l'altro, la disponibilità a rivedere il piano della ricerca non appena si percepiscono segnali di disagio nell'altro.

Fra le virtù dianoetiche che supportano l'essere in ricerca, di fondamentale importanza è la passione inossidabile per la verità, una umiltà radicale che dispone

ad abbandonare il protocollo di ricerca non appena si avverta un elemento di problematicità, la cautela nel trattare i dati raccolti, il coraggio a tenere l'attenzione su dati che rivelano un troppo di realtà difficile da sopportare.

Le virtù dianoetiche sono poi fondamentali al momento dell'analisi dei dati: poiché quello che il partecipante dice rivela la sua posizione unica e singolare nel mondo e poiché costruire un discorso scientifico significa cercare correlazioni tra i dati in modo da costruire una teoria dal valore ermeneutico quanto più possibile estesa, la tendenza che si insinua nel lavoro ermeneutico è di assimilare la realtà dell'altro dentro a un concetto o a una rete di concetti eliminando ogni dato che disturba l'ipotetica completezza della teoria raggiunta. Si tratta di una violenza ermeneutica che in alcun modo può trovare spazio nel processo euristico.

3. Epistemologia

L'epistemologia include molti campi di riflessione. Di essenziale importanza sono: la definizione della domanda di ricerca e le metodologie.

3.1 Domanda di ricerca

L'indagine pedagogica patisce quello che viene definito "credibility gap", che viene imputato sia al ricorso a metodologie poco scientifiche sia a uno sradicamento dalla pratica. Indice di disconnessione dalla realtà educativa sono certe domande di ricerca che dimostrano come la ricerca empirica solo di nome è ricerca sul campo [in field], poiché di fatto resta legata a questioni da scrivania [on desk].

La ricerca ha la sua fonte generativa nelle perplessità. Ci sono perplessità costruite a tavolino, non sostanziali, altre cariche di concreta problematicità, sono le domande sostanziali. Le une, in genere, portano a ricerche dal valore laterale e il cui esito rappresenta un contributo dal valore limitato sia nel tempo sia nello spazio della comunità di ricercatori; le altre, oltre a fornire dati rilevanti, aprono terre nuove di ricerca e portano a esiti che chiedono un ulteriore investigare. La ricerca del sapere, per essere di valore, deve tenersi legata ai temi fondamentali, alle questioni di fondo, quelle che possono essere colte coltivando l'attenzione radicale per ciò che accade nel presente. In pedagogia le questioni di fondo sono quelle che nascono nel confronto con la realtà.

Una ricerca educativa risponde al requisito di poter produrre un sapere trasformativo se nasce da problemi reali. Questo requisito può essere soddisfatto se il ricercatore "entra nella realtà", se cioè partecipa alla vita educativa che accade nelle scuole e nei servizi educativi. Per entrare nella realtà educativa è necessario non solo osservare direttamente ciò che accade attraverso la messa in atto di un'analisi etnografica, ma anche costruire relazioni dialogiche con i pratici. Dewey scriveva che:

le pratiche dell'educazione forniscono i dati, gli argomenti, che costituiscono i problemi dell'indagine; esse sono l'unica fonte dei problemi fondamentali su cui si deve investigare. Queste pratiche dell'educazione rappresentano inoltre la prospettiva definitiva del valore da attribuire al risultato di tutte le ricerche (Dewey, 1984, p. 24).

Il dialogo fra coloro che per professione fanno ricerca sull'educazione e coloro che la praticano arricchisce sia il mondo della pratica, che confrontandosi con la ricerca scientifica può dilatare lo sguardo sul reale e problematizzare l'agire, sia la ricerca accademica, che dialogando con chi è praticamente impegnato nel reale trova la condizione necessaria per elaborare teorie utili, cioè capaci di trasformare i contesti educativi. È questo il modello della *participatory research*.

3.2 Metodologia

I metodi per la ricerca sul campo sono stati generati in ambiti diversi dalla pedagogia, specificatamente la psicologia, la sociologia e l'antropologia. In un primo tempo la dipendenza epistemologica da queste scienze ha portato a ridurre la ricerca educativa dentro procedure che, se avevano un senso all'interno delle scienze descrittive, sono inadeguate per un ambito di ricerca non solo a vocazione prassica ma anche estremamente complesso per il suo oggetto.

La sociologia quantitativa che adotta il modello statistico è di scarso uso in una realtà dove l'unicità e l'originalità del singolo va salvaguardata e coltivata. Può essere interessante un'analisi estesa sul modo di pensare dei docenti, ma questa non è una ricerca educativa poiché non fornisce strumenti per migliorare la pratica. Interessante è il modello sperimentale della psicologia, ma di difficile applicazione nei contesti educativi, dove la complessità della realtà che non è assoggettabile a un controllo fattoriale dall'esterno.

A fornire le basi per una solida metodologia pedagogica è il paradigma qualitativo che rende disponibili metodi di ricerca idonei al campo educativo: etnografia, fenomenologia, *narrative inquiry*, *case study*, *participatory inquiry*, ecc. Decisivo il ruolo giocato dalla *naturalistic inquiry*, che chiede di abbandonare il modello di indagine costituito da situazioni da laboratorio e invece di indagare i fenomeni educativi nei luoghi dove accadono.¹

Molte delle ricerche che praticano i metodi indicati hanno una qualità epistemica di tipo descrittivo. È di grande utilità descrivere un fenomeno poiché senza

1 Il privilegio qui accordato ai metodi qualitativi deve fare i conti con un revival dei metodi quantitativi, che viene definito come "nuova ortodossia scientifica" (Howe, 2008) in ambito pedagogico. Questa nuova ortodossia è stata codificata dal National Research Council nel documento *Scientific Research in Education* (2002) e rinforzata nel documento successivo dal titolo *Advancing Scientific Research in Education* (2004), e successivamente recepita dalla American Educational Research Association (AERA) e enunciata nel documento *Standards for Reporting on Empirical Science Research in AERA Publications* (2006).

una rigorosa descrizione non c'è possibilità di comprendere la realtà. Ma il piano descrittivo non è sufficiente. C'è necessità anche di una ricerca trasformativa, cioè un'indagine che interviene sull'esperienza per mettere alla prova tecniche educative allo scopo di sondare la loro validità.

In questa prospettiva la ricerca pedagogica dovrebbe svilupparsi in analogia alla ricerca clinica. La ricerca clinica (*Clinical Trial*) è una ricerca scientifica condotta su pazienti allo scopo di identificare risposte specifiche a nuove terapie/procedure, oppure nuove modalità di utilizzo di terapie già note. Le sperimentazioni cliniche danno un grande contributo alla conoscenza e al progresso nella lotta contro molte malattie; molti dei trattamenti terapeutici odierni più efficaci sono il risultato di lunghi studi di ricerca clinica che spesso suggeriscono nuove direzioni per la ricerca futura. Assumere come riferimento la ricerca clinica non significa adottare in toto la sua struttura che risulterebbe inapplicabile nel contesto educativo, ma assumere il principio della necessità di sottoporre modelli, procedure e tecniche educative a rigorosi processi di indagine capaci di verificare il loro effettivo valore. La ricerca ha senso se è utile e la ricerca educativa è utile se fornisce dati che consentono ai docenti e agli educatori di migliorare il modo di organizzare le esperienze educative, e il metodo clinico risponde a questo bisogno.

3.3 Standard della ricerca educativa empirica

L'AERA (American Educational Research Association) ha prodotto un documento che stabilisce gli standard che dovrebbe avere una ricerca in educazione.

Questi standard sono stati sottoposti a molte critiche, poiché si vede in essi il ripristino di una visione positivista che il paradigma postmoderno aveva cercato di superare. Tuttavia, occorre prendere in esame tali critiche e verificare se sono fondate e poi valutare quali standard conservare.

Sono stabiliti due principi generali: garanzia di scientificità e trasparenza del report. Il problema individuato dai critici è il fatto che la garanzia di scientificità viene fatta dipendere dal produrre evidenze ("adequate evidence should be provided to justify the results and conclusions"), ma l'evidenza è il criterio di validità dei risultati di un'indagine scientifica. Il problema non consiste nel porre come criterio di valore le evidenze, ma nel modo di concepire cosa è un'evidenza e come si produce. Non si deve pensare che solo con il metodo sperimentale si ottengano evidenze, come invece sostiene il documento "No Child Left Behind", che sponsorizza i "double blind randomized controlled trials", ossia gli studi randomizzati controllati in doppio cieco, perché se così fosse allora la maggior parte delle domande che la pratica educativa solleva non potrebbero essere investigate e di conseguenza non si potrebbero produrre evidenze. Invece, anche una rigorosa indagine descrittiva produce evidenze, poiché se ben condotta fornisce indicazioni per correlare differenti fenomeni e quindi stabilire quali effetti può produrre un determinato intervento educativo. Il metodo fenomenologico assume come principio

euristico fondamentale quello di fedeltà al dato; se si applicasse con rigore questo principio da una ricerca fenomenologica, che realizza descrizioni fedelmente analitiche, emergerebbero dati che consentirebbero di produrre evidenze.

Stabilito che anche da una ricerca intervento non sperimentale si possono stabilire correlazioni tra i fenomeni e che da queste correlazioni si possono generare evidenze, resta però da precisare che in ambito educativo va escluso ogni ragionamento causale-lineare e che le evidenze possono essere di diverso tipo: forti e deboli, a seconda della correlazione che può essere stabilita fra due fenomeni. In certi casi, dato un intervento didattico, è possibile stabilire una correlazione significativa con certi effetti in termini di apprendimento; in altri casi la complessità dell'esperienza educativa è tale che si possono definire solo correlazioni deboli. In ogni caso anche queste vanno considerate e hanno una loro validità per l'orientamento pratico.

Il secondo principio generale stabilisce che il report di una ricerca empirica deve essere costruito in obbedienza al principio di trasparenza. Questo principio trova applicazione quando viene esplicitata la logica della ricerca e vengono riportate tutte le attività attraverso le quali la ricerca è stata sviluppata: come è stato individuato il problema, il processo che ha portato alla formulazione della domanda di ricerca, quali strumenti per la raccolta dati sono stati scelti e per quali ragioni, e come sono stati utilizzati; come è avvenuto il processo di analisi dei dati e quali procedure garantiscono che si possa parlare di evidenze. Rispettare questi standard consente agli altri ricercatori di effettuare una analisi del processo di ricerca riportato e di sottoporre a scrutinio di nuovo l'impianto della ricerca e gli esiti cui i ricercatori sono pervenuti.

Così stabiliti, gli standard sono pienamente condivisibili. Invece a dovere essere messa in discussione è la richiesta di esplicitare sempre "measurement and classification", perché tale criterio può essere soddisfatto solo da una ricerca quantitativa. Ma, escluso tale criterio, gli altri possono essere accolti perché danno garanzia del valore di una ricerca. Se le ricerche rispettassero tali standard potrebbero costituire il punto di riferimento sia per i pratici sia per le politiche educative che potrebbero prendere decisioni in base a ciò che è risultato funzionare [what works].

Cosa è necessario per incrementare le indagini scientifiche in ambito educativo? Rafforzare la formazione epistemologica di chi in università si occupa di ricerca educativa e costruire reti fra i ricercatori in modo da realizzare ricerche di un tale impatto che possano essere di valore per i decisori delle politiche educative.

4. Il limite

Il difficile del lavoro di ricerca in ambito pedagogico è però determinato dal fatto che non tutto quanto viene agito sul campo può essere oggetto di indagini capaci di verificare con precisione la validità delle azioni. Una tecnica per facilitare l'apprendimento di un concetto matematico, o per sviluppare un'abilità linguistica può essere sottoposta a un'indagine di stampo clinico, ma quando ci si sposta dal

campo dell'istruzione a quello dell'educazione tutto si complica. Studiare il valore di un'esperienza che intende sviluppare la saggezza etica, l'autocomprensione affettiva, la responsabilità civica solleva molte questioni. Innanzitutto, per stabilire correlazioni attendibili fra azioni educative e outcome di apprendimento durante tutto il tempo del processo educativo i partecipanti dovrebbero essere esposti tutti solo al tipo di esperienze previste dalla ricerca, ma questa condizione si rivela impossibile. Se, infatti, pensiamo a una ricerca sulla educazione alla legalità dove si vuole verificare la validità di un metodo per lo sviluppo del senso di responsabilità, allora tutti i soggetti coinvolti dovrebbero essere esposti solo a questo tipo di esperienza, ma nella realtà questo è impossibile, perché i mondi vitali nei quali i soggetti vivono sono molteplici e non controllabili e in ognuno di questi mondi si possono vivere occasioni che concorrono allo sviluppo o ostacolano il prendere forma della coscienza etica; se si pensa all'ambito dell'educazione affettiva e si volesse validare un metodo, si dovrebbe avere la garanzia che i partecipanti alla ricerca non vivano situazioni che abbiano riflessi sul processo di autoanalisi, ma ciò è impossibile. Ciò non significa che in questi campi non sia possibile fare ricerca, ma certo si devono tralasciare i ragionamenti causali-lineari e con cautela adottare i ragionamenti correlativi sapendo l'impossibilità di pervenire a risultati che siano affermati con indubitabile certezza. Ma in questi campi è indubitabile il valore anche di quelle ricerche che non arrivano a stabilire relazioni stringenti tra i fenomeni, perché se ben condotte comunque forniscono indicazioni per orientare la pratica verso un continuo miglioramento.

Bibliografia

- Dewey J. (1974). *Democrazia ed educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
 Dewey J. (1984). *Le fonti di una scienza dell'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
 Dewey J. (1993). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Uno sguardo incrociato su ricerca e progettualità pedagogica

Enricomaria Corbi

Università "Suor Orsola Benincasa"

enrico.corbi@unisob.na.it

La necessaria premessa a queste rapide considerazioni parte dall'assunto che il riconoscimento al diritto/dovere dell'educazione può essere realmente attuato solo se si concepisce la formazione come "processo bio-antropologico [...], processo di socializzazione [...], crescita personale, interiore, dell'Io e del Sé, propria di ogni individuo, che si compie attraverso un intenso scambio dialogico con l'oggettività sociale e culturale" (Cambi, Frauenfelder, 1995, p. 22) ossia come un processo che implica azioni capaci di incidere sulla crescita dell'individuo, conducendolo a maturità di forma o di sviluppo mediante una serie di azioni intenzionali (come l'educare e l'istruire) o non intenzionali (in particolare penso alla fruizione dei mass/social media). L'atto di educare, quindi, è sempre parte di un "processo di trasmissione intenzionale collegato a problemi di carattere etico-filosofico; l'educazione è dunque termine che racchiude in sé il criterio che venga realizzato qualcosa che ha valore e che ha comunque implicazioni normative" (Frauenfelder, 1993, p. 43) e, quindi, nel suo significato più profondo, non è un processo naturale, ma qualcosa che interviene e apre uno spazio di libertà per il soggetto attraverso un elemento terzo. Di conseguenza possiamo aggiungere che l'educazione o è emancipazione o non può essere considerata tale.

Gli educatori, i pedagogisti, gli insegnanti, sono perciò accomunati da una *missione* pedagogica che, per essere perseguita, richiede un sistema di saperi e, in primo luogo, quelli di carattere teoretico-fondativo ed epistemologico-metodologico. Questi esigono, oltre alla conoscenza delle strategie di ricerca e di azione per il riconoscimento dei bisogni educativi connessi ai cambiamenti culturali, una consapevolezza dello sviluppo storico della riflessione e della ricerca pedagogica. In questo senso l'enfasi esclusiva e ristretta soltanto al campo della progettualità, "in un'epoca in cui il 'nuovo' è sempre più richiesto dagli automatismi del sistema produttivo potrebbe rivelarsi un falso problema; mentre sempre più urgente diviene [...] costruire una continuità [storica] dell'esperienza che è la sola capace di darle senso" (Vattimo, 1981, p. 9). Questo monito mi pare particolarmente significativo soprattutto quando la prevalenza della sola ragione strumentale induce a frettolose liquidazioni, potenzialmente fatali sul piano pedagogico. Anche qualunque forma di autoriflessività, esercitata al di fuori di una dimensione storica, diventa più o meno astratta e rischia di bloccare la pedagogia nella rigidità di un sistema teorico, sì quasi perfetto, ma alla cui massima coerenza coincide il massimo

dell'indeterminatezza. La costante rilettura storica, al contrario, spinge a collocare la pedagogia in una posizione intermedia tra l'area della riflessione etica e quella che riguarda direttamente i problemi dell'educazione, anche nei suoi aspetti storico-sociali.

D'altro canto, rimane oggi indispensabile l'esigenza di mantenere la centralità dell'idea di progettualità educativa essendo l'individuo caratterizzato da un "dover essere propositivo", nella consapevolezza di una debolezza costitutiva; da un "dover essere progettuale", pur non avendo garanzie sul futuro; da un "dover essere ricercatore" nonostante l'assenza di un principio regolatore assoluto o di un paradigma forte di riferimento. E siccome ormai abbiamo tutti preso atto dell'esistenza di una complessità non ordinabile in senso assoluto e ci siamo disposti ad abitarla (Cambi, 2006), corriamo il rischio – se le certezze albergano ormai tutte fuori dalla dimensione del divenire dell'uomo – di accogliere un ottimismo vago e solidaristico a cui corrisponde, purtroppo, un ripiegamento sul mito di una tecnologia *smart* come via per il superamento delle conflittualità sociali, il modellamento passivo sull'ambiente, intendendo per quest'ultimo anche il gruppo umano e la società (Laporta, 1971), la crisi della progettualità pedagogica: "abbiamo bisogno urgente di raccogliere, nelle scuole e nelle università, la sfida che ci pone la complessità [...]. Di fronte a questa urgenza, la vera malattia del nostro tempo è la semplificazione. [...] L'università, la scuola [...] non ci insegnano a collegare. Continuano a disgiungere conoscenze che dovrebbero essere interconnesse" (Ceruti, 2022, p. 608).

Se consideriamo alcuni dei connotati specifici delle pratiche pedagogiche dell'educazione e dell'insegnamento – che sono, evidentemente, due momenti di un più ampio processo, la formazione – ne ricaviamo che si tratta di pratiche dall'imprescindibile dimensione euristica. Vediamo brevemente perché. L'educare, quale atto intenzionale, ha un carattere prevalentemente pratico e si realizza, come insegna Raffaele Laporta (2001), in uno spazio relazionale che è sempre asimmetrico, "sempre potenzialmente conflittuale nel senso che non è facile trovare l'armonia fra libertà e autorità" (Laporta, 2001, p. 63). L'agire educativo dotato di senso si caratterizza, allora, come agire mediato da relazioni interpersonali ed è fortemente connotato dalla specificità delle singole situazioni in cui prende forma. L'educazione come attività prassica è elaborata a partire da – e in funzione di – una finalità trasformativa, politica e culturale, è, quindi, azione sociale implicata in sistemi di norme, di codici etici, di significati e tradizioni culturali che l'azione stessa (quando è educativa) contribuisce a formare e trasformare. Per educare qualcuno a... (alla legalità, al sentimento, alla ragione, alla pace) è necessaria una precisa forma di riflessione fondata su una razionalità prassica che legittimi e dia senso (educativo) all'agire: il *quid* dal quale parte quella "tensione verso" e, dunque, la volontà di educare. Educare, allora, prefigura la possibilità di trasformazione sulla base di una situazione (l'esistente) problematica e richiede, per questo, l'ancoraggio costante al contesto e l'apertura necessaria all'utopia (il possibile). Ma la pratica dell'educare è una pratica intenzionata che però non si dispiega in una funzione meramente applicativa di teorie attraverso la gestione dei mezzi, ma si pone come

critica regolativa dell'agire. In questo senso l'educare risponde a un processo riflessivo attivato da una situazione problematica e delineato attraverso la forma della ricerca (Striano, 2001). Dunque, la pratica educativa è intenzionata nella misura in cui c'è un educatore che sia in grado di attribuire ad ogni azione educativa una precisa dimensione di senso, anche etico; quindi, la teoria pedagogica dovrà "parlare in nome e per conto di soggetti e gruppi reali, storicamente, geograficamente e culturalmente situati, ai quali dovrà demandare la determinazione dei criteri-di-valore dell'educazione" (Colicchi, 2021, p. 293) e identificare come propria pertinenza un ambito chiaramente circoscritto. In questo senso, è utile tenere a mente che il sapere pedagogico è un sapere "squisitamente progettuale" (Catarsi, 2005, p. 44) e, quindi, punta sempre alla elaborazione di modelli presupponendo l'intenzionalità dell'educatore e rigettando "un relativismo culturale assoluto che, alla fin fine, sembra anche negare qualsiasi possibilità di categorizzazione" (Catarsi, 2005, p. 45).

L'insegnamento, a sua volta, nel concetto funzionale del termine "assume i diversi aspetti della [sua] polisemia": l'insegnamento infatti, scrive Massimo Baldacci (2012), è sempre l'insegnamento di qualcosa (il contenuto), da parte di qualcuno (l'insegnante) a qualcun altro (il discente), in una data situazione sociale (il contesto), attraverso certi modi (le azioni d'insegnare), entro e attraverso certi media (gli ambienti della comunicazione). Anche l'insegnamento, dunque, come pratica professionale, deve necessariamente essere sottoposto a costante processo di riflessione e di ricerca da parte di chi lo esercita. La teoria comunque esercita un ruolo di orientamento di fondo, ma non può fornire all'insegnante le soluzioni a tutti i problemi concreti, "per questo motivo, l'insegnante dovrebbe assumere un atteggiamento di ricerca verso la propria pratica professionale" (Baldacci, 2021, p. 33).

Infine, la stessa formazione in quanto "dar forma", non può prescindere dal processo di auto-formazione, vale a dire che non si può fare formazione senza coinvolgere nel processo intenzionale di formazione l'insieme dei diversi e variegati processi auto-costruttivi attraverso cui il singolo individuo elabora la cultura in maniera personale. Peraltro, se da un lato ogni persona si forma ed è formata, dall'altro lato tale processo non può non avvenire che in relazione a un ambiente che incide, direttamente o indirettamente, sul processo del formare, e quindi del "prender forma". Il problema formativo consiste nel preparare gli individui ad affrontare la complessità del mondo reale e l'incessante cambiamento utilizzando strategie che riconoscano l'importanza dell'individuo nel contesto dell'ambiente e delle comunità di appartenenza con le quali interagiscono. In tal modo le dinamiche di raccordo tra l'individuo e l'ambiente si ridefiniscono come nuove strategie che prevedono approcci strettamente connessi ai problemi contestuali (Frauenfelder, 2018).

È utile ricordare come tutti questi aspetti coinvolgano sempre e direttamente la dimensione etica. Il rapporto con l'etica scaturisce proprio dal fatto che i problemi dell'educazione chiamano in causa questioni di scelta di obiettivi e, quindi, di valori, i quali pur non necessitando di una fondazione metastorica, ambiscono a conquistarsi un riconoscimento di universalità accettando di porsi sul terreno

della verifica storica e della progettualità etico-politica. La formazione, quindi, che non è riducibile a tecniche e organizzazioni predeterminate, acquista un significato più ampio e più profondo; e non si risolve nella vita diffusa, come dice Riccardo Massa (1991): la nozione di “mondo della vita” è, in questo caso, particolarmente feconda per una teoria dell’azione sociale, poiché qualunque teorizzazione pedagogica non può non pensare il mondo della formazione se non in rapporto ai “mondi della vita”. Sono questi, infatti, a insorgere costitutivamente nel mondo dell’azione e della progettazione formativa.

La dimensione etica, pertanto, non è mai sovraordinata all’attività educativa; anzi, in quanto legata a problemi di scelta che possono decidere del progetto di vita degli individui, emerge con particolare evidenza proprio nel processo riflessivo sull’agire educativo. La sfera dell’esperienza e quella dei valori non si collocano in due ambiti separati, ma fanno parte dell’esperienza umana e sono tra loro strettamente intrecciati. Di più, potremmo dire che esistono valori propriamente epistemici, come quelli di coerenza, semplicità e simili, che entrano in gioco nel decidere della scelta di una teoria scientifica (Putnam, 2004). Al riguardo, Dewey (citato in Putnam, 2004) osserva che tra le prerogative del pragmatismo c’è proprio quella di poter identificare il problema etico con “il problema generale delle relazioni fra l’oggettivo e il soggettivo all’interno dell’esperienza, invece di abbandonare l’etica da sola in un cantuccio”. I valori, di conseguenza, hanno sempre a che fare con l’intera esperienza e, lungi dall’appartenere alla sfera separata della soggettività, possiedono un loro grado di oggettività e sono suscettibili di essere verificati e corretti. Nello stesso tempo però, sappiamo che alcuni di essi, per quanto legati alla concretezza delle situazioni storico-culturali, rivelano, in certi casi, una vocazione, potremmo dire, universalistica. Voglio precisare: un valore non è da considerarsi universale quando raccoglie l’unanimità dei consensi (Sen, 2004). Non esistono, infatti, valori che, per quanto largamente diffusi, non siano suscettibili di obiezioni, riserve o critiche. Men che meno l’opinione di una maggioranza stabilisce l’universalità di un valore, essa è solo un passaggio per certi aspetti della vita politica; anzi, di alcuni di essi come, ad esempio, quelli che riguardano la sfera della difesa della libertà o l’uguaglianza dei diritti, si deve supporre che non dipendano affatto dal consenso di una maggioranza, ma abbiano un qualche fondamento ontologico e che sia giusto, pertanto, difenderli anche contro l’opinione di una eventuale maggioranza: “prendere atto della relatività del bene significa rinunciare all’idea che qualcuno possa detenere il monopolio del bene [...] non già rinunciare all’idea di bene. Non equivale a decretare l’impossibilità, per noi esseri umani, di discriminare tra bene e male [...], non conduce né autorizza a sostenere che un valore equivale a ogni altro, ovvero che *anything goes*” (Colicchi, 2021, p. 256).

Quest’ultimo aspetto in particolare è essenziale per la ricerca, in ogni suo campo.

Attribuire un esito valoriale alle scelte o alle decisioni di una maggioranza, che poi ha una ricaduta anche nell’ambito della ricerca, può essere, infatti, estremamente pericoloso, perché disarmare la critica e trasforma il confronto tra sostenitori

di opinioni diverse in un conflitto asimmetrico tra una maggioranza, che in quanto tale sarebbe detentrica dell'unica posizione legittimata, e una minoranza cui non potrebbero essere riconosciute opinioni giustificate (Lynch, 2007). Come si vede, vi è dunque un forte intreccio dell'aspetto epistemologico con quello etico ed è un intreccio problematico: "in ciascuna teoria pedagogica, i giudizi-di-valore intervengono determinando e fissando le caratteristiche dell'*educazione* – ovvero sia delle azioni atte a *migliorare* l'educando [...] La pedagogia è una disciplina "difficile" a causa del ruolo di assoluta centralità che in essa svolgono i giudizi-di-valore" (Colicchi, 2021, p. 64).

In questo senso il pragmatismo, sulla linea che da Putnam risale a Dewey, prima ancora che una posizione di pensiero, può essere considerato un atteggiamento etico costruttivo, che riconosce l'oggettività delle situazioni problematiche e s'impegna nella ricerca delle soluzioni, con la consapevolezza del loro carattere provvisorio e locale. E questi limiti non solo non contraddicono il valore della soluzione, ma non vanno neppure considerati come confini insuperabili. In ambito propriamente educativo questo significa che la questione dei valori deve essere tenuta in debito conto ogni volta che ci troviamo ad affrontare una situazione problematica che ci interroga in merito alla giustezza e al senso della decisione educativa da prendere, poiché il ventaglio delle possibili soluzioni pone in alternativa il nostro interesse e quello degli altri. Nota sempre Dewey (citato in Putnam, 2004, p. 116): "come la filosofia [...] accetta conoscenze e principi da chi risulta dotato di competenze nella scienza e nella ricerca, così accetta i beni diffusi nell'esperienza umana. [...] e ha l'autorità dell'intelligenza, della critica, rivolta a questi beni comuni". E il principio di autorità dell'intelligenza si concretizza nella scelta euristica da parte del ricercatore e, in quanto tale, anche del professionista dell'educazione. Una scelta che si qualifica come responsabile sia sul piano scientifico, sia sul piano deontologico, se nutrita da categorie concettuali, procedure e strumenti di indagine a partire da "fatti osservati", nella realtà dell'esperienza.

In conclusione e riprendendo proprio le motivazioni alla radice del Convegno, questo significa assunzione di responsabilità sul piano etico e nel rapporto con gli altri nella costruzione del bene comune volto alla convivenza sociale; disposizione al dialogo, che dovrebbe indurre a mettere da parte l'arroganza del sapere e ad assumere un atteggiamento di apertura alla discussione e all'autocritica.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). Epistemologia della didattica. In P.C. Rivoltella, P.G. Rossi (Ed.), *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci M. (2012). Pedagogia, didattica e curriculum scolastico. In M. Baldacci (Ed.), *L'insegnamento nella scuola secondaria*. Napoli: Tecnodid.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.

- Cambi F., Frauenfelder E. (1995). Introduzione. In F. Cambi, E. Frauenfelder (Ed.), *La formazione. Studi di pedagogia critica*. Milano: Unicopli.
- Catarsi E. (2005). La dimensione intenzionale nelle pratiche educative. In F. Cambi (Ed.), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Ceruti M. (2022). Pensarsi come umanità, nel tempo della complessità. In L. Boi, U. Curi, L. Maffei, L. Miraglia (Ed.), *In difesa dell'umano. Problemi e prospettive* (Vol. II). Napoli: Vivarium novum.
- Colicchi E. (2021). *I valori in educazione e in pedagogia*. Roma: Carocci.
- Frauenfelder E. (1993). Apprendimento, sviluppo, educazione. In A. Canevaro, G. Cives, F. Frabboni, E. Frauenfelder, R. Laporta, F. Pinto Minerva, *Fondamenti di pedagogia e di didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Frauenfelder E. (2018). Perché una relazione tra pedagogia e biologia? *Research Trends in Humanity Education & Philosophy*, 5.
- Harvey D. (1997). *La crisi della modernità. Alle origini del mutamento culturale*. Milano: EST.
- Laporta R. (1971). *La difficile scommessa*. Firenze: La Nuova Italia.
- Laporta R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Lynch M. P. (2007). *La verità e i suoi nemici*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. (1991). La clinica della formazione. In R. Massa, M. Muzi, A. Piromallo Gambardella, *Saperi scuola, formazione. Materiali per la formazione del pedagogo*. Milano: Unicopli.
- Putnam H. (2004). *Fatto/valore: fine di una dicotomia e altri saggi*. Roma: Fazi.
- Sen A. (2004). *La democrazia degli altri. Perché la libertà non è un'invenzione dell'Occidente*. Milano: Mondadori.
- Striano M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Vattimo G. (1981). *Al di là del soggetto*. Milano: Feltrinelli.

Pensare la scuola, lavorare con la scuola, imparare dalla scuola

Marcello Tempesta
Università del Salento
marcello.tempesta@unisalento.it

Riflettere sul rapporto tra ricerca pedagogica e costruzione del bene comune porta a evidenziare la natura multiforme dell'indagine sui processi educativi, la sua articolazione, le sue responsabilità, il suo impatto nei contesti. Quella pedagogica è una ricerca strutturalmente ancipite, chiamata a coltivare la propria vocazione teorica, epistemologica, metodologica, e insieme ad implicarsi in quei mondi vitali dai quali trae linfa e ai quali ritorna, dai quali si lascia inquietare e che contribuisce a costruire, in una permanente e feconda circolarità.

Una dimensione di questo chiasmo può essere colta immergendoci in un aspetto della *Lebenswelt*, del mondo della vita, da sempre rilevante per la pedagogia: quello dell'esperienza scolastica. Accenneremo, pertanto, ad alcuni nodi che ci sembrano decisivi per chi oggi si occupa di scuola dal punto di vista della Pedagogia generale e sociale: ad essi dedichiamo la maggior parte delle nostre ricerche, di taglio prevalentemente fenomenologico-ermeneutico. Sono questioni sulle quali la Pedagogia generale e sociale è già impegnata, offrendo pregevoli e apprezzati contributi, ma sulle quali, a nostro sommo avviso, si possono ulteriormente aprire grandi orizzonti di ricerca e di azione. La premessa del nostro percorso, che ci porterà a proporre tre temi fondamentali, è che la riflessione pedagogica, in quanto indagine sistematica e critica sui processi educativi e formativi, a partire dalla seconda metà del 900 è stata interessata da una duplice diaspora. In primo luogo, una diversificazione dei contesti ai quali attribuire valenza educativa, rispetto alle sole "agenzie" del passato (famiglia, scuola, comunità sociale prossima); in secondo luogo, un ampliamento dell'arco temporale oggetto d'interesse, rispetto ai tradizionali confini segnati dalla "età dello sviluppo".

In questa cornice storico-teorica oramai consolidata, in un tempo nel quale l'accentuato policentrismo formativo e le trasformazioni epocali sembrano mettere in crisi la centralità della scuola come agenzia specializzata che le società moderne si sono date per l'educazione delle giovani generazioni, l'interesse per un'indagine pedagogica sulla scuola appare, in realtà, tutt'altro che tramontato: tale indagine è chiamata, però, a porsi oggi interrogativi radicali, pena la sua inanità.

1. Una concezione di scuola

Il primo e più utile aspetto sul quale lavorare, più urgente di qualunque questione particolare, crediamo riguardi l'idea stessa di scuola. Per non perdere la scuola, soprattutto se la amiamo, abbiamo bisogno di risemantizzarla profondamente, di ripensarla, di averne una visione insieme significativa e realistica. La scuola può ancora costituire un fattore vivo di costruzione di civiltà, può essere un luogo di reale amicizia sociale e di crescita per tutti i soggetti che la abitano, in un tempo nel quale sembra che le generazioni siano condannate a divaricarsi? Se sì, a quali condizioni?

Siamo in un'epoca di vorticosi cambiamenti, che coinvolgono e per certi aspetti sconvolgono tutti gli ambiti della nostra esistenza, e la scuola non fa eccezione. A titolo puramente esemplificativo, ne ricordiamo solo uno, tra i più imponenti: sino a tutti gli anni 80 non avevamo nessuna delle tecnologie fondate sull'applicazione dell'intelligenza artificiale, che oggi sono irrinunciabili. Nel 1991 compare il World Wide Web e Google è del 1998; il Gps è operativo dal 2000; il primo iPhone è stato presentato da Steve Jobs nel 2007; nello stesso anno compare Twitter, mentre Facebook è del 2004 e Instagram è stata lanciata nel 2010. La piattaforma Zoom è stata fondata nel 2011. Per non parlare di Chat GPT. La nostra vita, oggi, si svolge all'interno di una permanente interazione tra noi stessi e vari sistemi di comunicazione.

Siamo in una condizione che ci costringe a non dare per scontati assetti consolidati, routine, modalità di vita: una condizione scomoda e sfidante, ma potenzialmente generativa, che ci costringe a interrogarci sul senso e sulle forme dell'esperienza scolastica, addirittura sullo stesso destino della scuola.

Su questo tema il dibattito internazionale è molto vivo: una testimonianza rilevante è costituita dal Rapporto Unesco 2021 *Reimagining our futures together: a new social contract for education* (Unesco, 2021), ma la letteratura è sterminata (Castoldi, Chiosso, 2021). In molti paesi la pandemia ha fatto emergere grandezze e limiti della scuola, ha introdotto il senso di una cesura e stimolato un impegno collettivo al ripensamento. Personalmente riteniamo necessario che gli studiosi di Pedagogia generale e sociale riprendano in modo nuovo il filo un po' abbandonato delle grandi teorie dell'istruzione e dell'educazione scolastica (J. Dewey, J. Bruner, P. Meirieu, per fare esempi stranieri, F. Frabboni, C. Scurati, U. Margiotta, M. Baldacci, per fare esempi italiani di una riflessione sistematica sulle ragioni, le forme, la criteriologia operativa della scuola). Un segnale che fa ben sperare, in questo senso, è la nascita della rivista "Quaderni di pedagogia della scuola", diretta da un autorevole generalista come D. Simeone.

C'è chi pensa che alla scuola del nuovo millennio basti un piccolo maquillage; chi pensa che serva un aumento dell'offerta e della presenza quantitativa della scuola nella vita dei ragazzi, una sorta di iperscolarizzazione che li attrezzi a sopravvivere nella complessità; chi al contrario, anche sotto la spinta di argomentazioni di tipo economico-efficientistico, pensa che si debba andare verso forme di descolarizzazione, non nel senso ipotizzato agli inizi degli anni 70 (Illich, 2010)

ma attraverso una sostanziale sostituzione della scuola con forme radicali di *e-learning*: *The school in the cloud*, per dirla col titolo del celebre testo di uno studioso indiano (Mitra, 2020); infine, chi pensa che la scuola abbia ancora un futuro e non solo un passato (magari nobile e importante), non sia cioè un'istituzione avviata necessariamente al tramonto, a patto che si dia corso ad una intelligente e coraggiosa opera di neoscolarizzazione: un percorso che mobiliti in forme nuove il tesoro del patrimonio culturale, che provi a costruire una scuola che persegua il proprio scopo cercando di essere contemporanea al proprio tempo (Meirieu, 2020).

Ciò che ci pare irreversibilmente in crisi è un certo modello novecentesco di scuola, che (per usare un termine di M. Foucault) potremmo definire una *scuola-dispositivo* di riproduzione socio-culturale (Foucault, 1976), basata su schemi rigidi e verticistici, liturgie, architetture che si istituzionalizzano già nella seconda metà dell'ottocento (per quanto riguarda l'Italia, nel contesto postunitario) e giungono, pur tra molte trasformazioni, fino al XXI secolo: aule, banchi, corridoi, orari, classi per età, lezioni, interrogazioni, voti, programmi, esigenze di esaustività e disattenzione alle differenze, che poco hanno a che vedere con molti dei modi di vivere, delle esigenze educative e dei compiti di sviluppo delle nuove generazioni.

Un modello scolastico che ha svolto in passato funzioni importanti, come la lotta all'analfabetismo o la risposta alle necessità formative della società del boom economico, ma che oggi appare in difficoltà davanti alla grande questione educativa attuale, che paradossalmente si pone proprio in quella che viene chiamata società della conoscenza: strappare alla passività, mettere in azione i giovani, accendere la curiosità di conoscere e imparare, sviluppare non solo conoscenze disciplinari ma anche competenze personali in ragazzi molto diversi tra loro.

Una crisi che si vede dalla "fatica educativa" che attraversa le istituzioni scolastiche negli ultimi decenni e da fenomeni quali la demotivazione e il sottorendimento, i Neet, la dispersione ufficiale, ma ancor più quella strisciante di tanti allievi che vivono forme di distanza affettiva e di stagnazione esistenziale pur rimanendo nel perimetro dell'istruzione e completando gli studi (ci sono, ma è come se non ci fossero), ma anche il disagio lavorativo di molti insegnanti.

Accanto al tentativo di tenere in piedi questa scuola-dispositivo emerge però, a macchia di leopardo, *la costruzione di esperienze educative all'interno di scuole-comunità* aperte all'innovazione scolastica, che non è mero cambiamento, ma un insieme di tentativi mossi dalla consapevolezza dello scopo della scuola e dal desiderio di realizzarlo.

Una scuola non fatta da individui isolati ma da persone che si cercano e collaborano, tesa ad una nuova capacità di comunicazione che non si limita a nuove tecniche, ma ricerca un ascolto autentico dei più giovani e un dialogo reale con essi, riuscendo spesso a mobilitarli in maniera sorprendente. Con queste realtà il mondo della ricerca è chiamato a rapportarsi, attraverso modalità sistematiche e paritetiche di indagine e di formazione partecipativa. Un'idea di scuola non nasce astrattamente a tavolino, ma nella scuola, con la scuola, per la scuola attraverso

processi di apprendimento a doppia mandata tra ricercatori e attori della vita scolastica.

2. La formazione degli insegnanti

Questa riflessione ci permette di introdurre un secondo tema sul quale soffermare l'attenzione. Vi è, oramai, tra gli studiosi un consenso sempre più diffuso sul fatto che il possibile punto archimedeo per sollevare le sorti della scuola sia costituito (con il concorso degli altri fattori intra ed extrasistemici) dal *fattore umano*: la *scuola di qualità* la fanno, innanzitutto, gli *insegnanti di qualità*. Chi sono? Come si generano? Come si continuano a coltivare? Queste, in estrema sintesi, le questioni delle quali si occupa la *Teacher Education*, il filone di ricerche intorno alla formazione iniziale e in servizio degli insegnanti.

Anche in questo caso il dibattito nel mondo è molto ricco: ci concentreremo sulla necessità di ricomprendere e praticare in modo nuovo alcuni aspetti costitutivi dell'insegnare: saperi, competenze, atteggiamenti. Cosa insegnare, come insegnare, perché e per chi insegnare. Un lavoro che riguarda tutti i docenti, quelli in formazione iniziale e quelli già in servizio, e il mondo della scuola nel suo complesso.

Cosa insegnare: è la questione della base culturale dell'insegnante (all'interno del problema della proposta curricolare della scuola). Questione decisiva, perché lo specifico della scuola è di essere un'esperienza educativa che avviene attraverso la comunicazione del sapere, è l'educare istruendo (diversamente da quanto accade in altri contesti educativi, altrettanto importanti, ma che privilegiano altre modalità educative).

Ciò non ha niente a che vedere con forme di sterile enciclopedismo: si tratta, anzi, di andare più nel senso di una essenzializzazione dei saperi che della superfetazione incoerente e disorganica di materiali informativi, imparando a contrastare quell'imbastardimento nozionistico della conoscenza che mortifica l'autentico apprendimento e a favorire forme di apprendimento significativo. Ogni generazione deve poi individuare il "canone" della propria conoscenza (ciò che salveremmo da un naufragio portandolo sulla nostra zattera), ma ogni generazione si deve prendere la responsabilità, oltre che di conservare il patrimonio culturale, di fare spazio per introdurre nuovi elementi, sacrificando qualcosa.

Come insegnare: è la questione delle competenze professionali, della dimensione metodologica del lavoro del docente. Il mestiere dell'insegnante è fondamentalmente un mestiere di mediazione. Il suo specifico, cioè, non è appena il sapere ma il saper far sapere, l'insegnamento capace di provocare apprendimento. Lo è sempre stato, ma forse oggi ancor di più. Non si insegna per il solo fatto che qualcuno parla, ma perché si promuove agentività personale. Docenti e allievi sanno per esperienza che la relazione educativa può decadere a ingozzamento o recita sociale. Come osserva H. Rosa (esponente dell'ultima generazione della Scuola di Francoforte), chi insegna conosce bene quei momenti in cui l'attenzione

di allievi e allieve è incatenata al punto che la classe “risuona”, in cui ci si riesce reciprocamente a coinvolgere e a essere coinvolti (Rosa, 2020). Allo stesso modo, conosce pure quei momenti in cui si ha la sensazione di parlare nel vuoto, in cui nulla “torna” indietro. Insegnare e apprendere, secondo il sociologo francofortese, riescono quando la scuola diventa uno “spazio di risonanza”, falliscono se i rapporti di interazione restano “muti”. Il concetto di risonanza prende avvio dalla constatazione che esistono, secondo lui, almeno tre differenti modelli di relazione io-mondo: indifferenza; repulsione; risonanza. In quest’ultimo caso, il soggetto sperimenta il mondo (o un suo segmento specifico) come “responsivo”, come qualcosa che gli risponde, gli parla, lo sostiene, lo attiva conoscitivamente e affettivamente.

Perché e per chi insegnare: è il tema dell’intenzionalità pedagogica e dell’insegnamento come “mestiere dell’umano”, degli atteggiamenti dell’insegnante nel vivere la relazione educativa, della sua postura antropologica di fondo. C’è tanto che sta cambiando, c’è quindi una dimensione variante, ma c’è anche qualcosa che permane nel cuore del cambiamento, c’è una dimensione invariante. Le tre funzioni della scuola, delle quali ogni docente deve essere aiutato a farsi carico, con il supporto fondamentale delle comunità professionali nelle quali è inserito: accogliere lo studente nei suoi bisogni di crescita, comunicargli in maniera viva (e non “museale” in senso riduttivo) il patrimonio culturale, per introdurlo al mondo ed aiutarlo ad orientarsi nella costruzione di un progetto di vita. La relazione educativa, in questo, è fondamentale, perché essa è il luogo in cui avviene il nesso tra esperienza conoscitiva e fioritura della persona, quello *human flourishing* del quale parla M. Nussbaum (Nussbaum, 2011). La relazione educativa, come sostiene A. Bellingreri, è l’offerta di una eredità di senso per la realizzazione di sé da parte del soggetto. Questo comporta un compito esistenziale e un compito storico: il primo è tensione al proprio compimento, il secondo la capacità di decodificare e di abitare il mondo (Bellingreri, 2019).

A questo livello decisivo della sua professionalità, l’insegnante chi è? Un testimone della possibilità e della positività della vita, qualcuno che esemplifica come educare significhi comunicare all’altro ragioni di vita e di speranza. Tutto ciò mentre si consuma un conflitto doloroso per i nostri giovani, ma spesso invisibile: la lotta al significato, alla possibilità che l’esistenza abbia senso, che la nostra società ha dichiarato. Il grido di tanti e di tante è muto, e fingiamo di non vederlo. In questo senso l’insegnante è un profeta dell’umano, che esiste, irriducibile, sotto la coltre di detriti che sembrerebbero averlo coperto. Non è appena un informatore, ma piuttosto un narratore: narra, cioè fa vedere, indica quello che prima di lui altri (i poeti, gli scienziati, gli artisti) hanno visto; è un attivatore, un motivatore, e quindi non ha appena una funzione formativa di competenze o di socializzazione.

Ci è capitato di parlare con un papà alle prese con la situazione del figlio che gli ha comunicato, verso la fine della scuola superiore, di non essere più interessato a continuare gli studi, perché l’influencer che segue si vanta di non sapere nulla e di non saper fare nulla, ma ha milioni di follower e guadagna molti più soldi di

quanti il padre laureato potrebbe guadagnare anche impiegando dieci vite. E con una mamma alle prese con la figlia di quattordici anni che le ha chiesto la agognata borsa da 1800 euro, che un tempo sarebbe stato il desiderio di qualche matura signora della buona borghesia. Se anche questo è, realisticamente, il nostro clima socio-culturale, non bisogna commettere l'errore di scandalizzarsi dei nostri ragazzi: bisogna piegarsi sulle loro ferite, sulle povertà educative che si possono incontrare nelle periferie geografiche e in quelle esistenziali, nei quartieri problematici o in quelli del centro, anche essi attraversati dalle correnti fredde che soffiano in quest'epoca tarda e stanca. Un'epoca che tuttavia, a nostro giudizio, è straordinariamente propizia per l'avventura educativa, proprio perché queste ferite sono altrettante domande silenziose che aspettano qualcuno che le intercetti e le faccia evolvere, che metta in azione, in movimento, che muova.

3. Lo sviluppo delle dinamiche motivazionali

Di qui l'assoluta centralità, per la pedagogia della scuola del nostro tempo, di un lavoro di conoscenza, di ricerca sul campo e di intervento sulla motivazione (Tempesta, 2018). In primo luogo, la motivazione degli allievi, cioè le ragioni e l'attrattiva che proponiamo loro quando li invitiamo all'impegnativo cammino della conoscenza. Dimensione educabile e non innata, che porta a rifiutare un'idea entitativa della motivazione (una cosa) in favore di una incrementale (un processo).

Ma come un boomerang la motivazione o la demotivazione dei più giovani ritorna indietro e chiede di interrogarsi e di lavorare su quella degli adulti. In questo senso è molto importante chiedersi con chi insegnare: sono, cioè, decisive le comunità umane e professionali che oggi siamo chiamati a costruire nella scuola. Come si impara ad insegnare? Banalmente: insegnando, andando "a bottega", imparando da chi insegna; ma anche condividendo l'insegnare, riflettendo sull'insegnamento (e questo è meno banale). Si impara, cioè, "per esperienza" nel senso vero del termine: praticando l'insegnamento e trovando dei contesti di riflessione critica (anche attraverso l'approfondimento scientifico) e di comunicazione interumana, che permettono di ritornare consapevolmente sulle proprie pratiche. Ciò che stiamo dicendo non è un *vaste programme*, ma è qualcosa che già esiste nella scuola. C'è una grande ricchezza, della quale spesso gli insegnanti non sono consapevoli: ci sono migliaia di "geni anonimi della didattica". Però è fondamentale, per le scuole, imparare a comunicare ciò che fanno: le scuole possono così, a loro volta, diventare poli di formazione. Come pure è interessante il rapporto tra mondo dell'università e mondo della scuola, perché ognuno ha qualcosa da portare: il mondo della scuola ha da portare la sua straordinaria ricchezza pratico-esperienziale, e l'università può portare delle luci che fanno vedere le cose bellissime che gli insegnanti fanno, a volte senza rendersene conto.

In questa prospettiva è importante capire che c'è un "ciclo di vita" dell'insegnante, con momenti, esigenze, stagioni diverse: c'è l'insegnante in formazione iniziale, il momento dell'*induction* professionale (l'inserimento del novizio), l'in-

segnante con competenze particolari, la figura di sistema, il formatore, l'insegnante maturo, con picchi e cadute motivazionali. Si può essere molto motivati all'inizio, si può smarrire per strada la motivazione, ma ciò non è una tragedia se ci sono delle comunità umane e professionali nelle quali la formazione ha anche questa funzione di rimotivazione. I percorsi di formazione, dunque, sono centrali, ma senza avere il mito dell'esperto che viene da fuori: ci sono ricchezze nella scuola per cui uno può ammaestrare tanti. Certamente possono servire iniziative dall'alto, di carattere sistemico, centrale, ma a nostro giudizio soprattutto dal basso, a partire da bisogni formativi reali.

Ci permettiamo di fare un piccolo esempio tratto dall'esperienza personale: ci ha chiamato un po' di tempo fa un'amica che insegna in un vivace liceo scientifico della provincia di Lecce e ci ha detto che i professori si erano accorti che durante la pandemia avevano "perso" molti ragazzi. Come se tanti di loro non avessero più nessun gusto e nessuna voglia di rimettersi su ciò che prima, tutto sommato, era abbastanza usuale. Una collega, chiacchierando di questo, riferiva che le stava facendo compagnia un nostro libro sulla motivazione scolastica. La nostra amica ha detto che conosceva l'autore e si è offerta di chiamarci. Ci ha chiesto se potevamo andare e dire loro cosa dovevano fare. Ecco, questo è il mito dell'esperto: ma non serve a nulla. È una delle due modalità secondo le quali dalla scuola si guarda alla formazione proveniente dal mondo universitario: o seguendo il mito dell'esperto, o (più spesso) l'idea che il "professorino" non sappia nulla di ciò che facciamo noi che abbiamo "le mani in pasta". Entrambe, ci permettiamo di dire, un po' sbagliate: dovremmo parlarci un po' di più, tra scuola e università. Le abbiamo proposto un'altra strada: facciamo un Collegio docenti dialogato, nel quale voi due che vi siete accorte di questi "dati", che avete posto questi problemi, introducete il lavoro dicendo a tutti perché siamo lì, che cosa stiamo cercando, quale bisogno formativo ci ha mosso, e dopo eventualmente chi viene da fuori della scuola, se ha qualcosa da dare, la comunica. È l'inizio di un percorso di ricerca-formazione collaborativa (Perla, Vinci, 2021).

Un'amica insegnante ci diceva che di ciò che più importa spesso non si parla nelle tante, troppe riunioni di scuole che rischiano a volte di diventare "progettifici" ("la scuola – affermava con sofferta ironia – è quella cosa che si fa negli intervalli tra un progetto e l'altro"). Delle dimensioni decisive, secondo lei, spesso si parla quando si è in coda alla macchinetta del caffè. Le cose fondamentali per una comunità educante: i ragazzi come stanno? stanno imparando, stanno crescendo, stanno facendo un cammino? e noi insegnanti come stiamo? stiamo imparando, stiamo crescendo, stiamo lavorando? oppure, in mezzo a tantissime occupazioni e tanto stress, stiamo sopravvivendo?

Crediamo che le comunità scolastiche debbano cominciare a ripartire da questioni come queste, e il dirigente può avere in tal senso una funzione decisiva: vediamo dirigenti che stanno interpretando bene la funzione di leader educativo, di "connettore carismatico" (Rivoltella, 2018), facendo emergere bisogni veri e mettendo le persone a lavorare insieme, magari partendo da un piccolo gruppo. Ma

sono importanti anche le reti estese, comprese quelle virtuali, come pure l'esperienza dell'associazionismo.

Educare, insomma, nel nostro tempo non è affare da persone sole. È, piuttosto, un'impresa comune ricca di speranza, nella quale sperimentare il senso di una continua capacità di generazione e rigenerazione dell'umano: il vero contributo dell'educazione al bene di una comunità e al suo autentico sviluppo.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Castoldi M., Chiosso G. (2021). *Quale futuro per l'istruzione? Pedagogia e didattica per la scuola*. Milano: Mondadori Università.
- Foucault M. (1976). *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*. Torino: Einaudi.
- Illich I. (2010). *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?* Milano: Mimesis.
- Meirieu P. (2020) *Una scuola per l'emancipazione. Libera dalle nostalgie dei vecchi metodi e dalle suggestioni alla moda*. Roma: Armando.
- Mitra S. (2020). *The school in the cloud. The emerging future of learning*. Thousand Oaks California: Corwin.
- Nussbaum M. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Perla L., Vinci V. (2021). La formazione dell'insegnante attraverso la ricerca Un modello interpretativo a partire dalla didattica dell'implicito. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 13 (21), 38-67.
- Rivoltella P.C. (2018). *Un'idea di scuola*. Brescia: Scholé.
- Rosa H. (2020). *Pedagogia della risonanza. Conversazione con Wolfgang Endres*. Brescia: Scholé.
- Tempesta M. (2018). *Motivare alla conoscenza. Teacher Education*. Brescia: La Scuola.
- Unesco (2020), *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Paris: Unesco.

Uno sguardo all'invecchiamento in chiave intergenerazionale: aver cura di tempi diffusi e spazi opachi

Rosita Deluigi

Università di Macerata
rosita.deluigi@unimc.it¹

1. Premessa

Dai mondi della vita alla vita dei mondi, le chiavi di lettura e di interpretazione delle complessità odierne richiedono di collocarsi in una molteplicità di intersezioni e di piani inclinati che non permettono di ancorarsi a punti di vista definitivi. È necessario, piuttosto articolare progettualità organiche, che prevedano divergenze, interruzioni e deviazioni, da non intendersi come fallimenti o distrazioni, ma come parte indispensabile di traiettorie di vita che assumono i paradigmi del cambiamento e della trasformazione come irrinunciabili elementi dell'esistere.

Lungo il corso della vita è interessante comprendere su quali versanti di osservazione e di azione ci collochiamo, mentre cresciamo e invecchiamo in una costante evoluzione e rigenerazione di nuovi assestamenti soggettivi e comunitari. Mentre sentiamo il bisogno di rallentare per apprendere ad essere più consapevoli e per soffermarci sul significato di quanto viviamo, siamo di fronte ad un consumo sfrenato di tempi e di spazi (Bauman, 2004; 2006) che ci porta ad attraversare superficialmente campi di esperienza che necessiterebbero di maggiori sedimentazioni (Han, 2017).

È però solo “*out of the box*” che si generano nuove riflessioni, scenari provvisori, strategie pedagogiche e strumenti educativi che non degenerino in ciò che abbiamo già visto, in quanto è familiare, noto, conosciuto e riconoscibile. È in questo sconfinamento, oltre la propria *comfort zone*, che possiamo apprendere nuovi contenuti, idee e prospettive, in dialogo con le alterità. La questione si pone quando percepiamo di essere perennemente in una zona di *discomfort*, per cui, piuttosto che optare per un movimento verso l'esterno, ci ritraiamo in dinamiche autoreferenziali ed egocentrate perché la fatica di uscire si sovrappone allo sforzo che costantemente facciamo per “reggere” ritmi che non supportano una qualità della vita all'altezza della dignità e dell'essenza dell'essere umano.

1 L'articolo è stato realizzato nell'ambito del National Innovation Ecosystem grant ECS00000041 – VITALITY, funded by the European Union – NextGenerationEU - Italian Ministry of University and Research (MUR).

2. Logiche comunitarie intergenerazionali

Il nucleo generatore da cui intendo partire per approfondire alcune riflessioni in merito alla costellazione dei dialoghi intergenerazionali e del mondo degli anziani è la tensione ad “essere con il mondo” (Freire, 1987), a immergersi nell’esperire la vita e a produrre creativamente spazi e tempi visibili dell’essere insieme. Creare una comunità che si interroghi criticamente e in cui tutti hanno diritto di parola, significa spingersi ad immaginare ulteriori marginalità come luoghi di frontiera creativi (hooks, Nadotti, 2020).

Pensare all’attraversamento intergenerazionale come una chiave di lettura di processi inclusivi e partecipativi richiede uno sguardo pedagogico aperto alle reciprocità delle sfide socio-culturali non per delimitazioni di età o campi di intervento. In tal senso, la pedagogia sociale si muove nelle pratiche, con le azioni educative, con le parole, con i gesti, con le immagini, con i linguaggi che costituiscono canali di comprensione e di opacità (Glissant, 2007). Pensando al mondo delle persone anziane e alle relazioni intergenerazionali, è importante capire come le rappresentiamo e come permaniamo nel corso della vita, continuando a crescere (Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012). Peraltro, sono percorsi che riguardano tutti, nessuno escluso, in un arco di tempo che contempla memorie passate, presenti vitali e futuri auspicabili.

I paradigmi comunitari vanno ripensati, orientandosi verso indicazioni relative all’anti-fragilità, all’interdipendenza, alla responsività, alla cura e alla pro-tensione come risposte alle criticità della società del rischio, della connessione, della libertà, della potenza e dell’incertezza (Giaccardi, Magatti, 2020).

I processi di invecchiamento possono assumere una valenza collettiva se si avviano e si consolidano partecipazioni rigenerative che intercettino i desideri dell’essere sempre e comunque profondamente umani. Il dialogo intergenerazionale costituisce uno spazio di reciprocità tra persone che appartengono a generazioni differenti e che scelgono di conoscersi, sapendo di essere portatrici di elementi identitari peculiari, radicati in spazi e tempi non del tutto familiari alle parti in relazione. La logica che sottende il dialogo intergenerazionale si nutre della condivisione di idee, di esperienze, di memorie e di progetti (Deluigi, Ricci, 2023). Per tali ragioni, è essenziale collocarsi in trame esperienziali che rilancino ipotesi progettuali che rileggano trasversalmente il tessuto sociale, soprattutto nei punti in cui appare più logoro e sfibrato. Attivare reti e alleanze intergenerazionali significa superare l’idea di età e di generazione legata in modo forzato a determinati ruoli o capacità, avviando percorsi d’interazione e di apprendimento reciproco (Baschiera, Deluigi, Luppi 2014; Deluigi, 2016). Le appartenenze e i riferimenti culturali, familiari, sociali, politici, spazio-temporali diventano ambiti specifici e interconnessi in cui ci si riconosce soggetti progettuali. È nell’incontro delle diversità che si intrecciano storie di vita, aprendosi a prospettive inedite e avviando processi di revisione del proprio sé. Questo richiede una postura di ascolto, d’interesse e di attenzione verso l’altro, con la consapevolezza che siamo portatori e portatrici di biografie e di narrazioni differenti, che possiamo trovare dei punti in

comune, ma che dobbiamo lasciare spazio all'eventualità dell'incomprensione e alla necessità di non ricondurre tutto a categorie di riferimento univoche.

Le dinamiche e le pratiche intergenerazionali riguardano un vasto campo di azione e di riflessione e sollecitano opportunità trasformative e di apprendimento tra le generazioni (Schmidt Hertha, Jelenc Krašovec, Formosa, 2014). Progettare il dialogo intergenerazionale apre le porte alla partecipazione e alla co-costruzione di sistemi integrati di cura del sé, degli altri e dei contesti di vita (Gecchele, Meneghin, 2016). Tale postura si può riflettere anche nei servizi, come vedremo nell'ultima parte del contributo, dove l'aver cura delle persone che invecchiano richiede una riflessione pedagogica situata, che sappia cogliere le sfumature dell'incontro reciproco, tra la tensione dei bisogni e delle dipendenze e quella tra i desideri e le possibilità di benessere.

Porre l'accento sulla qualità della relazione interpersonale ed educativa tra generazioni rimanda a forme di organizzazione inclusiva dei contesti, in cui sostenere il circolo virtuoso di solidarietà e di cura.

È importante sottolineare che i paradigmi intergenerazionali si fondano sull'opportunità di creare circostanze per alimentare scambi, relazioni e reciprocità. Uscire dagli stereotipi di età e generazioni e prestare attenzione ai significati dell'esperienza richiede un'idea di partecipazione che inneschi progettualità volte a promuovere un tessuto sociale fatto di spazi e tempi rilevanti, che non rinunci a dinamiche inclusive tese a riscoprire e a ricreare un profondo legame tra chi appartiene ai contesti micro-macro, tra il locale e il globale (Deluigi, 2015).

Diventa essenziale lavorare sul margine, in quegli interstizi carichi di potenziali esclusioni, isolamenti, solitudini e autoreferenzialità, in cui, attraverso un'interpretazione decentrata e volta a cogliere gli sconfinamenti percorribili tra differenze e costrutti identitari individuali e comunitari, è possibile generare nuovi apprendimenti, così come nuove forme di convivenza e di giustizia sociale. È proprio la fluidità della contemporaneità che ci spinge a ricercare posture pedagogiche in grado di promuovere una progettualità riflessiva e critica, dal forte valore etico-politico, adottando un approccio rigoroso e creativo, attraverso cui moltiplicare, rendere porosi, permeabili e attraversabili i confini che separano vita e formazione, istituzioni e territori, identità e alterità, individui, gruppi e comunità di appartenenza (Ferrante, Gambacorti Passerini, Palmieri, 2020).

Interpretare le dinamiche sociali come un sistema in movimento e in continua evoluzione vuol dire cogliere i diversi significati che le persone attribuiscono alle esperienze e, in questo senso, il dialogo intergenerazionale diventa un luogo inclusivo e di rigenerazione dei contesti locali. Pensarsi insieme consente di condividere e di amplificare le risorse e le possibilità, riconoscendo le fragilità e le criticità; essendo più a contagio con il contesto e i suoi abitanti, è più semplice sperimentarsi come protagonisti attivi, anziani compresi (Ripamonti, 2005).

Per favorire il dialogo intergenerazionale bisogna trovare mediazioni, ipotizzare soluzioni creative e strategie divergenti, utilizzare linguaggi che sappiano rendere prossime le persone e non snaturarle. Nella ricostruzione di una corresponsabilità diffusa è essenziale tessere reti di relazioni di senso, a partire dalle prossimità già

esistenti tra le persone, per estendere logiche comunitarie orientate al “vivere bene” e al benessere diffuso a livello di collettività (Tramma, 2017).

3. Abbi cura di noi...

Per restare ancorata al mondo della vita, ho scelto di riflettere su un'esperienza narrata da Erica Forcellini, un'educatrice professionale della RSA Pineta di Tradate (Va), che ha partecipato all'iniziativa lanciata dalla rivista Animazione Sociale, in vista dell'Agorà delle educatrici e degli educatori, tenutasi a Torino dal 25 al 27 maggio 2023.

Ascoltare le voci di professionisti e professioniste dell'educazione che alimentano la riflessività con l'esperienza vissuta sul campo, consente di aprirsi a narrazioni plurali del lavoro educativo e, in questo caso, di dialogo intergenerazionale e di accompagnamento, affiancamento e sostegno nel lavoro di cura con le persone anziane (Deluigi, 2017).

Il testo integrale, “La bellezza di accudire persone al crepuscolo”, è consultabile online (<https://www.animazionesociale.it/it-schede-3400-rr>). Di seguito mi soffermerò su alcuni passaggi salienti, rilanciando alcune questioni chiave relative al lavoro di cura e all'intergenerazionalità in tempi diffusi e spazi opachi.

Il lavoro con gli anziani è *arte per pochi'* [...] *Gli ultimi, i socialmente definiti lenti'*, che poi vorrei vedere voi a rincorrere un anziano in giardino convincendolo a rientrare perché non fa abbastanza caldo. *I silenziosi, i saggi, i coraggiosi*, i testimoni del passato e i raccontafavole della buonanotte. *I vecchi, come cantava Baglioni, non li vuole mai nessuno*. Questo ho imparato mentre mi addentravo sempre più nelle viuzze del lavoro in RSA. *Quanto poco vengono compresi, considerati, apprezzati, gratificati dalla nostra società* proprio coloro che la nostra società l'hanno costruita. La parte fragile del mondo, la cui vera fragilità è il non essere ascoltati da una società che pensa prima alla produttività, poi alla storia. *La vera fragilità sta nel mondo che volta le spalle* (Forcellini, 2023).

Essere con il mondo significa sostanziare le pratiche educative all'interno di contesti in cui si permane, in cui prendono forma relazioni inedite, in cui il dialogo interpersonale, l'incontro, la prossimità dell'essere in situazione, orienta intenzionalità pedagogiche e consente di ricollocarsi continuamente in situazioni mutevoli. Le tante rappresentazioni della vecchiaia assumono profili specifici nelle relazioni, che non rimandano a macro-categorie, ma a soggetti a cui ci si appropria in modalità intergenerazionale. Se ci pensiamo, il lavoro di cura con le persone anziane, con i vecchi, mette sempre a confronto diverse generazioni che assumono una rilevanza sostanziale nel reciproco attraversamento. In contesti sociali che evolvono, che alimentano interdipendenze mutevoli e che richiedono attenzione alle declinazioni inclusive, occorre osservare e rilevare quali elementi di fragilità vengono a configurarsi, soprattutto nel caso in cui essi vengano esternalizzati e resi invisibili.

Ho imparato ad abitare silenziosamente i nuovi spazi di coloro che hanno vissuto decenni nelle loro case e che vivono un tempo nuovo, occasione di rinascita, o semplicemente di passaggio. [...] Ho imparato come il lavoro di cura non sia farmaci e terapie, ma parole, gesti, sorrisi. [...] Ho imparato a notare i particolari, quelli che nessuno vede o che si fanno fatica a riconoscere. Perché è più facile parlare a quattr'occhi senza sosta con chi ti capisce piuttosto che rimanere in silenzio davanti ad uno sguardo perso. [...] Imparo ogni giorno la cultura. [...] Imparo che vivere il quotidiano con loro non significa riempire le giornate con parole e attività da fare ma esserci, il giusto tempo, riempiendo il giusto spazio, all'interno di una giornata che ognuno di loro vive in maniera differente (ibidem).

Abitare silenziosamente spazi non familiari per persone anziane che portano con sé un bagaglio identitario carico di ricordi, anche appannati, di narrazioni, talvolta non puntuali, di competenze trasformate nel tempo, di autonomie perdute, è disorientante. Spazi non familiari da non invadere e da non riempire con azioni standardizzate; tempi di cura di relazioni *high-touch*, che rinviano a processi di conoscenza e di riconoscimento di quanto permane, nella prospettiva della dignità umana; dialoghi interculturali, tra appartenenze, valori, memorie e identità che, seppur distanti da un passato lontano, fanno riferimento a nuclei portanti che restano in essere e che costituiscono un terreno di dialogo e di valorizzazione di sé. Ricostruire il senso dell'abitare in un luogo altro richiede un tempo che, talvolta, non c'è o viene percepito in maniera distorta; l'essere frettolosi e direttivi non è una scelta vincente. Si tratta di rivedere il senso della performance e dell'efficienza organizzativa, a favore di una lettura della qualità della vita integrata, che non trascuri la parte relazionale.

Imparo a non andare di corsa, tranne quando devo correre per organizzare le giornate. Imparo a sostare silenziosamente nei reparti [...] Imparo a rispettare nuovi tempi, loro e miei. [...] Imparo ad apprezzare brani di tempi che sembrano così lontani. [...] Imparo il valore della squadra con cui lavoro. [...] È grazie alle colleghe che ho imparato il lavoro di cura, è grazie alle occasioni vissute con loro che ho potuto sperimentare la bellezza di questo lavoro. Imparo anche a lasciare andare, quando è ora. A tendere la mano e stringerla fino all'ultimo respiro, quando è possibile. Imparo a elaborare un lutto non mio e a essere una spalla per coloro che la persona lascia indietro. Perché passa dall'altra parte, varca una soglia che nessuno di noi conosce e nessuno sa dove la sua anima si poserà (ibidem).

Il saper sostare richiede un rallentamento di fondo, per fare spazio al pensiero, indulgiando nell'incertezza di dialoghi non del tutto prefigurati, di scenari mai prevedibili e controllabili nella loro complessa articolazione. Tempi personali e interpersonali che si sollecitano vicendevolmente, più o meno intenzionalmente, e che rilanciano la condivisione di quotidianità in cui il "noi" è mutevole. Il riferimento al team di lavoro, al confronto, alla progettazione di gruppo, all'apprendimento reciproco, all'osservazione in situazione che restituisce elementi essenziali

per declinare gli interventi più adeguati, richiamano l'arte della cura come un paesaggio comunitario. Fino all'estremo del corso della vita, che impallidisce e termina inesorabilmente di fronte alla morte. "Ed è una sfida, se non un piacere, *accompagnarli per un pezzetto della loro vita, l'ultimo*" (ibidem).

Facilitare e mediare progettualità intergenerazionali significa investire sull'avvio e sul consolidamento di connessioni disponibili a trasformarsi grazie alla conoscenza approfondita dell'alterità. Essere pronti ad accogliere l'inedito, l'imprevisto, il divergente da quanto ci si aspettava è un invito a mantenere aperti i rapporti, cogliendo il valore che ne deriva. Richiede la capacità di guardare al futuro, in un clima di fiducia e di attivazione tra le generazioni. Dedicare tempo a conoscere gli altri, rallentando e rispettando modalità ed esigenze di ciascuno, tenendo in considerazione le fragilità nella continuità esistenziale, denota un'intenzionalità rivolta a conoscersi e a riconoscersi, fortificando i legami e sentendosi reciprocamente accettati, anche nelle sfumature identitarie e generazionali non immediatamente percepite o dichiarate (Deluigi, Ricci, 2023).

Incontrare l'altro, capirne i bisogni e le esigenze nella sua complessità vuol dire accoglierne debolezze, fragilità, paure e, allo stesso tempo, capire quali interessi, capacità, competenze sta coltivando. Questo ridefinisce non solo i legami interpersonali ma l'effettiva accessibilità degli spazi di vita sociale in cui essere messi in condizione di poter scegliere di essere soggetti attivi, tenuto conto dei cambiamenti che, inevitabilmente, i processi di invecchiamento e di longevità portano con sé.

Bibliografia

- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (Eds). (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: Franco Angeli.
- Baschiera B., Deluigi R., Luppi E. (2014). *Educazione intergenerazionale. Prospettive, progetti e metodologie didattico-formative per promuovere la solidarietà fra le generazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Bauman Z. (2004). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Bauman Z. (2006). *Modernità Liquida*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Deluigi R. (2015). Educational pathways between intergenerational dialogue and active citizenship. *Lifelong Lifewide Learning*. 10, 25(2015), 1-17.
- Deluigi R. (2017). *Legami di cura. Badanti, anziani e famiglie*. Milano: Franco Angeli.
- Deluigi R. (Ed). (2016). *Se i giovani sapessero e i vecchi potessero... Linguaggi e strategie per favorire invecchiamento attivo e dialogo intergenerazionale*. Roma: Quaderni SCS.
- Deluigi R., Ricci A. (2023). Rebuilding "we ourselves" after the pandemic: Intergenerational dialogue as a protective factor against loneliness and social isolation in older adults. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 2/2023, 17-35.
- Ferrante A., Gambacorti Passerin, M.B., Palmieri C. (2020). *L'educazione e i margini. Temi, esperienze e prospettive per una pedagogia dell'inclusione sociale*. Firenze-Milano: goWare e Edizioni Angelo Guerini e Associati.
- Forcellini E. (2023). La bellezza di accudire persone al crepuscolo. Retrieved February 26, 2024, from <https://www.animazione sociale.it/it-schede-3400-rr>

- Freire P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. San Paolo: Paz e Terra.
- Gecchele M., Meneghin L. (Ed). (2016). *Il dialogo intergenerazionale come prassi educativa. Il Centro infanzia Girotondo delle età*. Pisa: Edizioni ETS.
- Giaccardi C., Magatti M. (2020). *Nella fine è l'inizio. In che mondo vivremo*. Bologna: Il Mulino.
- Glissant È. (2007). *Poetica della Relazione. Poetica III*. Macerata: Quodlibet.
- Han B.C. (2017). *The scent of time: a philosophical essay on the art of lingering*. Hoboken: John Wiley&sons.
- hooks b., Nadotti M. (2020). *Elogio del margine. Scrivere al buio*. Napoli: Tamu.
- Ripamonti E. (2005). *Anziani e cittadinanza attiva. Imparare per sé, impegnarsi con gli altri*. Milano: Unicopli.
- Schmidt Hertha B., Jelenc Krašovec S., Formosa M. (2014). *Learning across generations in Europe: Contemporary issues in older adult education*. London: Springer.
- Tramma S. (2017). *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*. Milano: Franco Angeli.

Mondi della vita e ricerca pedagogica: una interrogazione necessaria e radicale

Maria Grazia Riva

*Università di Milano-Bicocca
mariagrazia.riva@unimb.it*

La ricerca pedagogica si trova a un punto di possibile svolta, che andrebbe preso in carico in tutta la sua portata radicale, rispetto allo stato della disciplina – a livello storico, epistemologico, ai molteplici contesti interessati – e al suo intreccio con i molteplici mondi della vita. La società globale – appunto i “mondi della vita” – è interrogata sia dalla violenza dirompente a livello individuale, familiare, sociale, sia dallo sviluppo tecnologico di strumenti potenti come l’intelligenza artificiale, dall’estensione ingovernabile della comunicazione tramite il web, dalla crisi della rappresentanza attraverso i corpi intermedi a tutti i livelli. Le tradizionali agenzie educative – prime fra tutte la famiglia e la scuola – da tempo stanno attraversando forti crisi, non necessariamente negative ma certo in grado di generare disagio e malessere di fronte alla messa in discussione dei modelli educativi adottati, spesso in modo ripetitivo. Le varie piattaforme social, con la loro capacità di plasmare, hanno condotto – diversamente da come si fantasticava –, più che ad una effettiva democratizzazione della società, ad una arena in cui si scaricano sentimenti di odio, di disprezzo, attacchi ingiustificati di gogna social, di cyberbullismo. Ad esempio, il Rapporto 2023 presenta l’indagine svolta dall’Osservatorio Indifesa, con Terre des Hommes, OneDay e la Community ScuolaZoo¹. Essa indica come bullismo e cyberbullismo siano due fenomeni molto ricorrenti nel mondo giovanile, con attacchi all’aspetto fisico, all’origine etnica, all’orientamento sessuale, alla condizione economica, alla religione, all’identità di genere e alla disabilità. I ragazzi individuano il bullismo come un problema prevalentemente esperito a scuola, fanno fatica a parlarne con le figure adulte e si sentono molto soli. Anche i continui episodi di violenza domestica, contro le donne, i minori e in generale la famiglia, segnalano un forte malessere dei legami educativi, sociali, familiari, generazionali e intergenerazionali². D’altra parte, è recente la protesta, a

1 <https://terredeshommes.it/comunicati/1-adolescente-su-2-vittima-di-bullismo-o-cyberbullismo/>

2 Il primo Rapporto del GREVIO sull’attuazione della Convenzione di Istanbul da parte dell’Italia è il frutto del lavoro del gruppo di esperti del Consiglio d’Europa incaricato di monitorare l’attuazione della Convenzione di Istanbul sulla prevenzione e la lotta contro la violenza nei confronti delle donne e la violenza domestica (Group of Experts on Action against Violence against Women and Domestic Violence – GREVIO); <https://rm.coe.int/grevio-report-italy-first-base-line-evaluation/168099724e>, 13.1.2020; vds. anche Conclusions on the implementation of recommendations in respect of Italy adopted by the Committee of the Parties to the Istanbul

tratti anche violenta, degli agricoltori europei contro le istituzioni comunitarie europee per la coltivabilità dei suoli e le restrizioni. “Rozzamente, il dilemma a cui la protesta dei trattori ci mette di fronte è più o meno questo: o loro o noi. O la loro sopravvivenza economica come categoria, o la nostra sopravvivenza fisica come specie [...]. Una visione, insomma. Un’idea di futuro”³. Si tratta quindi di una situazione terribile, come se si dovesse scegliere tra salvare il pianeta e finalmente perseguire in pieno la visione educativa ecologica, contro l’uso devastante dei fossili e le conseguenze sul cambiamento climatico, e la sensata necessità di un reddito adeguato. Di fronte alla situazione attuale di stallo in tante situazioni, all’insegna del o/o tra clima e reddito, fra opposte rivendicazioni di stati belligeranti, tra tecnologie, senso, etica, così come tra amore, possesso e violenza nel privato, non si può che rimarcare come i mondi della vita siano in fase esplosiva. Sarebbe importante implementare la ricerca e l’intervento da parte delle scienze umane e sociali; anzitutto da parte della pedagogia, che studia i processi educativi e formativi privati e pubblici, singolari e collettivi. Ecco, dunque, che la ricerca pedagogica deve riprendere in mano con forza il proprio ruolo, interrogandosi in un dibattito pubblico con domande radicali, con ottica e postura trasformativa, intorno a quale può essere oggi il suo posto nella società globalizzata così dilaniata. La radicalità deve partire dalla constatazione delle radici, cioè che gli esseri umani nascono come soggetti fragili e mancanti, che abbisognano del gruppo di riferimento e dell’ambiente ecosistemico per sopravvivere. Dei comportamenti e delle pratiche educative di tale gruppo, o famiglia, i piccoli della specie umana interiorizzano profondamente le caratteristiche, che mantengono la loro forza per tutta la vita. Da questa profonda verità emerge prepotentemente il ruolo dell’educazione e della formazione, così come della relazione educativa fra le generazioni. Essa si produce dentro a dispositivi pedagogici che, nella loro varietà, consentono il darsi dell’accadere educativo. Per compiere un’operazione politico-culturale così importante è fondamentale riprendere in mano la narrazione intorno ai “fondamenti”, per ridiscuterli nella comunità pedagogica, alla luce delle molteplici trasformazioni che hanno attraversato il sapere pedagogico; prima fra tutti per importanza quella relativa al passaggio fra pedagogia e scienze dell’educazione. “Sono stati gli anni tra il 1975 e il 1990 che hanno prodotto nella pedagogia italiana un intenso lavoro epistemologico. Poi quell’interesse si è interrotto” (Cambi, 2008, p. 157). “Si trattò di una stagione che intese rispondere alla crisi della pedagogia maturatasi nel ’68, alla sua *reductio* a ideologia e a mistificazione, come anche a quella *vague* strutturalista che stava riorganizzando secondo rigore i discorsi delle varie scienze umane”

Convention <https://rm.coe.int/ic-cp-inf-2023-9-cop-conclusions-italy-eng/1680ab722b>, 1.6.2023.

- 3 Vds. C. De Gregorio, La protesta dei trattori: quel bivio tra salute e lavoro, La Repubblica, https://www.repubblica.it/commenti/2024/02/03/news/trattori_bivio_salute_lavoro_agricoltura-422050795/?ref=twhr, 3.2.2024; vds. anche M. Sferini, La marcia dei trattori e il rifiuto della conversione ecologica, La Sinistra quotidiana, <https://www.lasinistraquotidiana.it/la-marcia-dei-trattori-e-il-rifiuto-della-conversione-ecologica/>, 2.2.2024

(Cambi, 2008, p. 158). Essa creò il terreno per aprirsi al pensiero della complessità, mettendo in discussione la pretesa della razionalità di controllare e di conoscere il mondo, mostrando il ruolo della debolezza, della pluralità, dell'incertezza nella ricerca della conoscenza del mondo. Da quel momento sempre di più i ricercatori in ambito pedagogico hanno praticato un forte dialogo interdisciplinare, quanto mai necessario nella società ultracomplexa contemporanea. Tuttavia, molto spesso ci si limita a mettere un cappello diverso sopra teorie, modelli, tecniche altre, senza reincluderle in una chiara domanda pedagogica. D'altra parte, che cosa sia il pedagogico è molto poco condiviso oggi, molto frammentato in tanti modelli, metodi e tecniche. Secondo Cambi,

la categoria critico-filosofica che indirizza la ricerca pedagogica è “quella di educazione/formazione” da leggere sempre in modo critico e interpretativo con e dopo gli apporti delle varie scienze, in quanto loro principio coordinatore, e da tener fermo proprio per renderle autenticamente pedagogiche. E qui è ancora Dewey che si rivela epistemologicamente efficace, quando salda insieme, e criticamente, le scienze come “fonti” e la “scienza dell'educazione”, che si costituiscono sì insieme, ma operando a livelli diversi: di apporto empirico le prime, di riflessività intenzionale la seconda (Cambi, 2008, p. 159).

Il tutto tiene all'interno della comunità scientifica, ma quando ci si deve confrontare con i mondi della vita diventa complicato rispondere definendo cosa distingue un pedagogista da uno psicologo, un sociologo e così via. Così come risulta molto difficile riuscire a integrare le diverse articolazioni del sapere pedagogico delimitate – in modi davvero spesso incomprensibili – dai diversi settori scientifico-disciplinari.

Le scienze funzionano, operano, guidano la cultura e la società. Vanno sviluppate, non inquietate. E ciò si vede, oggi, anche in pedagogia: le tecnologie dell'educazione tengono il campo e si offrono come le vere pedagogie del nostro tempo. Sono efficaci, sono progressive, sono produttive e, così, stanno al passo con la cultura dell'Età tecnologica. L'epistemologia, allora, cade in un cono d'ombra. E di fatto è caduta. Ma qui opera, per così dire, un feticismo della tecnica che nella cultura attuale è tutt'altro che scontato. Intorno al nesso scienza/tecnica si deve continuare a riflettere. E ciò è possibile se ci si interroga su cosa è “scienza” e su cosa è “tecnica”. Se ci si impegna, appunto, in una riflessione epistemologica e a tutto campo. Allora l'epistemologia ritorna. E ritorna come sapere critico sulla scienza, sul suo valore, sulla sua funzione, anche sui suoi limiti (interni ed esterni) (Cambi, 2008, p. 160).

E si vuole finire con Cambi, con l'auspicio di tornare a ridare spazio all'epistemologia pedagogica, sebbene in modi nuovi, con strumenti diversi, aperti al pensiero critico, ermeneutico, al pensiero ecologico e alle ecologie della formazione,

che includono tutte le forme viventi e tutti i contesti nel pensare il pensiero dell'educazione e della formazione.

Queste prospettive non costituiscono un sapere debole, ma un sapere avvertito della complessità in gioco, del ruolo dell'inconscio individuale e sociale, dei corpi e dell'*embodiment*, delle emozioni e dei condizionamenti di genere che da millenni si ripetono, così come delle profonde e pervicaci posture colonialiste delle scienze. Il messaggio importante è quello di tornare "a pensare al paradigma' scienze dell'educazione" e al loro nesso con la pedagogia e quindi al ruolo stesso della pedagogia generale (come settore riflessivo sui molti saperi dell'educazione e su ciò che li collega e li unifica e come settore di coordinamento e/o di generazione di tali saperi, e di tutti), ma in particolare intorno a una dimensione di ontologia pedagogica. Intorno all'oggetto specifico della pedagogia come fascio articolato e unitario di saperi" (Cambi, 2008, p. 161), facendo ricerca sul suo "oggetto-specifico": da riconoscere, pensare, tutelare, governare.

Bibliografia

- Baldacci M. (2022). *Storia del pensiero pedagogico*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2008). L'epistemologia pedagogica oggi. *Studi sulla formazione*, I, 157-163.
- Ceruti M. (2015). *La fine dell'onniscienza. Epistemologie della complessità*. Roma: Studium.
- Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholè.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti Passerini M. B. (2022). *Ecologie della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Massa R. (1975). *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Martini B. (2013). *Pedagogia dei saperi*. Milano: Franco Angeli.
- Michellini M. C. (2019). *Per una pedagogia critica delle buone prassi*. Milano: Franco Angeli.
- Riva M. G. (2023). Tradurre senza tradire. Pedagogia generale e sociale al punto di svolta? *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 44-50.
- Tempesta M. (2019). *Motivare alla conoscenza*. Brescia: Scholè.

La ricerca pedagogica nella prospettiva di una comunità inclusiva

Giuseppe Elia
Università di Bari "Aldo Moro"
giuseppe.elia@uniba.it

Premessa

Ciò che in queste brevi riflessioni si vuole far emergere, e che in parte riprende un mio precedente contributo recentemente pubblicato, è il tentativo di reperire in senso ontologico-strutturale il rapporto che esiste tra l'Io e il Noi¹ nella prospettiva di una società inclusiva.

Possiamo indubbiamente far riferimento ad alcune matrici concettuali imprescindibili, dal momento che si può ben asserire che tanto la storia individuale di una persona quanto quella di un'intera società in una determinata epoca sono determinate e plasmate dall'azione educativa.

Il focus centrale e concettuale del mio intervento, dunque, è indubbiamente il rapporto tra l'identità e l'alterità, la dialettica connaturata a tale rapporto che fonda il concetto stesso di Noi o comunità, e la mutua capacità che identità-alterità hanno, in virtù del loro rapporto costitutivo e del paradigma in cui sono fondate, di influenzarsi reciprocamente, determinando, infine, il destino e la storia di ogni essere umano.

Ognuno di noi è un soggetto singolo ma è anche appartenenza ad un gruppo, abbiamo un nome e cognome, siamo inseriti in una storia familiare, in un paese, in una cultura, riceviamo un'eredità culturale che assumiamo e viviamo secondo la nostra specifica singolarità. La storia della nostra vita diventa anche la storia della nostra educazione (Santelli Beccegato, 1998, pp. 40-41).

Si riceve un'eredità, dunque, di fronte alla quale ad un certo punto della propria evoluzione personale bisogna assumere una posizione, per così dire, intellettuale.

Si comprende bene come punto fondamentale e strumento privilegiato su cui

1 Ci riferiamo al contributo *Il valore della comunità. Il Noi e l'Io tra resistenza e transizione*. (Elia, 2021a). Inoltre, molto stimolante e provocatorio, nella prospettiva di progettare un nuovo umanesimo e per le critiche mosse al narcisismo contemporaneo nella prospettiva di una ri-scoperta di ideali condivisi, è il testo *Il crollo del NOI* (Paglia, 2017).

rivolgere la nostra attenzione è la relazione educativa, con una precisa attenzione al dato momento storico in cui questa relazione avviene e si dispiega (Elia, 2023).

1. Il contributo delle matrici culturali

Alla luce di ciò che abbiamo delineato e che ci interessa indagare, ci muoveremo e faremo riferimento ad alcune autorevoli matrici concettuali, che non abbiamo certo lo spazio necessario per analizzare soffermandoci in profondità, tra cui la concezione marcusiana socio-economica dell'uomo in società, le riflessioni di Byung-Chul Han sul cambiamento epocale che stiamo attraversando, con l'avvento del Globale e della rete, l'idea di "epoca della frammentazione" di Gino Roncaglia e di "età dell'insicurezza" di Gian Enrico Rusconi, la concezione di Comunità e di Europa di Paul Ricoeur e le riflessioni maturate da colleghe e colleghi sulla "pedagogia di comunità e sulle pedagogie della liberazione".

È, dunque, forse un richiamo, una educazione alla memoria di sé, dei propri "intrecci" che ha favorito la formazione dell'identità, che può rafforzare la coscienza storica di una comunità in un senso di "apertura" e di "ospitalità": il "Noi", allora, in questo alveo di pensiero ha lo stesso volto dell'"Io" e la loro dialettica, che fonda ogni comunità, è critica e positiva, generativa e pacificamente vivace. Ma c'è un nuovo "ospite" nelle coscienze degli uomini di oggi, più presente e imponente, forse, di quanto non sia sempre stato: l'insicurezza.

E l'insicurezza serpeggia nella nuova comunità digitale, attraverso la rete, in modo pervasivo, velocissimo e globale. In questo sfondo, si aggiungano gli effetti, sull'umanità di ognuno, provocati dalla recente esperienza della pandemia che, probabilmente, non ci ha soltanto sottratto alcune sicurezze personali ma forse

ci ha instillato il dubbio che non ci sia sicurezza in assoluto. La situazione di insicurezza in cui ci troviamo ha tre dimensioni interconnesse che riguardano la percezione soggettiva privata-personale, la condizione collettiva politica, economico-finanziaria e la situazione geopolitica internazionale (Rusconi, 2020, p. 7).

Sembra, dunque, chiaro che il cuore del nostro discorso che verte sul mettere a fuoco il "Noi difficile", la complessità dell'essere e del fare comunità nella nostra contemporaneità, sia determinato, come già accennato, dal paradigma che viene dato e dalla rappresentazione che il singolo uomo ha di sé e del mondo (Cassano, 2009). Un'educazione pertinente alla situazione che stiamo vivendo deve essere volta, con il suo agire pedagogico, a recuperare, oggi più che mai, una condizione interiore di certezza.

Le note dolorose delle parole di Byung-Chul Han (2015) ci aiutano a comprendere ancor meglio da dove possa provenire, da cosa possa essere generato il nostro bisogno di comunità, come detto, oggi ancora più avvertita: "la nuova folla si chiama sciame digitale e ha caratteristiche che la differenziano radicalmente dal

classico schieramento dei molti, vale a dire dalla folla. Lo sciame digitale non è una folla poiché non possiede un'anima e uno spirito" (p. 22), per cui ci si trova immersi in questo grandissimo paradosso del vedere molte più occasioni e mezzi di creare associazioni e incontri grazie alla comunità digitale globale e contemporaneamente esperire un'impossibilità, un'assenza di legami profondamente significativi. Proprio perché allo sciame digitale manca la struttura ontologica di un'"anima comune", di una visione condivisa profondamente, di un sentimento collettivo originario fondato sulla ragione dialogica e insieme costruttivo.

La cifra esistenziale dell'uomo contemporaneo è "la connessione", anch'essa paradossale a livello di esperienza: più si è connessi con i diversi dispositivi digitali e maggiormente si avverte la nostalgia dell'essere-con poiché "si è ovunque e in nessun posto e le persone in carne e ossa sono spesso sostituite dalla loro immagine sullo schermo" (ibidem). Era proprio quella impossibilità di comunicare continuamente, limitata dallo spazio e dal tempo, che permetteva, nella comunità reale tradizionale, per così dire, il vero legame, l'autentica relazione caratterizzata da spazi condivisi, situazioni esistenziali condivise, prossimità e distanza autentiche: "quella comunità viveva su un insieme di relazioni sociali, di solito concentrate in un luogo particolare, che presupponevano anche l'esistenza di obblighi e responsabilità reciproche" (Han, 2015, p. 15) e anche queste caratteristiche non sembrano essere rintracciabili nelle comunità odierne.

Occorre allora, in qualche modo, ritornare a tracciare dei confini che sono tutt'altro che barriere: un confine reale e autentico definisce e dichiara un'identità con cui fare i conti, da riconoscere, accettare, accogliere e amare, rispettosa dell'alterità e quindi dell'identità che mi è di fronte; un confine traccia una comunità quando essa sia una "linea simbolica" in cui ogni Io si trasfonde nel Noi e assume i termini di una certezza innanzitutto esistenziale, ontologica quindi e di conseguenza morale. Si pone indubbiamente "la centralità della persona come fine in sé e l'urgenza di costruire uno spazio pubblico entro cui quelle stesse persone possono vivere insieme, arginando lo sfilacciamento dei legami sociali e coltivando interazioni reciproche e generative" (Zamengo, 2022, pp. 198-199).

Lungi dall'essere una "moltitudine solitaria" o uno "sciame", una comunità autentica dona certezza di identità proprio in virtù di questo gioco tra "similitudine e differenza" e capacità di ospitalità in modo da poter riconoscere le splendide parole di Cesare Pavese quando scrive: "Un paese ci vuole, non fosse che per il gusto di andarsene via. Un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante, nella terra c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti" (Pavese, 1950, p. 34).

2. Il contributo di una pedagogia di comunità

A livello pedagogico, dunque, appare quanto mai pertinente il richiamo ad una pedagogia di comunità: "La pedagogia contemporanea ha da qualche decennio riscoperto il proprio interesse per la comunità, ripensandola criticamente come

risorsa educativa e come risposta alle nuove sfide che si presentano sempre più urgenti nel tempo della post-modernità” (Romano, 2014 p. 49).

Intesa, infatti, come luogo di formazione d’eccellenza, la comunità è quel luogo “al di fuori del quale è impossibile un’autentica e piena fioritura della persona umana” (Romano, 2014, p. 50).

Riprendendo un’espressione di Hannah Arendt (2006) “il mondo non è umano perché è fatto da esseri umani, e non diventa umano solo perché la voce umana risuona in esso, ma solo quando è diventato oggetto di discorso” (p. 85); appare evidente che non ci si deve accontentare di “essere umani” ma si tratta di “diventare umani” e di aiutarci reciprocamente appunto a diventare umani. In tale itinerario formativo che coinvolge la dimensione sociale dell’essere umano, enorme è la responsabilità che grava sulla “Pedagogia”, sulla “Scuola” e sulle diverse “Istituzioni”, tutte chiamate ad un rapporto attivo e sinergico con la “Politica”, nel comune intento di contribuire, ciascuno per il proprio ambito di intervento, alla formazione di un uomo che sappia vivere la propria soggettività in rapporto con l’alterità per contribuire in modo attivo, critico e costruttivo al bene collettivo.

La vita politica, richiama H. Arendt

è proprio di coloro che amano stare con le altre persone, non sopra, nemmeno accanto o, peggio, altrove; di coloro che conducono la loro vita insieme a quella degli uomini e delle donne comuni, stando dentro le relazioni personali e di gruppo, quelle relazioni che, nel loro insieme, fanno, di una semplice somma di individui, una società (2001, p. 7).

È quindi indispensabile un grande impegno per un’educazione tale da consentirci di rilevare il senso vero dell’esistenza umana e il valore di una visione politica in grado di accedere ai complessi meccanismi del nostro tempo, disponibile a individuare nuove armonie tra convenienze e tornaconti d’ambito e la tensione verso il bene di tutti. È l’educazione alla politica a porsi a baluardo e difesa contro il brutale clima di contrapposizione all’altro e la violenza che ne deriva e a rappresentare uno degli aspetti di maggiore interesse di un percorso formativo fecondo e produttivo, capace di comprendere e tradurre le continue innovazioni del presente nonché di programmare avendo chiara e salda consapevolezza dei propri principi di fondo.

Solo un sinergico e costante rapporto con la categoria dell’educazione può affrancare la riflessione politica dal contingente proiettandola in una più ampia dimensione metapolitica in vista della attuazione del bene comune (Mortari, 2007).

Appaiono evidenti e attuali il monito e la riflessione di Hannah Arendt circa l’esigenza che la politica debba riguardare tutti gli uomini che si muovono dalla condizione di individui a quella di cittadini, nella misura in cui sentono ed esercitano la responsabilità politica alla quale si addiuvano attraverso la partecipazione che diviene la *cifra* della socialità all’interno della comunità; questo per evitare quel professionismo deterioro del fare politico che purtroppo tende a delegittimare la valenza costruttiva insita nel coinvolgimento e nell’impegno nella vita pubblica per la realizzazione dei valori di democrazia e di promozione della partecipazione.

Ad essere compromesso è il senso naturale di fiducia e speranza tanto nel destino quanto nella solidarietà, nel “Noi”.

Ostilità, imprevisto e imprevedibilità negli eventi e nelle decisioni politiche che compromettono lavoro e mezzi di sussistenza per gli uomini e le donne del pianeta creano una sorta di “guerra camaleontica” che, come conseguenza fatale, produce il venir meno “del senso di corresponsabilità collettiva in settori della popolazione frustrati nelle loro aspettative di una pronta ripresa” (Rusconi, 2020, p. 17) non solo economica ma di con-vivenza, dell’esser-con.

Eppure, nonostante queste nuove convinzioni e condizioni esistenziali, il bisogno di comunità resta. E con essa, il bisogno di prossimità.

Di conseguenza è anche “l’essere sociale” che in questo scenario digitale e globale, aggravato ed esasperato ancora di più dalla pandemia e dal distanziamento sociale, sta mutando:

la comunità è anche quell’entità in cui ciascuno di noi impara “l’essere sociale” e continua a mettere in pratica ciò che ha appreso. Imparare ad essere sociale non è una semplice questione di studio, come imparare la grammatica o il codice della strada. Si tratta di un processo di iniziazione (...) in cui impariamo come si convive con gli altri, le “modalità” giuste di comportamento (Aime, 2019, p. 12).

Abbiamo la necessità di riscoprire un *noi pedagogico* che trovi nella diversità la forza propulsiva per ri-generare la politica e l’educazione.

Le politiche per il benessere e la coesione sociale possono rappresentare un fondamentale motore di sviluppo locale, impattando non solo su una dimensione economica diretta, ma anche sulla capacità di generare capitale relazionale e capitale sociale. Queste forme di capitale possono essere qualificate come

infrastrutture sociali di un territorio che contribuiscono a creare coesione territoriale e, dunque, relazioni tra tutti gli attori che a diverso titolo operano su quel territorio aumentandone i livelli di sicurezza, la capacità competitiva e l’attrattività economica. In questo contesto le politiche di welfare non sono dunque politiche improduttive, ma sono veri e propri investimenti sociali strategici che sostengono lo sviluppo del sistema economico locale (Malfer, Schroder, 2015, p. 34).

Il cambiamento del welfare è un processo innanzitutto culturale, che deve riguardare l’intera comunità: per fare ciò è necessario principalmente condividere una prospettiva comune, per poter avviare un processo costruttivo di ri-progettazione e ri-generazione, fondato sulla condivisione e sulla fiducia. Ripensare una nuova idea di convivenza, di inclusione significa anche rispettare le differenze quale compromesso di base della condizione umana; un percorso lungo e lento, una elaborazione di convinzioni sul piano culturale, sociale, etico, politico, giuridico e formativo. È necessario impegnarsi nelle diverse sedi, istituzionali e non,

perché questo percorso di chiarificazione e nuova progettazione vada avanti con sempre maggiore attenzione e consapevolezza.

L'esercizio attivo della cittadinanza presuppone ed esige, infatti, non soltanto un semplice fondamento formale-regolativo, ma un sentimento condiviso di appartenenza che trae fondamento dalla relazionalità, intesa come caratteristica costitutiva dell'essere umano, della cui formazione l'educazione deve farsi carico. La finalità deve essere il superamento di una anacronistica idea di uomo la cui azione tende esclusivamente ad esigere diritti e conformarsi a doveri costitutivi di forme democratiche considerate nella loro immutabilità formale, per giungere ad un soggetto che, agendo in libertà, consapevolezza e responsabilità, possa trascenderli e rinnovarli all'interno di una società storicamente data (Elia, 2021b, p. 63).

3. La prospettiva di una pedagogia inclusiva

Una pedagogia generale e sociale che nel suo lungo cammino si è aperta di più alle differenze, si è fatta capace di *comprendere* maggiormente i bisogni di tutti, di rifletterli all'interno del proprio apparato teoretico e di restituire ai bisogni una significativa capacità di risposta in termini di competenze e di qualità, finalizzate a valorizzare la persona anche in presenza di limiti, vincoli e difficoltà. È questo, del resto, il significato di una delle più note riflessioni di Andrea Canevaro: una buona pedagogia speciale è parte di una buona pedagogia generale e i problemi posti dalla educazione di bambini con disabilità mettono alla prova e verificano la validità o meno dell'educazione generale.

Nelle linee guida sull'educazione inclusiva del 2009, l'UNESCO sottolinea che “la scuola inclusiva è un processo di fortificazione delle capacità del sistema di istruzione di raggiungere tutti gli studenti [...] Un sistema scolastico inclusivo può essere creato solamente se le scuole comuni diventano più inclusive; in altre parole, se diventano migliori nell'educazione di tutti i bambini della loro comunità”.

Quando si parla di inclusione non va dimenticato che ci troviamo di fronte a un concetto dinamico che non considera solo le condizioni oggettive che ne “frenano” la realizzazione, ma tutte le condizioni che possono *accrescere il rischio di essere esclusi*; condizioni che chiedono una *vision* politica che scelga di mettere al centro la formazione della persona, in un'ottica di sostenibilità dello sviluppo piuttosto che in un'ottica integrazionista che guardi a quest'ultima solo in termini di *fruitrice* di interventi sociali di sostegno.

L'inclusione pone al centro dei processi di costruzione della conoscenza la “persona nel gruppo” più che il singolo; le relazioni che si instaurano fra insegnanti e allievi, fra allievi e allievi, fra comunità scolastica e più ampia comunità sociale (famiglia, agenzie territoriali, istituzioni pubbliche e private) piuttosto che la singola istituzione, il singolo soggetto assunto nella sua individualità.

L'inclusione non è un “bisogno” o una “necessità” della persona in stato di disagio o di disabilità ma è un “diritto” e, come tale, va posto a “sfondo integratore”

dei contesti formativi affinché questi ultimi non si subordinino alla generica disponibilità della “maggioranza” a integrare una “minoranza”, ma vengano strutturati intenzionalmente al riconoscimento del comune “diritto” alla diversità.

La disponibilità a riconoscere ed accettare il limite, ad incontrare la sofferenza mantenendo la speranza, a intrattenere solidaristiche relazioni di aiuto, a chiedere e offrire sostegni concreti a chi ci sta accanto, a concretizzare questi atteggiamenti in un realistico progetto esistenziale da condividere con gli altri è cosa che, in varia misura, riguarda la generalità delle persone. Lo scopo fondamentale del vivere sociale è quello di aiutare la vita, dovunque, in tutti, di più in coloro che trovano nel vivere una maggiore difficoltà.

Il filosofo Costantino Esposito, in un suo recente volume dal titolo *Il Nichilismo del nostro tempo*, scrive:

tra la vita e il suo significato sembra essersi consumato un divorzio consensuale: la vita è identificata con il nudo valore di sé stessa, come un istinto di autoaffermazione; e il significato è ridotto a un'incerta costruzione culturale, fatta di ciò che vorremmo essere, di ciò a cui crediamo di aver diritto, di ciò che il sistema sociale ci presenta come un obbligo. (2021, p. 19)

Accogliere la prospettiva culturale e sociale dell'inclusione implica il riconoscimento, l'accettazione e la gestione della diversità nella consapevolezza che la costruzione dell'identità di ogni persona richiede l'accettazione e la conferma della sua individualità, richiede, altresì, sempre e comunque l'adozione dell'ottica del cambiamento, una trasformazione evolutiva sia del singolo soggetto, sia dei contesti istituzionali, al fine di individuare nuove condizioni di vita e di convivenza.

L'identità, richiama Roberto Esposito, non va pensata in termini naturali, e neanche antropologici, ma sempre storici in continua variazione, un continuo alternarsi di differenze. Prima ancora che all'esterno, l'alterità sta al suo interno, è la risorsa più preziosa; l'identità non è un dato biologico, uno stampo prefissato, un blocco compatto, ma un costrutto storico in continua variazione, come condivisione di differenze (*La Repubblica*, 23 agosto 2023, p. 29).

Per Stefano Massini noto scrittore e drammaturgo “le identità non sono esclusive, ma inclusive proprio storicamente, quando si parla di identità di genere parliamo della paura del momento in cui vengono meno i marchi, le etichette, quelli che potremmo chiamare i confini tra una cosa e l'altra. Ma è proprio nell'intercapedine tra bianco e nero che sta la varietà delle posizioni e la ricchezza del genere umano, che è fondato proprio sulle diversità” (*La Repubblica*, 17 agosto 2023, p. 10).

La solidarietà, esprimendo una socialità naturale per l'essere umano, implica il riconoscimento che, per il proprio sviluppo, il soggetto non può non essere costantemente relazionato agli altri, in vista del raggiungimento di obiettivi che trascendono la mera necessità di sopravvivenza. L'agire solidale permette al singolo di porre in essere una prassi che tenga conto dei benefici che ne conseguiranno per sé stesso e per gli altri. La solidarietà è una categoria morale che, com'è noto,

si fonda sulla capacità di pratiche volte a prestare il proprio aiuto, o la propria partecipazione emotiva, ai disagi e alle sofferenze di altri esseri umani. Essa è stata riconosciuta come “valore” vincolante anche sul piano delle relazioni e pratiche politiche, che dovrebbero essere orientate non alla difesa del reciproco interesse, ma, data anche la dimensione globale del presente, alla promozione e realizzazione del bene comune.

Il focus dell'indagine si dirige verso un concetto di generatività sociale che si apre all'esperienza del prendersi cura quale modalità indicativa dell'essere adulto. Se possibile, l'idea della generatività richiama qui quella della solidarietà, con cui condivide intenzionalità e fatica.

È necessaria una politica di welfare capace di entrare nei luoghi educativi e investire sulla presenza capillare degli educatori. Più opportunità offriamo ai ragazzi, maggiore è la possibilità di sottrarli all'emarginazione, al disagio e alla devianza e, soprattutto, di restituire loro un futuro praticabile. Il compito più importante della politica, del resto, è dare un futuro al paese, e senza una vera attenzione ai più piccoli non saremo in grado di farlo. (Iori, 2019, p. II)

Conclusioni

Una società correttamente orientata al rispetto della dignità umana si costruisce operando affinché ciascuno avverta come naturale e necessario operare per il bene comune, vedendo nella parziale rinuncia al proprio personale interesse una conquista per tutti, quindi anche per sé oltre che per gli altri.

È nello statuto epistemologico della pedagogia sociale, come ci ricorda Pati, che al momento della rilevazione di quanto accade nei vari settori di esperienza umana segua l'offerta di possibili vie di cambiamento, sviluppo, progresso, lungo il cammino del permanente perfezionamento personale e sociale. Questo comporta un processo di ripensamento delle politiche sociali sulla scorta degli studi pedagogici che, ponendo al centro la persona umana e i bisogni del cittadino, mirano a costruire una prospettiva di *benessere* basata sul principio di responsabilità.

La sfida, in questo senso, è saper offrire una scelta rispetto all'introduzione di diverse attività sociali. Anche la *relazione sociale* rimane un punto fondamentale che determina il benessere delle persone e, in questo senso, l'inclusione sociale è fondamentale per lo sviluppo di progetti socio-culturali che coinvolgano l'organizzazione e i volontari. Si tratta, in sostanza, di strumenti importanti per migliorare la situazione delle relazioni sociali al di là della famiglia e degli operatori, ma anche un modo per migliorare la qualità della vita delle persone fragili.

Alberto Pirni in un suo contributo scrive:

Per provare ad offrire riscontro all'esigenza di ripensamento e risemantizzazione del concetto di comunità, sembra opportuno partire da quello che ne è e deve rimanere il centro ed il soggetto: l'uomo considerato però non

come essere in sé e per sé concluso e autosufficiente nella propria individualità, bensì come quell'essere fondamentalmente aperto all'altro da sé e che si costituisce proprio grazie ad una costante relazionalità con ciò che gli è – fenomenologicamente – esterno, ma anche – eticamente – estraneo. (2007, p. 90)

Bibliografia

- Aime M. (2019). *Comunità*. Bologna: il Mulino.
- Arendt H. (2006). *L'umanità in tempi bui*. Milano: Raffaello Cortina.
- Cassano F. (2009). *Tre modi di vedere il Sud*. Bologna: il Mulino.
- Elia G. (Ed.). (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Elia G. (2021a). *Il valore della comunità. Il Noi e l'Io tra resistenza e transizione*. In S. Lentini, S. A. Scandurra (Eds.), *Quamdiu cras, cur non hodie?* (pp. 1091-1106). Roma: Aracne.
- Elia G. (Ed.). (2021b). *A scuola di umanità*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2023). *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*. In S. Kanizsa, A. Mariani (Eds.), *Pedagogia generale* (pp. 131-146). Milano: Pearson.
- Esposito C., (2021). *Il nichilismo del nostro tempo. Una cronaca*. Roma: Carocci.
- Han B.C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Milano: Nottetempo.
- Iori V. (2019). Investire sull'educazione per salvare il futuro. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*, 23 (54), I-III.
- Malfer L., Schroder J. (2015). *Benessere e sviluppo economico: politiche di welfare generativo in Italia e Germania*. Trento: Edizioni31.
- Paglia V. (2017). *Il crollo del NOI*. Roma-Bari: Laterza.
- Pavese C. (1950). *La luna e i falò*. Torino: Einaudi.
- Pati L. (2004). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Pirni A. (Ed.). (2007). *Comunità, identità e sfide del riconoscimento*. Reggio Emilia: Diabasis.
- Romano L. (2014). Pedagogia di comunità e pedagogie della liberazione. In R. Lagalla, G. Lavanco (Eds.), *Educare la comunità* (pp. 49-56). Milano: Franco Angeli.
- Rusconi G. E. (2020). *Vivere nell'insicurezza*. Bologna: il Mulino.
- Santelli Beccegato L. (1998). *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative*. Brescia: La Scuola.
- Zamengo F. (2022). La comunità educante come possibile comunità politica, *Pedagogia e Vita*, 3 (80), 198-205.

L'intreccio tra mondo della cura e ricerca pedagogica. Riflessioni a partire dal vertice della *medical education research*

Lucia Zannini
Università di Milano
lucia.zannini@unimi.it

Introduzione

In questo intervento vorrei proporre alcune riflessioni, inerenti al vastissimo tema della ricerca pedagogica, a partire da recenti suggestioni che provengono dall'ambito della ricerca educativa empirica in un contesto specifico, quello della cura, in cui lavoro da diversi anni (Mortari, Zannini, 2017). In questo contesto, esistono alcuni grandi filoni di ricerca educativa, che riguardano: l'educazione alla salute, inerente all'ampia area della prevenzione primaria; l'educazione del paziente, relativa alla prevenzione secondaria – che si è sviluppata fin dagli anni Sessanta, per far fronte alla nuova emergenza delle malattie cronico-degenerative (Zannini, 2023) – e l'educazione dei professionisti della cura, nata come *medical education*. È su quest'ultimo ambito che vorrei focalizzare la mia attenzione.

Fin dai tempi della pubblicazione del *Flexner Report*, nel 1910, la formazione dei medici e, successivamente, dei professionisti della cura in genere, ha sviluppato ingenti cambiamenti i quali, da sempre, sono stati supportati da una ricerca che è difficile definire come “educativa”. Inizialmente, questa ricerca si concentrava principalmente su come sviluppare *apprendimenti* più efficaci e con quali strumenti; in questo senso, la ricerca nella *medical education* nasce sostanzialmente come ricerca didattica sulla formazione medica. Si tratta di una ricerca sulla quale si è molto investito, fin dagli anni Sessanta, poiché gli interessi in gioco erano ingenti. A mano a mano che la salute, grazie anche ai vari movimenti sociali e politici di emancipazione del Novecento (tra i quali quello dei diritti dei pazienti) viene a essere concepita come “bene comune”, si sviluppa una ricerca che cerca di preservare e migliorare quel bene *anche* a partire dal contributo fondamentale della formazione (ovviamente, come vediamo nel dibattito odierno, per preservare il diritto alla salute contano moltissimo anche le scelte politiche ed economiche).

La società internazionale per la ricerca nella *medical education* (*Research in Medical Education*, RIME), un'associazione nordamericana fondata nel 1961 che svolge annualmente una conferenza alla quale partecipano professionisti della cura da tutto il mondo, ha recentemente pubblicato un paper intitolato “Cosa è *scienza*, nella ricerca educativa? Essere rigorosi nei nostri approcci di ricerca” (Park, Zaidi, O'Brien, 2020). Questo documento di rivela interessante poiché aggiunge un ulteriore contributo al dibattito sulla ricerca empirica in ambito pedagogico.

1. La questione del rigore, innanzitutto

A partire da un approccio pragmatista, Park e colleghi (2020) sostengono che fare ricerca nel mondo della vita – quindi non solo nel campo della *medical education* – “significa trovare migliori spiegazioni e una comprensione più articolata dei fenomeni [educativi], chiedendosi: cosa funziona, come e perché” (ivi, p. Si)¹. L’approccio alla ricerca empirica educativa, in questo ambito specifico, è evidentemente pragmatista (Rorty, 1993), ovvero un approccio deweyano alla ricerca, che, come dice anche Mortari (2009) aiuta a decidere meglio cosa e come fare nell’agire educativo, “perché una ricerca dovrebbe innanzitutto essere pensata per migliorare la qualità della vita” (ivi, p. 39). Nello specifico, non interessa “cosa funziona” genericamente, ma cosa funziona per determinate persone, in specifiche circostanze (Biesta, 2007)². Da questo approccio pragmatista alla ricerca educativa consegue che

[...] non ci sono punti di vista epistemici validi in senso assoluto, ma sono validi tutti quelli che aiutano a conseguire una prospettiva utile alle persone [...] allora nel fare lavoro di ricerca non ha senso creare barriere tra le varie tradizioni, tra i vari paradigmi, ma conviene piuttosto utilizzare la tradizione come si usa una borsa degli attrezzi (Mortari, 2009, p. 41).

Park e colleghi (2020), anche dal loro punto di osservazione della *medical education*, sostengono, infatti, che un solo approccio alla ricerca educativa spesso non è sufficiente, per rispondere al sopra riportato quesito fondamentale, relativo a cosa funziona nella formazione dei professionisti della cura, come e perché. D’altro canto, non sempre è facile combinare diversi approcci alla ricerca, soprattutto se gli studi empirici sono effettuati separatamente, con epistemologie, quesiti, partecipanti, metodi, modalità di analisi dei dati completamente indipendenti³. La questione del rigore diviene allora cruciale (Mortari, 2010).

- 1 Questo approccio pragmatista alla ricerca educativa non ha nulla a che fare con il “what works” del filone dell’*evidence based education*. Secondo questo filone, esploso nel mondo con il famoso documento statunitense del 2001 *No child left behind*, nelle pratiche educative, dovevano essere adottati interventi di dimostrata efficacia, individuati attraverso studi sperimentali, basati sul disegno del *clinical trial*. Molti autori, tra cui Biesta (2007) – citato anche da Park e colleghi (2020) –, hanno sottolineato come l’educazione efficace non riguardi tanto o soltanto le tecniche che utilizziamo per promuoverla, ma gli scopi che noi diamo all’educazione, che hanno implicazioni politiche. Il problema non è tanto, in questi termini, “che cosa funziona”, ma “che cosa dovrebbe funzionare”, per chi e come, e chi dovrebbe aver diritto di parola su queste domande cruciali. In ultima istanza, si può riflettere su “cosa funziona” in educazione senza tuttavia sottostare ad approcci che si basano su una cultura tecnologica della ricerca educativa (Biesta, 2015).
- 2 Si tratta, sostanzialmente, di un giudizio professionale, che per sua natura “è morale, non tecnico” (Biesta, 2007, p. 11).
- 3 Le ricerche basate su un approccio *mixed method* sono evidentemente altra cosa: “i disegni misti [infatti] sono normalmente usati quando un metodo da solo non è sufficiente per rispondere a una domanda di ricerca” (Richards Morse, 2009, p. 129). Gli autori distinguono la ricerca *mixed method* da quella *multi-method*: nella prima vari approcci sono integrati per rispondere a un

Che cosa rende rigorosa la ricerca educativa? Ormai, anche nell'ambito della *medical education* è ampiamente superata l'idea che solo la ricerca quantitativa è rigorosa. La questione del rigore, secondo questi autori, si gioca, innanzitutto, sulla *coerenza* tra quesiti di ricerca, approcci e metodi di raccolta e analisi dei dati. Se il mio quesito di ricerca è: “*Quanti* ragazzi in Italia non stanno frequentando la scuola media e, tra questi, quanti hanno uno o entrambi i genitori disoccupati?”, allora è evidente che il mio disegno sarà quantitativo (*cross sectional*). Se, invece, il mio quesito di ricerca è: “*Perché* alcuni ragazzi scelgono di non frequentare la scuola media? *Quali* sono le loro ragioni profonde? Cosa ne pensano le loro famiglie?” è auspicabile che il mio disegno di ricerca sia qualitativo. Naturalmente, posso avere quesiti che richiedo approcci misti, quindi il mio disegno di ricerca sarà *mixed method*.

La cosa interessante del lavoro di Park e colleghi (2020), che – lo ricordiamo – è il discorso inaugurale della conferenza mondiale RIME, è che esistono, e sono considerate *alla pari*, diverse filosofie della scienza, come diversi disegni di ricerca e diversi metodi di raccolta e analisi dei dati (Fig. 1).

Le diverse filosofie della scienza formulano ipotesi su come funziona il mondo, guidando il modo in cui la ricerca è condotta, sulla base dell'ontologia (come viene concepita la realtà), dell'epistemologia (come è concepita la conoscenza), dell'assiologia (qual è il ruolo di valori nel processo di ricerca, in particolare l'influenza dei valori sulla relazione tra epistemologia, metodologia, e metodi).

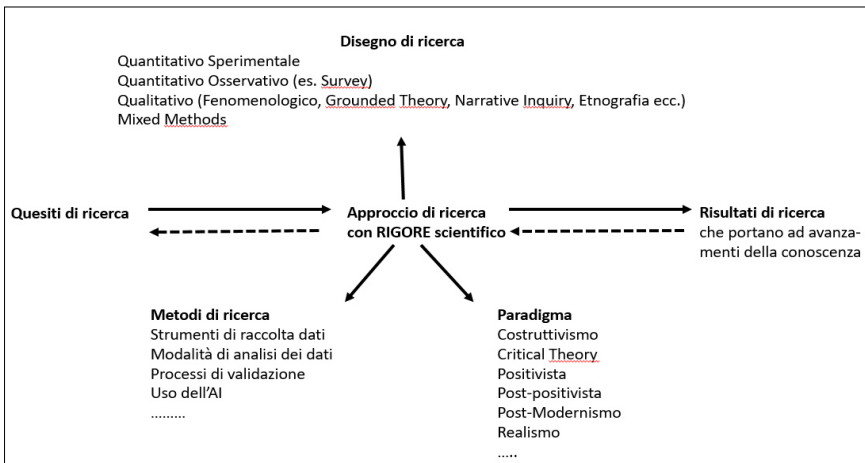


Fig. 1: Rigore e coerenza nella ricerca empirica educativa (tradotta e riadattata da Park et al., 2020)

unico quesito, quindi le varie attività di ricerca non sono indipendenti; nella seconda, invece, i vari studi sono completi in se stessi, anche se accomunati da un quadro teorico comune (Richards Morse, 2009).

Un ricercatore con un orientamento positivista o post-positivista (filosofia della scienza) può iniziare il suo studio con un'ipotesi apriori da testare e scegliere di condurre uno studio sperimentale oppure osservazionale (disegno di ricerca) utilizzando i dati raccolti da un test o da una *survey* (metodologia di raccolta dati). Un ricercatore che lavora con orientamento costruttivista (filosofia della scienza) può scegliere di condurre uno studio etnografico (disegno di ricerca) che coinvolge la raccolta e analisi dei dati d'intervista e osservativi acquisiti sul campo (metodologia di raccolta dati). Gli studi nell'ambito della *medical education* possono insomma comportare molteplici approcci, sostenendo la ricerca scientifica con *pluralismo metodologico*. È ormai superata l'idea di un "concetto di metodo inteso in senso univoco, algoritmico e vincolante" (Baldacci, 2020, p. 10). Come dice anche Trincherò (2012), "l'idea è quella di promuovere una 'cultura della ricerca empirica' basata su una maggior apertura alle istanze che provengono dagli operatori sul campo e sul superamento degli 'steccati' metodologici che generano in-comunicabilità tra fautori di approcci diversi" (ivi, p. 96).

Tutto ciò evidenzia, se ancora ce ne fosse bisogno, che la cosiddetta "guerra paradigmatica" (Denzin, Lincoln, 2005) è ampiamente superata, anche nel mondo della *medical education*, e che ciò che rende rigorosa una ricerca, secondo Park e colleghi (2020), non è questa o quella epistemologia, questo o quel disegno di ricerca, ma la *coerenza* tra quesito, approccio di ricerca ed evidenze empiriche raccolte sul campo.

2. Come valutare la qualità della ricerca empirica educativa?

La questione del rigore, cui abbiamo accennato nel paragrafo precedente, è direttamente collegata alla questione della qualità della ricerca. Questa qualità ha generalmente a che fare con la chiarezza dei suoi obiettivi, la congruenza e correttezza dei metodi utilizzati, l'analisi dei dati appropriata e la trasparenza nella presentazione dei risultati. La validità della ricerca, in genere, si riferisce invece alla capacità di uno studio e dei suoi strumenti di indagare ciò che si prefigge di analizzare (per esempio, un questionario è valido se permette di conoscere i fenomeni che si proponeva d'indagare).

La qualità della ricerca si riferisce quindi al suo rigore metodologico (Baldacci, 2012), che rende i risultati affidabili. Sicuramente, la ricerca quantitativa, anche educativa, si è dotata da tempo di strumenti, di regole, per valutare la qualità, e quindi il rigore, di uno studio. Per la ricerca con disegno sperimentale (disegno del *clinical trial*) oppure osservativo (*survey*, studi prospettici o retrospettivi) esistono Linee Guida e standard di qualità condivisi a livello internazionale (solo per fare un esempio, per le *survey* online, si veda Eysenbach, 2004). La validità della ricerca quantitativa, invece, si concentra specificamente sulla correttezza e sulla precisione delle conclusioni e delle misurazioni rispetto agli obiettivi di ricerca stabiliti.

Sappiamo da tempo (Richards, Morse, 2009) che, per la ricerca qualitativa, è

incongruente parlare di affidabilità e validità, ma è meglio far riferimento al concetto di “credibilità” (*trustworthiness*), ossia la verosimiglianza dei risultati, l’applicabilità e la coerenza. Secondo questi autori, il rigore nella ricerca qualitativa viene garantito da fattori come: una solida analisi della letteratura (alla quale aggiungere un’eventuale operazione di *bracketing*, nel caso si opti per il metodo fenomenologico); tecniche di campionamento appropriate (non casuali, ma propositive); riflessività continua in tutto il processo, in particolare quando si analizzano i dati, che potrebbero risultare poveri, poco interessanti, scontati (Mortari, 2009); triangolazione continua tra ricercatori, tra risultati e letteratura e tra vari dati (per esempio, triangolare interviste con osservazioni sul campo).

Richards e Morse (2009) sottolineano tuttavia che ricerche rigorose, da un punto di vista del processo e, nello specifico, delle strategie analitiche (es. *content analysis*), possono avere risultati deboli, ovvi, scontati e sono quindi poco credibili (*trustworthy*). Inoltre, ricerche con campioni esigui (inadeguati alla complessità dei quesiti, oppure studi con scopi ampi, strumenti raccolta dati poco flessibili, pochi partecipanti e troppo diversi tra loro...) possono risultare molto deboli. È possibile, certamente, svolgere *qualitative studies* di qualità elevata anche con campioni esigui, ma ciò che conta molto è la capacità del ricercatore di analizzare approfonditamente i dati e, soprattutto, di pensare qualitativamente.

Esistono poi, anche nella ricerca qualitativa, come in quella quantitativa, delle *check list* per valutarne la qualità, come per esempio i criteri COREQ, sui quali abbiamo fatto recentemente delle riflessioni (Daniele, Zannini, 2023). Certamente, questi criteri offrono degli spunti interessanti, come, per esempio, esplicitare aspetti talvolta trascurati, come le relazioni tra ricercatori e partecipanti, che potrebbero essere delle relazioni di potere, le quali potrebbero indurre determinati soggetti a dire o ad agire certi comportamenti solo perché si sentono in dovere di farlo, nei confronti dei ricercatori. Tuttavia, l’uso indiscriminato di queste *check list* porta a una svalorizzazione della soggettività del ricercatore e a una sorta di “tecnologia sociale della ricerca”, per cui, in base a criteri decisi da alcuni (quasi sempre anglofoni e appartenenti al mondo occidentale) si stabilisce chi fa, o non fa, ricerca pubblicabile e finanziabile (Buus, Perron, 2020).

In ambito educativo, inoltre, “non è realistico voler definire un modello univoco di validità e qualità della ricerca” (Viganò, 2020, p. 327), perché il valore della ricerca è collegato al “contributo effettivo alla buona conduzione della situazione educativa concreta” (ivi, p. 328). La ricerca educativa, come abbiamo già detto, deve essere sviluppata a partire dai problemi concreti di chi sta sul campo: non sempre una ricerca *solo* rigorosa risponde a quei problemi. Il punto, allora, è che la ricerca educativa non deve limitarsi a essere rigorosa, ma deve essere anche e soprattutto *rilevante* per la pratica educativa.

3. Dire con accuratezza: ricerca educativa e linguaggio della pedagogia

Se, anche nell'ambito della *medical education*, la guerra tra paradigmi appare ampiamente superata, e approcci epistemologici e metodologici molto diversi sono egualmente legittimati – perché, in ambito educativo, “le situazioni concrete sono troppo complesse per essere analizzate con una sola teoria” (Viganò, 2020, p. 328) –, la questione che resta aperta, secondo Park e colleghi (2020) è lo sbilanciamento della ricerca educativa empirica sui processi di apprendimento (*learning*).

Esiste una cultura anglofona sulla ricerca educativa piuttosto pervasiva (Biesta, 2015), che considera l'educazione come una pratica governata da relazioni di causa-effetto; in estrema sintesi: l'educazione, seguendo la metafora della macchina computazionale, sarebbe data da una serie di input, mediatori e output e il suo obiettivo sarebbe quello di implementare l'apprendimento; lo scopo della ricerca, in questa prospettiva, è quello di stabilire “cosa funziona” come legge generale per raggiungere l'obiettivo cruciale dell'educazione: lo sviluppo dell'apprendimento. Il linguaggio di questa ricerca educativa è pertanto quello del *learning* ed essa si avvale, per studiare questo oggetto, dell'apporto delle diverse discipline “scientifiche”, come la psicologia, la sociologia ecc. La cosa interessante è che questo modello di ricerca è quello che è considerato il *gold standard* in ambito medico (Biesta, 2015), ambito in cui, invece, per quanto riguarda la ricerca educativa, da tempo si promuove un pluralismo metodologico (Park et al., 2020).

Tuttavia, esiste anche un'altra grande tradizione della ricerca educativa, che è quella germanica. In questa prospettiva, l'educazione è vista come un sistema di comunicazione, costruzione del significato e interpretazione. La metafora utilizzata è quella del sistema ricorsivo aperto, che scambia continuamente informazioni e significati con l'ambiente. Per questo motivo, nell'ambito educativo “noi ci rapportiamo sempre a situazioni uniche e nuove” (Biesta, 2015, p. 19). In questa prospettiva, lo scopo dell'educazione è il processo di *soggettivazione* e il quesito centrale è: “Che cosa è educazione *buona*” ossia che emancipa i bambini, i ragazzi e anche gli adulti? Che “cosa funziona”, per questo scopo? Questo processo va studiato dalla pedagogia e la ricerca educativa deve utilizzare il linguaggio della scienza pedagogica.

In quest'ottica, il problema non è come fare ricerca sull'educazione, a partire da quali paradigmi, disegni di studio e metodi, ma quello di non ridurre l'educazione a un sistema chiuso (input-output), finalizzato soltanto a sviluppare apprendimento. Come dice Biesta (2007), l'educazione non è un processo causale, un'interazione fisica, ma “un processo di interazione simbolica o di interazione mediata simbolicamente” (ivi, p. 8). L'educazione, insomma, non è un meccanismo *push & pull*, ma un processo legato alle *interpretazioni* di chi apprende, che costruisce un *senso* delle situazioni che incontra. Per studiare questi processi, il linguaggio dell'apprendimento è insufficiente.

Per fare ricerca sull'educazione, dunque, abbiamo bisogno di un modello non-causale delle interazioni educative, che riconosca il fatto che gli strumenti e gli scopi dell'educazione devono derivare dal suo interno, anziché dall'esterno. Se,

come crediamo anche noi, l'agire educativo è un processo unico di interazione simbolica, esso, dal suo interno, deve stabilire le finalità che può e deve avere in una determinata situazione, la quale viene gestita con strumenti che, certamente, fanno parte del bagaglio culturale ed esperienziale di chi educa, ma che vengono di volta in volta riadattati alle situazioni educative, nella loro materialità, anche a partire dalla "creatività pedagogica" (Massa, 1999). I professionisti dell'educazione hanno proprio bisogno di questo, di una ricerca che "dica la pratica" (Mortari, 2009), che metta in luce quello che si fa quotidianamente e migliori la qualità della vita delle persone. E, come dice anche Biesta (2007), è importante ricordare che la ricerca può avere una fortissima rilevanza pratica se offre ai pratici, cioè a chi sta sul campo, differenti modi di vedere e di parlare dell'educazione.

In ultima istanza, si può riflettere e fare ricerca su "cosa funziona in educazione" senza utilizzare approcci che si basano su una "cultura tecnologica" (Biesta, 2012).

4. Prospettive future

I recenti sviluppi della tecnologia sempre più permetteranno di raccogliere grandi quantità di dati (quantitativi, qualitativi e anche visuali); le tecnologie, quindi, offriranno nuove opportunità e amplieranno sicuramente i nostri orizzonti relativamente alla ricerca empirica in educazione. In particolare, negli anni a venire, dovremo affrontare nuovi aspetti della ricerca legati all'intelligenza artificiale (AI), ai *learner analytics*, ai networks basati su comunità di pratiche e molto altro (Park et al., 2020).

Se, da un lato, è certamente cruciale guardare con attenzione a questi sviluppi tecnologici, dall'altro, sostengono Park e colleghi (2020), è fondamentale riflettere sulle metodologie di ricerca che possono migliorare le nostre conoscenze su questioni cruciali nella ricerca educativa (in ambito medico), come l'equità, la diversità e l'inclusione. Nel pieno del movimento *Black Lives Matter*, gli Autori invitano i colleghi studiosi di *medical education* a riflettere su come la ricerca educativa abbia impattato sulle minoranze, sostenendo cambiamenti nelle attività formative che promuovano equità e inclusione.

In conclusione, ci sembra molto interessante osservare come un mondo, come quello della *medical education research*, fortemente ancorato a una ricerca educativa in passato quasi completamente imperniata sui processi di apprendimento, di tipo *evidence-based*, guardi al futuro cercando di porre particolare attenzione non solo alle tecnologie e agli esiti che esse avranno sulla ricerca, ma su temi cari alla pedagogia, anche italiana: l'inclusione, la diversità, l'equità. Una conclusione molto interessante, che ci invita a riflettere, oggi più che mai, sui temi/problemi sui quali la ricerca educativa empirica è chiamata a interrogarsi.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). Questioni di rigore nella ricerca-azione educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS), 6, 97-106.
- Baldacci M. (2020). La metodologia della ricerca e la pedagogia generale. *Pedagogia Oggi*, 1, 9-13.
- Biesta G. (2007). Why “what works” won’t work evidence-based practice and the democratic definition of educational research. *Educational Theory*, 57 (1), 1-22.
- Biesta G. (2015). On the two cultures of educational research, and how we might move ahead. *European Educational Research Journal*, 14 (1), 11-22.
- Buus N., Perron A. (2020). The quality of quality criteria: Replicating the development of the Consolidated Criteria for Reporting Qualitative Research (COREQ). *International Journal of Nursing Studies*, 102, 1-8.
- Daniele K., Zannini L. (2023). I criteri COREQ per valutare la validità degli studi qualitativi: un percorso a ritroso per illuminarne alcuni presupposti taciti. *Studium Educationis*, 1, 84-95.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (Eds.). (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. Thousand Oaks (CA): Sage.
- Eysenbach G. (2004). Improving the quality of Web surveys: the Checklist for Reporting Results of Internet E-Surveys (CHERRIES). *Journal of Medical Internet Research*, 6 (3), 34.
- Massa R. (1999). Una nuova creatività pedagogica. *Pedagogika*, 12.
- Mortari L. (2009). *Ricericare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2010). Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata. *Education Science & Society*, 1, 143-156.
- Mortari L., Zannini L. (Eds.). (2017). *La ricerca qualitativa in ambito sanitario*. Roma: Carocci.
- Park Y.S., Zaidi Z., O’Brien B.C. (2020). RIME Foreword: What constitutes science in educational research? Applying rigor in our research approaches. *Academic Medicine*, 95 (11S).
- Richards L., Morse J.M. (2009). *Fare ricerca qualitativa. Prima guida*. Milano: Franco Angeli.
- Rorty R. (1993). *Scritti filosofici*. (Vol. 2). Roma-Bari: Laterza.
- Trinchero R. (2012). La ricerca e la sua valutazione. Istanze di qualità per la ricerca educativa. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies* (ECPS), 6, 75-96.
- Viganò R. (2020). La validità della ricerca educativa tra criteri scientifici, contesti di pratica, responsabilità politica. *Pedagogia Oggi*, 1, 323-334.
- Zannini L. (2023). *L’educazione del paziente. Per una consapevolezza pedagogica dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

Filosofia dell'educazione e “bene comune”

Alessandro Mariani
Università di Firenze
alessandro.mariani@unifi.it

1. Il rilancio della filosofia dell'educazione

Un sapere ampiamente articolato come la pedagogia non può eludere un livello elevato e riflessivo, ovvero di tipo teoretico, come quello tradizionalmente rappresentato dalla filosofia dell'educazione nella sua ricchezza e nella sua funzione. Nel corso della storia della pedagogia ci è stato indicato a più riprese che dobbiamo rimettere al centro l'educazione *more philosophico* con l'obiettivo di assegnare un orizzonte comune e alto ai vari settori del pensare e dell'agire pedagogici, soprattutto in chiave sociale, politica, istituzionale, etc. E ciò lega i “beni comuni” ai “mondi della vita” attraverso un equilibrio tra benessere “oggettivo” e benessere “soggettivo”, che rimanda al nesso tra i cosiddetti *commons* (tanto quelli materiali quanto quelli immateriali, come l'aria, l'acqua, l'ambiente, la salute, la pace, la giustizia, la democrazia, il lavoro, i diritti umani, la conoscenza, etc.) e la soddisfazione/salvaguardia/regolamentazione dei diritti fondamentali degli individui singolarmente e socialmente intesi (Rodotà, 2018). Tutti temi, questi, che costituiscono dei veri e propri viatici d'apertura per un dibattito sì interno alla pedagogia generale e sociale (come quello rappresentato in questa sede), ma che ha anche bisogno di un maggiore e più ampio riconoscimento scientifico, accademico, politico, istituzionale e sociale.

Una pedagogia, quella generale e sociale, che non può/deve essere liquidata come una pedagogia *tout court*, generica e senza identità/specificità/visibilità. In chiave riflessiva e in prospettiva futura, occorre chiarire ulteriormente i canoni pedagogici nell'ambito della “riflessione pedagogica” e della “dimensione sociale” per citare due direttrici fondamentali della pedagogia generale e sociale. E in quest'ottica possiamo dire che anche la pedagogia generale e sociale ha bisogno di un approccio riflessivo e metariflessivo, proprio della filosofia dell'educazione. Poi possiamo sottolineare il pluralismo in sviluppo degli ambiti di tale pedagogia, per ragioni – ad un tempo – individuali e sociali. Inoltre possiamo mettere in luce ciò che accomuna le varie aree della pedagogia generale e sociale (dal fare tutela alla formazione) che sviluppano sia coscienza di sé sia coscienza sociale egualitaria in una società democratica avanzata, per attivare (ancora una volta attraverso il fondamentale contributo teorico/generale della filosofia dell'educazione) e convivenza e cittadinanza dentro i “mondi della vita” partendo da essi.

2. Analisi della condizione storico-attuale dei “mondi della vita”

Evidentemente la questione dei “mondi della vita” incrocia una serie di prospettive disciplinari e culturali (da quella filosofica a quella giuridica, da quella politica a quella economica, da quella etica a quella pedagogica, etc.) evidenziando uno snodo fondamentale per gli sviluppi futuri del rapporto tra il “bene comune” e gli stessi “mondi della vita”. Uno snodo che reclama una svolta per la quale è necessario stabilire correzioni radicali rispetto al passato/presente e prospettive chiare per il futuro. Ciò è possibile se dilatiamo l’orizzonte spazio-temporale di riferimento (il “bene comune” per i “mondi della vita” delle soggettività odierne legate a un territorio circoscritto accanto al “bene comune” per i “mondi della vita” delle generazioni future a livello planetario) e se assumiamo come prospettiva regolativa quella critico-decostruttiva, tipica di un discorso filosofico-educativo interdisciplinare che mantiene come suo presupposto generale una pedagogia intesa come scienza umana dell’essere umano e naturalmente e culturalmente inteso (Mariani, 2008).

Innanzitutto occorre collegare la “ricerca pedagogica” e il “bene comune” coi “mondi della vita”, in un tempo di crisi radicali di un modello di civiltà in cui dobbiamo sì tutelare le pedagogie sociali e scolastiche, etc., ma soprattutto fissare i fini/mezzi di questa svolta di civiltà, come la pedagogia ha fatto sempre nei momenti di svolta storica elaborando modelli organici e critici di pedagogia per il presente/futuro. Se guardiamo al passato troviamo molteplici esempi di modelli organici e critici, elaborati in pedagogia di fronte a momenti di svolta: da Platone a Jan Amos Komenský, da Jean-Jacques Rousseau a John Dewey, da Maria Montessori a Edgar Morin, da Paulo Freire a don Lorenzo Milani (Cambi, 1995).

I “mondi della vita” attuali sono investiti da crisi radicali tali che si rivelano anche pedagogiche, dal momento che ci impongono – per dirla con Maurizio Ferraris – di “imparare a vivere”, come pure a “sopravvivere”, a “previvere” e a “convivere” (Ferraris, 2024). Si pensi 1) all’ecologia, che segna i limiti di una civiltà carica di contraddizioni; 2) alla geopolitica, che si sta ridefinendo soprattutto in base ai poteri economici e militari; 3) all’uso delle tecnologie informatiche, che stanno imponendo l’intelligenza artificiale ed erodendo quella naturale; 4) all’io stesso, sempre più debole, inquieto, disincantato, narcisista; 5) alla comunicazione sempre più mediatica, che crea confusione interiore a partire dalle identità dei soggetti; 6) alle condizioni delle grandi povertà diffuse, da quelle economiche a quelle educative; 7) al fenomeno emigratorio contemporaneo, determinato da un naturale bisogno di sopravvivenza; etc.

3. Lo sviluppo di una svolta e la ripresa di centralità della pedagogia

Da tutto ciò emergono condizioni che reclamano una svolta da progettare in un’ottica planetaria e che deve rilanciare un senso a tutta la civiltà maturata intorno a quella cultura occidentale che – oggi – manifesta drammaticamente la sua crisi.

Quella stessa “crisi delle scienze europee” la cui matrice, secondo l’ultimo Husserl, è riconducibile a una problematicità attinente alla “*Lebenswelt*” connotata tanto dalla relazione reciproca tra “mondo oggettivo” e “mondo della vita” quanto dalla correlazione universale tra “mondo” e “coscienza del mondo” (Husserl, 1961).

Allora, come richiesto dalla suddetta e attuale problematicità, si tratta di attuare urgentemente una svolta che rimetta al centro “il ruolo chiave della formazione” (Cambi, Pinto Minerva, 2023), guardando all’*anthropos* o “uomo umano” e alla sua umanità “fenomenologica” da tener ferma in tutte le agenzie formative, la scuola *in primis* chiamata a superare le nostalgie dell’autoritarismo e le sirene del neoliberismo, una scuola burocratica che non riesce a rinnovarsi se non apparentemente e/o parzialmente. E da tutelare come compito e come valore primario a ogni livello. Siamo di fronte a un *public engagement* arduo, ma ancora possibile. Tutto questo va declinato meglio in ogni settore operativo, a partire (appunto) dalla scuola, che necessita di un ripensamento critico/complessivo, come quello che abbiamo cercato di realizzare sinergicamente attraverso il *Manifesto teorico/operativo per una scuola possibile*, frutto di un recente e intenso lavoro (Mariani, di prossima pubblicazione).

Dobbiamo ritornare a rilanciare la pedagogia a una quota alta. Allora la pedagogia stessa è chiamata a ripensarsi alla luce di quel processo formativo proprio dell’“uomo umano”, attraverso una filosofia dell’educazione che lo tuteli nella sua identità e lo rimetta al centro come portatore del “bene comune” nella civiltà che deve nascere – in chiave democratica – dalla crisi-con-svolta che stiamo vivendo. Dando corpo a una pedagogia e teorica e operativa che riprenda il ruolo chiave che ha avuto e che ha nella nostra cultura/civiltà, come pure nei momenti di crisi/svolta ora e qui da rivedere e per l’uomo e dall’uomo stesso, tenuto fermo nelle sue potenzialità ricche, complesse e irrinunciabili per dar corso a una civiltà più giusta e più sostenibile, come pure capace di andare oltre la crisi, attuare la svolta e mettere al centro il “bene comune” per l’umanità in base a un nuovo “*eidòs del mondo*” (Gennari, 2012).

Prima di concludere, presentando un *exemplum* di “bene comune” (ovvero quello della cittadinanza planetaria come istanza primaria della globalizzazione), è opportuno ricordare che siamo collocati in un’epoca decisiva e forse anche fatale in cui proprio la formazione può essere la via di una ricostruzione attivata in maniera organica e consapevole. Una formazione che non si limiti al primo grado dell’in-formazione, oggi più diffusa quantitativamente che approfondita qualitativamente, bensì una formazione come esperienza di cura di sé, di elaborazione critico-decostruttiva, di interpretazione autonoma, di condivisione autentica, di cittadinanza planetaria.

4. Un “bene comune” esemplare: la cittadinanza planetaria

Tra i molteplici “beni comuni” connessi ai “mondi della vita” attuali, la filosofia dell’educazione può/deve focalizzarsi (anche) sulla “cittadinanza planetaria” come

istanza primaria della globalizzazione. A proposito di attualità, il momento attuale è sicuramente tragico (si pensi soltanto al riferimento quotidiano alle armi nucleari) e la dimensione planetaria tanto difficile quanto complessa. Ciò rischia di generare un cortocircuito regressivo, perciò non dobbiamo perdere di vista la pluralità delle culture, delle religioni e delle politiche, che sono chiamate sempre più a confrontarsi con le differenze allo scopo di rientrare in una condizione pacifica e collaborativa.

“Fratelli tutti”, ci ha ricordato Papa Francesco attraverso il principio biblico e francescano della “fraternità”, come dispositivo d’uscita e, per così dire, di “normalizzazione” di quel “bene comune” relazionale che, riproposto laicamente anche dalla cultura illuministica, deve farsi paradigma antropologico in grado di guidarci nella nostra complicata temperie (Papa Francesco, 2020). E la “sfida della fraternità” si collega direttamente alla democrazia giacché, per stare in una condizione di dialogo con le culture, le religioni e le politiche, è provato che proprio la democrazia rappresenta il sistema più avanzato perché pluralistico, basato sul confronto, fondato sul dialogo, eppure riguardante in modo pieno – nel 2023 – soltanto l’8% della popolazione mondiale (Economist Intelligence, 2024). Tutto questo rilancia fortemente il ruolo della pedagogia, che è ricca ed equipaggiata e non “povera e nuda” (Santoni Rugiu, 1968), semmai in penombra perché raramente riconosciuta e spesso espropriata. Quella contemporanea – da Dewey a Morin – si è impegnata molto a rispettare le differenze e a guardare all’umanità individuale e di tutti, ispirandosi a valori autenticamente democratici e mettendosi al servizio di una trasformazione in senso umano dello stesso genere umano (Dewey, 1949; Morin, 2000).

Certamente, per educare, istruire e formare a una cittadinanza planetaria come istanza primaria della globalizzazione è doveroso che la pedagogia si impegni costantemente partendo proprio dalla scuola, che ha bisogno di essere riconosciuta in una sua rinnovata centralità politica. Come ha mostrato Ernesto Balducci, la cittadinanza planetaria non può essere in cammino senza un impegno attivo di educazione, di istruzione, di formazione (Balducci, 1985). In altri termini, un nuovo *ethos* e una nuova politica per esser-cittadini-del-mondo secondo almeno quattro “punti cardinali” (il *rispetto dei diritti umani*, l’*esercizio della solidarietà*, la *valorizzazione delle differenze*, l’*incremento della laicità*) che possono permetterci di ipotizzare, di costruire e di abitare quello “spazio dell’incontro” che rappresenta la realtà e il senso della convivenza contemporanea a livello planetario (Callari Galli, 1996). E anche tutto questo è teorizzazione e progettazione pedagogica, chiara, urgente e necessaria.

Bibliografia/Sitografia

- AA.VV. Il primato pedagogico dei “beni comuni”. *MeTis*, 2, 2017, I-III e 403.
 Balducci E. (1985). *L'uomo planetario*. Brescia: Camunia.

- Balduzzi E. (2012). *La pedagogia del bene comune e l'educazione alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Berger P., Berger B., Kellner H. (1983). *La pluralizzazione dei mondi della vita*, in AA.VV., *Identità*. In L. Sciolla (Eds.). (pp. 169-184). Torino: Rosenberg & Sellier.
- Callari Galli M. (1996). *Lo spazio dell'incontro*. Roma: Meltemi.
- Cambi F. (1995). *Storia della pedagogia*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: UTET.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica*. Sesto San Giovanni: Mimesis.
- Cappello G., Siino M. (2023). *Educational Commons*. Milano: Franco Angeli.
- Chomsky N. (2004). *Il bene comune*. Casale Monferrato: Piemme.
- Coccoli L. (2019). (Ed.). *Omnia sunt communia*. Firenze: goWare.
- Dewey J. (1949). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1957). *Una fede comune*. Firenze: La Nuova Italia.
- Economist Intelligence, *Democracy Index 2023*, in <https://pages.eiu.com/rs/753-RIQ-438/images/Democracy-Index-2023-Final-report.pdf>, ultima consultazione avvenuta il 16 aprile 2024 alle ore 12:21.
- Fabbri M. (2019). *Pedagogia della crisi, crisi della pedagogia*. Brescia: Scholé.
- Fellmann F. (1991). "Mondi della vita" si danno solo al plurale. In A. Masullo, C. Senofonte (Eds.). *Razionalità fenomenologica e destino della filosofia*. (pp. 175-186). Genova: Marietti.
- Ferraris M. (2024). *Imparare a vivere*. Bari-Roma: Laterza.
- Gennari M. (2012). *L'eidos del mondo*. Milano: Bompiani.
- Husserl E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mariani A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Mariani A. (in press). *Manifesto teorico/operativo per una scuola possibile*.
- Mattei U. (2011). *Beni comuni*. Bari-Roma: Laterza.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum M. C., Sen A. (1993). (Eds.). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Occhetta F. (2024). *Democrazia*. Roma: Il Pellegrino.
- Ostrom E. (2006). *Governare i beni collettivi*. Venezia: Marsilio.
- Ostrom E. (2009). *La conoscenza come bene comune*. Milano: Mondadori.
- Papa Francesco (2020). *Fratelli tutti*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Rodotà S. (2018). *I beni comuni*. Napoli: La scuola di Pitagora.
- Santoni Rugiu A. (1968). Povera e nuda vai pedagogia. *Scuola e Città*, 3, 116-125.
- Zamagni S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città Nuova.

Campo, concetti e partecipanti: per una ricerca educativa responsabile

Chiara Bove

Università di Milano-Bicocca
chiara.bove@unimib.it

Nel breve spazio di questo contributo, accennerò ad alcune questioni che ritengo interessanti per rinforzare la qualità della ricerca educativa come scelta responsabile di fronte alle sfide della società contemporanea. Articolerò la mia riflessione attorno a tre punti: inizierò con un richiamo alla necessità di rivalutare la dimensione *artigianale* della ricerca empirica, stringendo la distanza tra campo e concetti; farò un cenno all'importanza di combinare rigore metodologico e attitudini alla ricerca, per prevenire il rischio di un uso dogmatico e procedurale del metodo; concluderò con alcune note sull'etica.

1. Ridurre la distanza tra campo e concetti

Parto da una constatazione: negli ultimi anni rilevo una difficoltà crescente nei giovani dottorandi che scelgono una postura empirica quando devono trasformare un interesse o una curiosità in una domanda di senso dal punto di vista pedagogico. Intercettano il tema, intuiscano i problemi, sono appassionati di educativo, ma non sempre riescono a formulare l'ipotesi in prospettiva pedagogica e a scegliere con coerenza il metodo. Questo li porta a scrivere progetti di ricerca in cui le domande non sempre sono coerenti con le cornici epistemologiche e valoriali dichiarate nei progetti stessi, oppure progetti in cui le domande si dichiarano pedagogiche, ma poi nei fatti rispondono a quesiti di altra natura.

Naturalmente questa difficoltà non significa che i giovani non siano adeguati a fare ricerca, ma segnala un problema che già Lucia Lumbelli aveva messo a fuoco alla fine degli anni Ottanta, quando associava la “confusione”, la “scarsa rilevanza” e un “certo discredito dello sperimentalismo pedagogico dei suoi tempi” (Mantovani, in Bellatalla et al., 2003, p. 116) alla debolezza della fase descrittiva-esplorativa della ricerca. Quando non ci si prende il tempo di sostare nell'indeterminatezza della fase esplorativa, quando i concetti e i significati sono imposti da lontano, cioè sono sia distanti dalla pratica sia poco precisati in prospettiva teorica, la ricerca sul campo è “confusa e affrettata” e diventa più difficile intercettare e descrivere i problemi fondamentali di cui occorre occuparsi (ibid.).

Lumbelli, rileggendo Dewey, aveva ben chiara la necessità di tenere i significati vicini all'esperienza, identificandoli e comprendendoli nell'esperienza, perché

quando sono indeterminati stravolgono il reale anziché chiarirlo. Se sono troppo grossolani, troppo fluidi, diventano una fonte di “falsa comprensione e fra-intendimento” (Dewey, 2019, p. 152) portandoci a raggiungere risultati che non sono poi presi sul serio da chi opera sul campo.

Quando, invece, i concetti sono connessi all’osservazione, questi diventano generali in ragione del loro uso, anche tramite l’astrazione, e non in ragione dei loro ingredienti (Dewey, 2019, p. 150); si genera così quella condizione atta a differenziare la mera riflessione sull’esperienza come “passatempo” dalla “più definita intellettualizzazione dell’esperienza”, cioè “l’attività scientifica”, vale a dire quell’attività che “consiste nella formazione di idee che siano definite e generali nello stesso tempo” (ibid.). I concetti diventano definiti in quanto lasciano quell’ “incremento di significato” che Dewey descrive come “una migliore intelligenza di qualcosa, un più chiaro piano e proposito per l’azione futura: in breve un’idea. Non c’è niente di più importante, per quel che riguarda l’educazione, di questo problema della formazione dei concetti” (ivi, p. 148). Un’idea che aiuti a migliorare la pratica.

In un momento in cui le politiche della ricerca spingono verso una logica di efficacia che spesso ci porta ad accorciare i tempi della ricerca e a far confluire i suoi risultati in un elenco di *outcomes*, è cruciale riprendere in mano quel “nodo dell’epistemologia pedagogica che è il rapporto teoria pratica” (Baldacci, 2010), senza scadere in pericolose derive teoriche o al contrario empiriste, ma coltivando una cultura della ricerca teoricamente fondata, rigorosa, ma anche capace di fare spazio a quel pensare artigianale che si modifica passo dopo passo e che è sempre la prova della sua riuscita perché si “fonda sui materiali del mondo abitato” (Ingold, 2021, p. 16).

Per questo Ingold ci invita a formarci come ricercatori ripartendo dall’osservazione della natura: “Quando entrate nel bosco entratevi come in una biblioteca o in una cattedrale, con una certa riverenza. Ogni albero, ogni tronco, custodisce la sua storia [...] per leggere quella storia, dovrete tendere il collo. [...] E anche quando ci sforziamo di decifrarne i significati, non ci pare di progredire con chiarezza sulla strada della comprensione. Nel bosco è tutto complicato” (p. 21).

La metafora del bosco ci consegna un’idea di campo come terreno vivo, complesso, laboratorio di indagine e di interconnessione tra teoria e pratica che ha bisogno di una ricerca intesa come pratica situata, umile, partecipata, capace di “intellettualizzare” le perturbazioni che arrivano dal campo con rispetto e riverenza affinché diventino davvero motore di quell’azione emancipatrice a cui aspira la pedagogia come scienza. Il tema della rilevanza pedagogica della ricerca su cui allora rifletteva Lumbelli, ci interroga ancora oggi come comunità scientifica, ma non solo rispetto ai temi che scegliamo, ma a come li indaghiamo, al metodo e all’uso che sarà fatto dei risultati.

2. Il metodo da solo non basta

Non sono i metodi che determinano i problemi di cui ci occupiamo, ci ha insegnato Dewey, ma è la natura dei problemi che determina la scelta dei metodi e il come li usiamo. Studiare il comportamento infantile e l'educazione nelle prime età è sempre stato per me una scuola di metodo: i bambini, infatti, non sempre rispondono alle nostre domande, non hanno i nostri tempi, non usano le nostre parole, non condividono gli stessi significati e non si lasciano interrogare come e quando vogliamo noi. Sono partecipanti affascinanti ma difficili, che si ritirano volentieri nei loro mondi immaginari, si nascondono, sfuggono: i bambini ci sfidano dal punto di vista metodologico, costringendoci a uscire da un uso procedurale, dogmatico o “legnoso” (per dirla con Dewey) del metodo.

I bambini ci ricordano che i metodi non sono un a-priori della ricerca e che non basta usare un metodo codificato per condurre una buona ricerca. I metodi dipendono dai paradigmi epistemologici, dai partecipanti, dalle culture, ma anche dalle storie di chi li sceglie e di chi li usa. Anche i metodi, infatti, e non solo i temi di cui ci occupiamo, sono culturalmente situati e non possiamo fare import-export dei metodi, operazione che produrrebbe solo risultati non-validi perché de-situati.

Le questioni di metodo, cioè, sono cruciali per la qualità dell'investigazione, ma secondarie rispetto alle riflessioni sul paradigma, l'atteggiamento, le posture con cui ci si accinge a fare ricerca (Baldacci, 2010).

Per questo Dewey ci ha insegnato che i metodi vanno combinati con quelle *attitudini* che hanno la forza intellettuale di risvegliare il metodo della conoscenza e la prontezza del pensiero; queste sono: l'apertura mentale, la sincera adesione totale, la responsabilità (Dewey, 2019, pp. 29-31).

3. Ricerca responsabile

Oggi non possiamo non pensare alla ricerca se non come azione al servizio della società e del bene pubblico. Questa disposizione, al centro dell'orizzonte della *Responsible Research Innovation* (RRI), è specificamente pedagogica, ma va resa esplicita, trasparente e riconoscibile: spesso il nostro modo di stare vicino alle prassi con una curvatura sul miglioramento delle stesse resta nascosto, sottocitato, velato. Invece deve emergere nella sua “specificità”: solo così può aprire spazi di legittimazione della pedagogia anche rispetto al discorso dominante, alle scienze in generale e alle politiche della ricerca. Ancora di più di quanto ci si possa aspettare quando la ricerca educativa promuove la trasformazione dall'interno, curandosi di ciò che lascia, la cosiddetta “eco pedagogica” o la “latenza formativa” di un certo modo di avvicinarsi alla conoscenza dei fenomeni, ha qualcosa da dire alla politica.

Solo una scienza rigorosamente fondata, però, ha il privilegio di offrire criteri orientativi per la pratica, superando il rischio che i suoi risultati siano trasformati in regole e ricette. Se la ricerca è una pratica sociale culturalmente situata, allora questa deve essere in grado di orientare le pratiche educative non da lontano, ma

costituendosi essa stessa come laboratorio scientifico rigoroso, arena di negoziazioni culturalmente e “socialmente acquisite” (Hammersley, 2016). Una ricerca consapevole del suo impatto sui partecipanti, che diventa una forma di militanza e di impegno pedagogico a più “voci”.

Promuovere una ricerca educativa responsabile significa impegnarsi in uno sforzo intellettuale rigoroso e teoricamente fondato, ma anche in una grande esperienza umana, un dispositivo che trasforma chi la fa, ma anche chi vi partecipa: un’esperienza che ci fa crescere come individui, ma soprattutto come comunità.

Bibliografia

- Baldacci M. (2010). La ricerca empirica in pedagogia. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 12 (1/2), 15-21.
- Dewey J. (1999). *Le fonti di una scienza dell’educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hammersley, M. (2016). *Il mito dell’evidence based*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ingold T. (2021). *Corrispondenze*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lumbelli L. (2006). *Costruzione dell’ipotesi ed astrazione nella pedagogia sperimentale*. In A. Bondioli (Ed.). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. (pp. 25-60). Milano: Franco Angeli.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti. (Eds.). *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell’esistenza*. Milano: Franco Angeli.

Ricerca pedagogica come bene comune. Verso un quadro rigoroso nell'indagine educativa

Massimiliano Tarozzi
Alma Mater Studiorum Università di Bologna
massimiliano.tarozzi@unibo.it

La teoria e la pratica della ricerca empirica in campo educativo sono un terreno anche per la pedagogia generale. Tale affermazione, sebbene possa apparire autoevidente, talvolta necessita di essere ribadita all'interno della comunità pedagogica.

La continuità fra ricerca empirica e pedagogia generale è biunivoca: da una parte, la ricerca empirica è uno dei modi attraverso cui si esprime l'indagine pedagogica; dall'altra, la ricerca empirica ha bisogno di una riflessione teoretica sugli assunti epistemologici che stanno alla base delle metodologie. Vi è certamente un'esigenza di riflessione teorica sugli apparati teorici, sulla pluralità di metodi e orientamenti e sulle connessioni fra questi, la teoria e la pratica educative. La contemporaneità ha bisogno di una pedagogia come scienza capace di esplorare la complessità e di pensare l'ambiguità senza frantumarsi di fronte alle contraddizioni e alle antinomie del presente.

In aggiunta, anche per la crisi e la delegittimazione dei saperi pedagogici, oggi si avverte sempre più la necessità di un'attenzione scientifica e rigorosa alla ricerca che ha per oggetto i fenomeni educativi e che, come tale, possa fondare le pratiche, valutare gli esiti, radicare la presa di decisioni, colmare il divario con la prassi e fornire evidenze capaci di informare le scelte politiche su dati attendibili, e non su mere ideologie.

Inoltre, la pedagogia, come sapere normativo, sconta la sua tradizione epistemica per cui le scelte di cambiamento e innovazione pedagogica sono basate su esperienze personali, convincimenti, ideologie, culture pedagogiche, basi non-scientifiche accusate di improvvisazione o di dogmatismo.

Vi è invece la necessità di "giustificazioni extra-individuali" (come le chiamava Bertolini, 2021, p. 97) delle scelte pedagogiche, quindi di solide e rigorose ricerche, che però non possono essere ridotte alla controversa *evidence-based education* (Tarozzi, 2023).

Fra le varie forme di ricerca rigorosa quella empirica è una delle fattispecie possibili e legittimate. Questa si articola in metodologie, metodi che prendono senso dentro cornici metodologiche, teoreticamente rilevanti. Lo sviluppo di procedure coerenti e rigorose all'interno di metodologie riconosciute come affidabili e credibili è importante per la ricerca in educazione, al fine di prevenire il rischio di "deriva anarcoide" (Baldacci, 2001) che squalifica la ricerca in educazione all'in-

terno della comunità scientifica. Ma senza, d'altro canto, chiudersi in irrigidimenti che derivano da applicazione a-critica e a-teoretica di procedure.

Baldacci (2001) ad esempio ha distinto la ricerca empirica in *orientata alla conoscenza* Vs. *orientata alle decisioni*. Poi suddivisa in forme idealtipiche (nomotetica, idiografica, operativa e ricerca-azione), condivise con altre scienze sociali. Ma allora qual è la specificità della ricerca educativa fra le metodologie della ricerca sociale e quali sono i dispositivi investigativi tipicamente pedagogici?

Altrove (Tarozzi, 2021) ho suggerito una distinzione fra ricerca in educazione (*research in education*) e ricerca pedagogica (*educational research*). Entrambe hanno una natura eminentemente pratica e orientata al cambiamento e sono costitutivamente connesse con il piano della prassi da cui estraggono i dati e a cui restituiscono i risultati che devono essere rilevanti e, possibilmente, utili. Tali approcci non sono in alcun modo epistemologicamente distinti né alternativi o in opposizione, ma semmai complementari. Tuttavia, i due modelli proposti differiscono nell'obiettivo principale, nelle diverse metodologie adottate e nella peculiarità dei risultati attesi.

1) La *ricerca in educazione* è essenzialmente conoscitiva o constattativa. Attraverso disegni di ricerca qualitativi, quantitativi e misti che includono le medesime metodologie applicate in tutte le scienze sociali offre risultati come: costruzione di teorie, descrizioni spesse e in profondità, narrazioni interpretative, correlazioni fra variabili, analisi linguistiche del discorso e delle conversazioni ecc.

Condividendo gli apparati euristici di altre scienze sociali che hanno una consolidata tradizione empirica, la peculiarità educativa qui non sta nella scelta delle opzioni metodologiche a disposizione del ricercatore, che pertengono alla stessa cassetta degli attrezzi scientifici cui attingono altri scienziati sociali, ma nella *perinenza* dell'approccio euristico per il campo educativo.

2) La *ricerca pedagogica* è invece prevalentemente trasformativa. Qui la ricerca non mira soltanto al progresso della conoscenza rigorosa dei fenomeni educativi, ma a produrre cambiamento nelle pratiche e nelle politiche. Nel far questo cerca intenzionalmente una saldatura fra ricerca e pratica in due direzioni: esplorando problemi pratici sentiti come rilevanti dai pratici e coinvolgendo gli educatori nel processo di ricerca. Di conseguenza lo sforzo della ricerca pedagogica è quello di influenzare le pratiche e di emancipare i partecipanti. In questo senso la ricerca pedagogica si configura anche come azione sociale i cui risultati attesi prevedono una conoscenza locale, l'empowerment dei partecipanti e la trasformazione delle pratiche e delle politiche locali. L'antecedente storico di questo modello è la Ricerca Azione nelle sue varie declinazioni come *Participatory Action Research*, ricerca-formazione, *cooperative inquiry*, *community-based research collaborative inquiry*, *cooperative inquiry*, *critical action research*. Come è noto, questo approccio di ricerca volto a trasformare i contesti, a prendere decisioni, a coinvolgere e formare professionisti ha trovato nell'educazione un campo di applicazione particolarmente favorevole, in diversi contesti globali (Carr, Kemmis, 1988; Baldacci, 2001, Eliott et al., 1993).

Nel complesso, i disegni di ricerca-azione fanno riferimento a procedure siste-

matiche utilizzate da pratici con o senza l'ausilio di ricercatori professionisti per produrre miglioramenti e promuovere il cambiamento nei loro contesti educativi. Attraverso il processo teso a risolvere problemi concreti locali, la ricerca-azione può anche conferire potere ed emancipare gli individui coinvolti nel processo di ricerca. Pertanto, la ricerca pedagogica presuppone anche l'esplicito obiettivo educativo di rendere i partecipanti agenti di cambiamento nei loro contesti educativi. Questo aspetto è particolarmente rilevante per la riflessione sul ruolo della ricerca in campo educativo. In questo senso, la ricerca-azione non va vista come una metodologia di ricerca in senso stretto, ma si tratta di un *modo* di indagine più ampio, uno stile di ricerca che comprende diverse metodologie e offre un disegno di ricerca qualitativo appropriato per la ricerca educativa.

Oltre la ricerca-azione si danno oggi nuove forme di ricerca pedagogica, trasformativa, eticamente e politicamente rilevante, come la *Citizen science*, fortemente sostenuta anche dalle politiche europee della ricerca, che consiste nel coinvolgimento a vario titolo dei cittadini, cioè di persone non esperte, all'interno dei processi di ricerca allo scopo di affrontare problemi legati al mondo reale e a ricostruire, attraverso collaborazioni reali, la fiducia dei cittadini nei confronti degli "esperti".

Ancora più esplicita è la posizione di Arjun Appadurai che intende la ricerca come "atto politico" (Appadurai, 2006) e rivendica la necessità di democratizzare la ricerca oggi praticata da una ristretta élite che possiede le competenze per condurla. Secondo lui è necessario aumentare massicciamente la platea di coloro che sono in grado di fare ricerca di base, e quindi di formulare nuove domande e dare nuove risposte relativamente ai propri contesti locali che conoscono meglio di chiunque altro. Questo darebbe vita a una *research-based citizenship* in cui le nuove conoscenze prodotte da una più ampia platea di ricercatori, diventa un bene comune in grado di contrastare visioni limitate, fake news, pericolose tendenze antidemocratiche crescenti un po' ovunque nel mondo.

In conclusione, non esiste un primato della ricerca pedagogica su tutte le altre forme di ricerca in educazione. I due modelli presentati non sono posizionati gerarchicamente, ma sono semplicemente modelli distinti. Qualsiasi tentativo di considerare la ricerca pedagogica, e il suo antecedente teorico, la ricerca-azione, come un paradigma autonomo va derubricato come provincialismo epistemologico per supportare una comunità di ricerca ristretta. Al contrario, sul piano metodologico, le due forme sono diverse ma entrambe legittime in quanto rispondono a esigenze di ricerca diverse e anzi sono complementari.

Infine, la ricerca pedagogica orientata alla pratica, che si configura come atto politico, è un tipo di ricerca in grado di influenzare le pratiche e i processi decisionali in modo radicalmente diverso dall'*evidence-based education*, valorizzando l'agency degli insegnanti e degli educatori e la loro professionalità, invece di eroderle, imponendo rigidi protocolli di valutazione e considerandoli come utenti passivi di pratiche basate sulle evidenze sviluppate da esperti anonimi.

Bibliografia

- Appadurai A. (2006). The right to research. *Globalisation, societies and education*, 4 (2), 167-177.
- Baldacci M. (2001). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bertolini P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Nuova edizione a cura di M. Tarozzi. Milano: Guerini.
- Carr W., Kemmis S. (1988). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge.
- Elliott J., Giordan A., Scurati C., Pozzo G., Zappi L. (1993). *La ricerca-azione: metodiche strumenti casi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tarozzi M. (2021). Designing Qualitative Research for Studies in Education. In U. Flick (Ed.) *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design*. Sage, 1077-1096.
- Tarozzi M. (2023). The Obsession with Measurement and Construction of Possible Futures in Education. *Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education*. 27 (1S), 21-27.

Laboratori paralleli

1) Fra globalizzazione e deglobalizzazione

Giuseppe Annacontini

Ines Giunta

Riccardo Pagano

Enrico Bocciolesi

Giorgio Crescenza

Livia Romano

Adriana Schiedi

Federico Zamengo

Cosimo Abene

La pedagogia tra globalizzazione e deglobalizzazione

Giuseppe Annacontini

Università di Foggia

giuseppe.annacontini@unifg.it

1. Preambolo

È impossibile, o almeno molto discutibile, dar corso a una riflessione sulle tematiche che intitolano questo scritto senza confermare la profonda implicazione che il paradigma della complessità (Frabboni, Pinto Minerva, 2002; Pinto Minerva, 2013; Annacontini, 2008; Tolomelli, 2007) ha sul cuore stesso della epistemologia pedagogica, ovvero il suo essere scienza aperta e plurale, di attraversamenti e di contaminazioni, ibrida, impegnata, culturalmente, eticamente e politicamente compromessa.

In questo caso, tale caratteristica si traduce nel compito del confronto della pedagogia innanzitutto con l'economia (anche quando, di modelli propriamente economici, non si dovesse esplicitamente parlare) perché, in linea di principio, "globalizzazione" e "deglobalizzazione" (d'ora in poi GeD) sono in prima istanza concetti nati, analizzati e promossi in tale "regione". Concetti che non hanno mancato di avere immediate ricadute sia (verso l'alto) sul cronosistema planetario e intergenerazionale, sia (verso il basso) sulla totalità dei meso e microsistemi materiali e immaginari, teorici e prassici, esistenziali e relazionali che esso popolano e animano (Brofenbrhenner, 2002).

Le condizioni materiali e storiche, non meno che le visioni del mondo e le logiche, che hanno legittimato l'uso di tali concetti, così come gli effetti e le pratiche che essi hanno promosso e diffuso (in termini di senso comune, principi etici e morali, comportamenti singolari e collettivi, processi burocratici e amministrativi, criteri di valutazione ecc.) hanno mostrato la capacità di espandersi in campi extra-economici quali, a titolo di solo esempio, il politico, il sociale, il culturale, il linguistico, il mediatico, l'ecologico ecc.. Tali campi di studio e intervento, a loro volta, naturalmente donano e ricevono suggestioni, idee, concetti, principi dalla riflessione e dal lavoro pedagogico.

Siamo così, al cuore del "congegno" pedagogico (Cambi, 1986) che, nel suo farsi e disfarsi diacronico, nel suo donare e accogliere sincronico, ci narra della profonda relianza (Morin, 2005) che unisce il generalissimo problema del "farsi dell'uomo" (Fadda, 2016) con tutti i sovra e sotto-sistemi che organizzano il si-

stema “vita”. In tal senso, la pedagogia rappresenta e incarna eminentemente un modello, il più attuale e problematico, per lo stesso “fare scienza”, che articola, integra e riorganizza attuale e possibile, ragione e realtà, complicazione e riduzione, noto e ignoto, sapere disciplinare e ricerca post-disciplinare (Annacontini, 2013).

Nel margine che unisce e separa il noto e l'ignoto, resta vivissima l'attualità dell'affermazione del vecchio Cremete con cui dichiara (nel *Heautontimorumenos* di Terenzio) di considerare, in quanto uomo, “*nihil a me alienum*” (I,1,25). Proprio perché la pedagogia è scienza del e per il formarsi dell'umano, ad essa oggi spetta il compito di riattualizzare tale disposizione, aprendosi con spirito critico-riflessivo e curiosità epistemica a tutti i più rilevanti fenomeni e dinamiche umane, non ultime la GeD cui, in particolare, riconosciamo valore in quanto concetti efficaci nel descrivere linee di potenziale sviluppo e crescita (anche come desviluppo e decrescita) del mondo attuale e del prossimo futuro.

In tal senso riteniamo necessario siano preliminarmente esplicitati, in via necessariamente provvisoria ed esplorativa, i significati generali di tali due disposizioni.

2. Globalizzazione e deglobalizzazione

Il termine “globalizzazione” non descrive e non può essere ridotto a processo o fenomeno omogeneo e unitario. Basti pensare che, se considerato macroscopicamente, la stessa si è realizzata in più fasi che hanno avuto come passaggi principali quantomeno la scoperta delle Americhe e la prima imponente loro colonizzazione; la rivoluzione industriale; la decolonizzazione e la nuova colonizzazione finanziaria.

Le motivazioni, inizialmente scientifico-geografiche della prima globalizzazione, si sono, nel passaggio di pochi lustri e con sempre maggior precisione nelle fasi successive, tradotte in “cornice culturale” fatta di scienze (antropologia ed etnologia *in primis*), imperativi e assetti etico-sociali (civilizzazione, ma soprattutto etnocentrismi e segregazionismi razzisti), modelli amministrativi (coloniale, protettorati), impulso alla ricerca e primati disciplinari (necessari per abitare il nuovo mondo). Al diffondersi delle infrastrutture globalizzanti (materiali e immaginali) è corrisposto il progressivo ampliamento e la diversificazione del modo di intendere l'uomo e il mondo, così come di concetti quali, ad esempio, pace, solidarietà, democrazia, diritto, lavoro ecc. Su di essi, inevitabilmente e ricorsivamente, molto ha influito l'azione educativa, promuovendo modelli di pensiero che, allora come oggi, si presentano come emergenze storico-concrete definitesi in risposta agli effetti pratici di un immaginario sempre più “diversamente globalizzato” che presenta intenzioni differenti rispetto ai territori, alle culture e alle società sulle quali si è riversato. L'uniformizzazione a un modello umano e civile per un mondo globalizzato è stata, allora, molto relativa e idiosincratica, dando vita ad aspirazioni, affermazione di valori e diritti, modelli di relazione e segmentazioni sociali che, anche se sviluppati nella generale tensione dettata dall'imporsi di processi econo-

mici che sembrano omogenei, si sono materialmente definiti in maniera particolare, caratterizzandosi, in linea generalissima, difensivamente per i detentori di privilegi e antagonisticamente per tutti gli altri da essi esclusi.

Nel caso della nostra attualità, la globalizzazione ha preso forma dalla progressiva deregolamentazione neoliberista (successiva alla caduta dei blocchi geopolitici post II Guerra mondiale e alla progressiva apertura ai “pianeti” Cina e India). Una globalizzazione che, per molti versi, ha coinciso con la progressiva delocalizzazione delle produzioni a minor valore aggiunto (alla ricerca di ogni margine di riduzione dei costi di produzione, cui le nuove tecnologie hanno dato un impulso determinante) con conseguente crescita esponenziale della divisione internazionale del lavoro (e differenziazione delle dinamiche di produzione del valore) e relativo generale effetto di impoverimento globale (inteso in senso ampio e non solo legato al reddito).

In tal senso, la globalizzazione è andata acquisendo, quanto meno negli ultimi trent'anni, una veste finanziaria. Opachi aggregati multinazionali, mobilità istantanea di capitali, dinamiche incontrollabili di credito/debito, nuove forme “creative” per la loro gestione, l'intero pianeta come un Risiko su cui guerreggiare con strumenti diversi dalle armi (e non sempre) alla ricerca ossessiva non più di solo guadagno ma di “influenza” e “controllo geopolitico” (la vera posta in gioco nell'economia globalizzata e multinazionale) sono solo alcune delle strategie che l'economia finanziaria globale ha fatto proprie a scapito di quanto è invece più caro alla pedagogia, ovvero la centralità del soggetto-persona, della promozione di migliorative relazioni integrative io-mondo, delle pari opportunità emancipative. In questo scenario, la globalizzazione ha, tra l'altro, finito per “tradire” anche se stessa, rovesciando l'idea originariamente alla base della sua “invenzione”, trasformandosi da tentativo di controllo da parte dei potenti stati nazionali sull'economia mondiale a gestione da parte dell'economia globalizzata delle politiche nazionali, producendo, naturalmente, nuovi ordini di problemi globali (non solo economici ma anche ambientali, politici, civici, umanitari ecc.) e relativi movimenti culturali e sociali critici di una globalizzazione che, ad esempio Chossudovsky (2003), è diventata “della povertà”.

È nostra convinzione che il processo di globalizzazione sia tendenzialmente irreversibile. Tuttavia i modi in cui essa si realizza sono sicuramente ripensabili (Slowbalisation? Sostenibilità? Convivialità? Decrescita?). È difficile credere di poter semplicemente mettere indietro le lancette della storia e tornare a logiche e politiche degli “spazi chiusi” (Beck, 2005) e riteniamo assolutamente demagogico (ed estremamente pericoloso) prospettare da parte di qualunque stato, società, cultura, partito una soluzione isolazionista. Si tratta, invece, di impegnarsi nella ricerca di “nuove forme” per abitare il “nuovo mondo” che ha urgentemente bisogno di una nuova intellettualità, di un buon senso diffuso, di capacità di pensiero critico e deliberante che molto ha da guadagnare dal riconoscimento e dal sostegno di pedagogie che permettano di articolare i valori della formatività umana con le emergenze contemporanee.

La deglobalizzazione è sicuramente uno di questi scenari coi quali confrontarsi

e nel quale far valere il portato euristico e progettuale della pedagogia. Bello (2004) è riconosciuto essere stato il primo ad aver utilizzato il termine in questione, con il quale intese delineare un nuovo trend economico legato alla dimostrata insufficienza (soprattutto di controllo) del modello tecno-economico e politico-istituzionale rispetto agli shock previsti e puntualmente verificatisi (economici del 2008 e del 2010; pandemici del 2019, bellici del 2022 e del 2023 ecc.). Alla voce di Bello si è poi aggiunta quella dell'economista Rodrik (2011) che introdusse il concetto del "trilemma dell'economia mondiale", con il quale intese sottolineare l'impossibilità di perseguire simultaneamente nei sistemi capitalistici gli obiettivi della democrazia, dell'autodeterminazione nazionale e della globalizzazione economica. Infatti, scriveva Rodrik (2011), ci troviamo di fronte a tre opzioni: "possiamo restringere la democrazia in modo da ridurre al minimo i costi delle transazioni internazionali [...]. Possiamo limitare la globalizzazione, nella speranza di costruire la legittimità democratica in patria. O possiamo globalizzare la democrazia a spese della sovranità nazionale" (pp. 285-286). Rodrik certamente non pone un problema educativo ma, sottolinea la dimensione della scelta, della deliberazione e con ciò della responsabilità. E, dunque, se pure apparentemente la questione si presenti innanzitutto di natura economica, tuttavia il fondo della questione si gioca nella formazione di soggetti (dotati di più acuta e lungimirante intellettualità) in grado di valutare, rivendicare, agire (in forma singolare ma soprattutto collettiva) in direzioni di futuro intenzionalmente scelte.

3. La sensibilità alla complessità e la formazione di nuove soggettività

Alla pedagogia, dunque, il compito di promuovere la formazione di nuove soggettività mettendo in campo il proprio potenziale analitico (critico) e prassico (trasformativo) ripensando i modi attraverso i quali abitare un mondo sempre più caratterizzato da una "comunità di destino". E tale ripensamento – e relativa progettualità – non può che avvenire, a nostro parere, se non appellandosi agli strumenti intellettuali del già richiamato paradigma della "complessità" (che riteniamo complementare a quelli "ecologico" e "autopoietico"), ovvero ricorrendo al modello descrittivo delle dinamiche della contemporaneità che meglio si presta ad attrezzare uomini e donne di concetti, sensibilità, principi attraverso i quali comprendere come la nostra epoca si è andata definendo e promette di evolvere, di volta in volta, come *antropocene*, *entropocene*, *novacene*, *ctulucene*. Anche queste ultime definizioni non possono essere pensate al di fuori di specifiche dinamiche globalizzanti e, al contempo, non mancano in esse considerazioni che le approssimano a principi della deglobalizzazione. Ciò che più rileva per noi è che, comunque, nessuna di esse può più fare a meno di una teoria-prassi pedagogica che metta in opportuno rilievo l'incrementato bisogno di confronto costruttivo con le alterità e le differenze – remote e prossime –, avendo cura di pensare lo sviluppo e la ottimale padronanza della naturale e insopprimibile vocazione ibridativa della vita (in generale) e della specie umana (in particolare). Vocazione che, oggi, si traduce nel-

l'emergenza di temi/problemi di primaria caratura educativa attinenti, solo a titolo di esempio ai rischi per l'umanità dell'uomo, la tenuta dinamica e metamorfica delle culture, l'impronta democratica della vita associata e sociale, la cura per la fragilità ecologica del pianeta in relazione alla vita umana. Questioni, tutte, esemplari e di ampia problematicità che si misurano radicalmente con i controversi effetti sia della globalizzazione che della deglobalizzazione.

Tra GeD, la pedagogia ha il compito di coltivare intelligenze pratiche e uomini e donne critici che possano interpretare migliorativamente l'essere nel proprio tempo; consapevoli dei limiti di ogni razionalizzazione umana ma fiduciosi nei potenziali della sua razionalità; che sappiano riconoscere, conoscere e affrontare i problemi attuali perché educati allo scacco, alla resistenza, alla resilienza. Uomini e donne abituati a considerare il futuro, prossimo e venturo, come strumento concettuale e intellettuale per orientare le scelte dell'oggi i cui rischi, tra GeD, sono tutt'altro che evidenti. Pedagogicamente è, però, sempre lecito tener ferma una cornice teorico-prassica misurata sull'efficacia con cui rispondere alle sfide che le emergenze globalizzate e deglobalizzate pongono, aderendo al proprio storico *telos* emancipativo declinato nelle forme plurali dell'utopia (Bloch), della speranza (Freire), delle aspirazioni (Appadurai), ma anche dell'inattuale (Bertin), del profetico (Capitini), della competenza previsionale (Pinto Minerva).

Bibliografia

- Annacontini G. (2008). *Pedagogia e complessità*. Pisa: ETS
- Annacontini G. (2013). La pedagogia tra epistemologia resiliente e tensione interdisciplinare. In I. Loiodice (Ed.). *Sapere pedagogico* (pp. 13-29). Bari: Progedit.
- Beck U. (2005). *Che cos'è la globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Bello W. (2004). *Deglobalizzazione*. Milano: Dalai.
- Bronfenbrenner U. (2002). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Chossudovsky M. (2003). *Globalizzazione della povertà e nuovo ordine mondiale*. Milano: EGA.
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2002). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Morin E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva F. (2013). La pedagogia. Scienza dialogica e in movimento. In I. Loiodice (Ed.). *Sapere pedagogico* (pp. 1-12). Bari: Progedit.
- Rodrik D. (2011). *La globalizzazione intelligente*. Roma-Bari: Laterza.
- Tolomelli A. (2007). *La fragile utopia*. Pisa: ETS.

Dominare la *contingenza* al tempo della globalizzazione. Elogio dell'*educazione difficile*

Ines Giunta

Università Ca' Foscari di Venezia
ines.giunta@unive.it

1. Introduzione

Riflettendo sulla solitudine del *cittadino globale*, Bauman (2000) ci ricorda come questi sia dilaniato da una un'incoerenza di fondo tra due credenze fondamentali nella sua esistenza: se, da una parte, considera una questione risolta il diritto al pieno esercizio delle libertà e, tra queste, la libertà di immaginare una versione migliore del mondo rispetto a quella offerta dalla globalizzazione, tende a credere, dall'altra, che, in realtà, non si possa fare poi molto per cambiare la situazione in atto e, in particolare, per intervenire sui suoi aspetti disfunzionali migliorandoli. Riflettere sulla globalizzazione richiede, dunque, preliminarmente che si lavori sulla consapevolezza di questa particolare contraddizione, invitando a propendere per il secondo degli usi che Bauman, citando Bourdieu, riferisce che se ne possano fare – ossia quello *cinico*, orientato ad asservire la conoscenza al proprio vantaggio personale, e quello *clinico*, teso, invece, a far sì che ci si avvalga di essa quale utile strumento per combattere più efficacemente ciò che si considera sbagliato –, consapevoli del fatto che anche se da sola la conoscenza non ci sollevierà dall'onere della scelta, senza di essa, tuttavia, non esisterebbe la scelta come possibilità.

È in ragione di questo esercizio di libertà, percepito come non più eludibile in ordine alle tante emergenze che caratterizzano la *globalizzazione*, che ci si appresta a esplorarne l'anatomia riflettendo preliminarmente su quale approccio sia più opportuno adottare, consapevoli della necessità di dover sottrarre la scelta al rischio della semplificazione e di dover considerare, pertanto, con Mancini (2002) che tra l'*approccio apocalittico*, reso operativo dai movimenti no global, e quello *integrato*, espressione di quanti traggono il maggior profitto da questo sistema, vi sono anche quello *reformista*, che proietta un'immagine della globalizzazione considerata al contempo insuperabile, non governabile e comunque fruttuosa, quello *rassegnato*, ormai arresosi ai dettami di un meccanismo giudicato troppo radicato e pervasivo per poter essere modificato, e, da ultimo, quello *critico-euristico*, che, pur non rinunciando alla severità dello sguardo sulle crisi che la globalizzazione determina, riesce ad individuare nelle *latenze positive* che comunque presenta i semi di una tanto possibile quanto necessaria sua riconfigurazione pensata nel segno del *bene comune*. È nell'alveo di quest'ultimo approccio, che assume particolare valore la lezione di Banfi (1955), magistralmente portata a sintesi da Bal-

dacci (2020a), sulla necessità di una presa in carico collettiva delle crisi che miri a riconoscerne la matrice comune e a condurre un'analisi delle loro peculiarità che si caratterizzi per essere così *spregiudicata* e *profonda* da prefigurare quale suo auspicio e, al contempo, audace esito quello di *porne in luce il senso positivo*.

Accogliamo, pertanto, questo invito come dispositivo euristico in ordine alla domanda se sia ancora possibile e in che modo intercettare in alcuni aspetti caratterizzanti la globalizzazione le condizioni per portare finalmente a maturità la *fragile coscienza* di appartenere ad una medesima *civiltà della Terra* (Ceruti, 2018) e *avverare*, così, quel promesso (e mai realizzato) orizzonte di senso *umanizzante* conformato alla necessità di contrastare la perdita di qualità umane negli individui, nelle relazioni, nelle istituzioni e nella società a cui possano finalmente attingere tanto la coscienza collettiva quanto i percorsi esistenziali personali. E, contestualmente, da una prospettiva più eminentemente pedagogica, alla domanda su quali siano le *risorse* da mobilitare per rispondere all'invito "che la storia ci rivolge, a recitare il nostro ruolo sulla scena" (Mordacci, 2017, p. 104) di una contemporaneità variamente definita – *post-modernità* (Lyotard, 2008), *seconda modernità* (Beck, 2013), *modernità liquida* (Bauman, 2011), *modernità riflessiva* (Giddens, 1981; 1994) – ma sempre e comunque problematica, alla ricerca dei fondamenti di una revisione degli errori che la affliggono e di una conciliazione *sostenibile* dei fattori in tensione che la animano (Mordacci, 2017). Coerentemente con queste premesse e in ordine agli scopi delineati, si adotterà, quindi, l'*atteggiamento metodologico* di Banfi basato sull'*uso critico della ragione*, in riferimento al quale si organizzerà il discorso distinguendo due piani di analisi: il primo piano riguarderà la *comprensione razionale* e si articolerà in una duplice disamina, tanto della problematica culturale quanto delle scelte educative che ne conseguono, operazioni cognitive funzionali all'identificazione dei poli dell'antinomia; il secondo piano riguarderà, invece, la *formulazione dell'ipotesi di superamento* della relazione identificata.

2. La comprensione razionale della *problematica culturale*

La prima delle operazioni cognitive che si collocano sul piano della comprensione razionale è l'analisi della *problematica culturale* che la globalizzazione pone in essere e implica la sua significazione in quanto evento storico: se *sapere* "è conoscenza strutturata e insieme critica, discontinuità con il passato, ma anche capacità di reinvestire il passato nel futuro" (Natoli, 2002, p. 202), allora *sapere* la globalizzazione non può che richiedere l'adozione di uno sguardo multiprospettico capace di integrare le forme della sua fenomenologia considerandole come espressioni di una medesima realtà storica (Baldacci, 2020a), alla comprensione della quale si affida, se non il compito tardivo di verificarne le storture, almeno quello *just in time* di orientarne gli ulteriori sviluppi. Per farlo, si assumono sottotraccia le dimensioni della globalizzazione individuate da Baldacci (2020a): economica, neo-liberista, culturale.

La *dimensione economica* è di certo quella predominante: essa mette a fuoco la

globalizzazione come una nuova fase del capitalismo caratterizzata dalla rivoluzione scientifico-tecnologica dell'informatica e da una preminenza dei processi finanziari internazionali. Per comprenderne adeguatamente la complessità, è utile riportare in questa sede, sia pure sinteticamente, l'esito della duplice analisi che ne fa Mancini (2002).

La prima disamina concerne la sua fenomenologia e riguarda il livello di analisi che si colloca nello strato più superficiale della coscienza collettiva, quello del percepito ma non sufficientemente elaborato, dal quale fare discendere indicazioni utili tanto sulla *semantica* della globalizzazione quanto sulla *dinamica* che la anima. Nell'intento di fare una ricognizione ordinata dei principali aspetti con cui si presenta questa realtà, il filosofo individua i seguenti fenomeni: una *liberalizzazione della circolazione dei capitali* non più mantenuta entro i confini di compatibilità con i diritti umani e con le tutele proprie dello stato sociale; una *dilatazione mondiale del mercato capitalista* che destituisce di ogni valore ogni altra forma di mercato; una *deteritorializzazione* che finisce con l'intaccare la capacità di sapersi rapportare con il bene comune della realtà sociale in cui l'economia è, comunque, inserita; una *accelerazione del tempo* che deteriora e depaupera la cura di sé, l'attenzione agli altri, la pratica delle relazioni e l'esercizio del pensiero critico; l'*interconnessione globale della rete informatica e dei media*, che se da un lato offre indiscusse possibilità di conoscenza e di confronto, dall'altro erode gli spazi tradizionalmente destinati alla dialogica; il *predominio dell'economia virtuale* su quella concreta, che rende intangibile il terreno di confronto e sfuma la fisionomia dell'avversario, con ciò rendendo l'economia di fatto immune all'opposizione politica e alla contraddizione di classe; una *flessibilità* nell'organizzazione del lavoro che espone al rischio di una soggettività anch'essa flessibile, perennemente impegnata in un iper-adattamento all'ambiente che non riconosce altra guida alla trasformazione se non il criterio di una sempre maggiore performatività ed efficacia; la *subalternità delle istituzioni* (parlamenti, partiti, scuole, magistratura, ecc.) come diretta conseguenza del trasferimento della sovranità al mercato, che determina una ridefinizione degli scopi e dei funzionamenti e una contrazione della funzione sociale a tutela della quale erano state poste queste istituzioni e, infine, l'aggravamento del *degrado ambientale*, che ha subito un'inedita accelerazione proprio con l'avvento del capitalismo globale e ha determinato un'altra – bene nota – forma di erosione dei legami. Da questo quadro si evince come la *semantica* della globalizzazione possa essere sintetizzata, dunque, in quattro proposizioni fondamentali “a. il mondo e gli esseri, in se stessi non hanno valore; b. il valore dev'essere prodotto e conquistato dagli individui attraverso il lavoro; c. il lavoro, a sua volta, vale se produce capitale; d. il capitale misura, decide e può usare il valore in ogni cosa o essere” (Mancini, 2002, p. 56), mentre la *dinamica* che la anima possa essere riconosciuta nel ciclo *produrre-competere-accumulare-investire*.

La seconda disamina della *dimensione economica* riguarda, invece, un livello di analisi per così dire più profondo, che ne indaga la *sintassi*, intesa come espressione di una *grammatica generativa*, ossia di un codice vivente di regole che, al pari di quanto avviene nella linguistica (Chomsky, 1970), ha la capacità di generare e di

organizzare la socialità suggerendo schemi quotidiani di senso e motivazioni che vanno a costituire una sorta di *codice genetico*, la cui capacità di influenza è tale da inibire gli altri codici presenti nella società. Tale *grammatica* attinge, in particolare, ad un *nucleo emotivo profondo* che ha luogo quando prevale un sentimento dominante che funge da criterio di selezione degli atteggiamenti interiori, favorendo, di fatto, la gamma di quelli compatibili con esso (che individuiamo comunemente come *esprit du temps*) e scoraggiando quelli che non lo sono fino al punto da farli diventare recessivi. In particolare, enfatizzando l'aspetto della competizione, che è essenzialmente negazione dell'alterità, senso di precarietà, percezione di costante inadeguatezza e inessenzialità, la globalizzazione ha sviluppato come suo nucleo emotivo di fondo l'*angoscia*, motivata da una sfiducia radicale in una relazione ineludibilmente appiattita su logiche utilitaristiche che restringono la possibilità del suo esplicarsi a tre motivazioni fondamentali: convenienza-concorrenza-esclusione. Nella logica di Mancini questo sentimento si fa pensiero della scomposizione e della gerarchia.

La trasformazione della struttura economica è stata accompagnata e sostenuta, poi, da una nuova forma ideologica, quella del *neo-liberismo*, che ne costituisce una seconda, importante dimensione, la cui forza dirompente si spiega, secondo Mancini (2015), nell'essersi imposta quale logica intrinseca alla natura delle cose, con ciò perpetuando e radicalizzando il meccanismo rituale e sociale del *sacrificio* denunciato a suo tempo da Horkheimer e Adorno (2007) e descritto nelle sue implicazioni da Girard (2020) con gli studi su le *bouc émissaire*: l'interazione con il mercato è pensato, infatti, come uno scambio che comporta il sacrificio di una vittima (perlopiù gli indifesi, i fragili, quelli considerati marginali) per ottenere in cambio un vantaggio (per pochi). È in questo contesto distopico, in cui si legittima un ribaltamento di senso complessivo in ragione del quale "il relativo diventa assoluto, il metaforico diventa letterale, l'arbitrario diventa naturale" (p. 24), che l'economia viene identificata come sistema che non si può travalicare perché percepito come fondamento necessario tanto delle attività economiche quanto dei rapporti sociali.

La globalizzazione nella forma che conosciamo è stata, infine, enfatizzata da un'altra congiuntura, che è andata a costituirne una terza, importante, dimensione: una *crisi culturale* che ha relativizzato i valori e ha esposto le relazioni sociali all'indeterminazione e alla *contingenza*, al punto che ogni uomo è diventato per l'altro un'emergenza (Natoli, 2002).

È incrociando queste tre dimensioni che la globalizzazione appare finalmente per quello che è, ossia un *dispositivo sacrificale originale* (Mancini, 2002; 2015) che celebra la resa alla logica della *contingenza* e nella morsa del quale maturano le *istanze del polo del mondo socio-culturale globalizzato* che destano maggiore preoccupazione: la progressiva riduzione dell'agire umano all'adozione di meri schemi di sopravvivenza quotidiana, di sequenze semiautomatiche di percezione e di comportamento; l'esaurimento delle fonti di senso e l'incapacità di avere un pensiero critico (Mancini, 2002).

3. La comprensione razionale della *problematica educativa*

Veniamo ora alla comprensione razionale della *problematica educativa*. Se farsi soggiogare dalla *contingenza* è il problema, la soluzione non può che essere opporvi resistenza ipotizzando “un punto di vista altro rispetto ad essa, un poter essere, una diversa condizione che non è un progetto assoluto e definitivo di realtà, ma una gamma di possibilità che ci permette di riaggiustare costantemente l’andatura del mondo, di aggiornarlo a fronte delle sue ineliminabili imperfezioni, di avere anima per il futuro” (Natoli, 2002, p. 41). E se per la politica questo si traduce nell’impegno a restituire sovranità e indipendenza economica alle comunità nazionali “riportando i processi della finanza alla funzione del credito necessaria all’economia reale che deve vedere protagoniste le comunità locali, le imprese, le famiglie” (Mancini, 2015, p. 30), per la pedagogia *fare resistenza* non può che comportare l’impegno a insegnare come *dominare la contingenza* intervenendo sulle tre *istanze del polo del mondo socio-culturale globalizzato* identificate.

In ordine al primo compito – dominare la contingenza potendo contare al momento della scelta in qualcosa di più della mera adozione di schemi di sopravvivenza quotidiana – se la riflessione sulla *globalizzazione* è essenzialmente una riflessione sulla *perdita del centro*, allora non può che riattualizzarsi la domanda sulla condizione umana in questo tempo storico in ordine ai modi attraverso i quali riuscire a trasformare l’*essere al mondo senza più un centro* nella capacità di saper “muoversi in esso, percorrere in lungo e largo la terra [...] soggiornando in spazi diversi, per tempi diversi e tuttavia nella condizione di essere sempre e inevitabilmente *situati*” (Natoli, 2002, p. 7).

Situarsi non vuol dire, tuttavia, specifica il filosofo, *adattarsi passivamente* alla globalizzazione, né tantomeno assumersi il compito titanico di *dirigere la storia*: il secondo compito – dominare la contingenza ricercando una nuova e più umana direzione di senso – non può che comportare, dunque, un duplice impegno. Da una parte, l’impegno a insegnare a *sapere stare*, ossia a saper abitare il proprio stesso passaggio agendo nella contingenza e nonostante essa, problematizzandola, contraddicendola, contrastandola, persino negandola. Dall’altra, a ricorrere nell’azione ad un’*etica del finito*, un *ethos*, cioè, che prenda definitivamente le distanze dall’aspetto normativo per tornare al suo significato originario di buona abitudine, ovvero un’abilità a governare sé stessi che, coerentemente con queste premesse, si traduca nella capacità di amministrare la propria finitezza, che è ricerca di compiutezza, memoria della limitatezza delle umane possibilità e rispetto del limite inteso come confine che demarca l’altrui libertà.

Il terzo compito – dominare la contingenza esercitando il pensiero critico – lo si deve immaginare come uno sforzo orientato a *sapersi* stare, a essere consapevoli, cioè, del fatto di vivere dentro un’astrazione (un’idea di umanità unificata) che contempla il suo compimento pur contravvenendolo continuamente; di dover fare costante appello alla lucidità come antidoto al rischio dello smarrimento; di potersi immaginare solo come atto di fede. Insomma, come il gesto di disobbedienza di un’umanità capace di trascendere sé stessa, ancora e ancora, proiettandosi

“verso le aree inesplorate delle proprie possibilità cognitive ed etiche” (Bocchi, Ceruti, 2004, p. 173). E, quindi, in definitiva, ricorda il filosofo, *sapersi* stare è la capacità di *sapersi attendere* in ciò che trascorre.

In definitiva, *dominare la contingenza* sapendo stare in viaggio vuol dire individuare nel *situarsi*, nel *sapere stare* e nel *sapersi stare* l'altro polo dell'antinomia, ossia il *polo delle istanze dell'io*. La *problematica generale dell'educazione* deriva, dunque, dall'aver polarizzato l'attenzione in questo tempo storico sulle istanze del *mondo socio-culturale globalizzato*, operazione giudicata, coerentemente con le premesse fatte, come parziale e unilaterale, e, quindi, da respingere (Baldacci, 2020b) a vantaggio della visione dialettica richiamata da Baldacci conseguibile (ri)mettendo a fuoco proprio l'*io individuale* e le sue domande.

4. L'ipotesi di superamento

Si delineano, così, le premesse per adire al secondo piano dell'analisi, finalizzato all'identificazione di una specifica *proposta culturale e pedagogica* come ipotesi di superamento della relazione antinomica identificata (Baldacci, 2020a).

È a questo punto che sembra proficuo agganciare le istanze dell'*io individuale* (*situarsi*, *sapere stare* e *sapersi stare*) alla struttura delle *funzioni dell'educazione* di Biesta (2010), con ciò ampliandone e contestualizzandone il significato. In questo orizzonte di senso, la prima istanza dell'*io* (*situarsi*) sembrerebbe ascrivibile alla più generale funzione di *qualificazione* (maturazione di conoscenze e di abilità), che sovrintenderebbe al compito di insegnare a *dominare la contingenza* educando l'intelligenza a *deangolare*, ad essere *capace di salto* e a *librarsi* nel vuoto tra passato e futuro (Natoli, 2002). La seconda istanza dell'*io* (*sapere stare*) sarebbe associata, invece, alla funzione di *socializzazione* (perpetuazione della cultura e della tradizione) e ne orienterebbe il compito in ordine all'obiettivo di *dominare la contingenza* contrastando le evidenti derive dell'umanesimo e realizzando, tra le tante possibilità storiche, quella di un'ulteriore evoluzione dell'umanità (Bocchi, Ceruti, 2004) pensata finalmente come l'avverarsi della sua *disciplina*, un modo ordinato di pensare alla vita in tutte le sue forme che la tuteli e che riconduca qualsiasi velleità antropocentrica ad un ethos del finito. Biesta individua, dunque, nella *soggettivazione*, processo nel quale è possibile riconoscere l'avverarsi dell'ultima istanza dell'*io* (*sapersi stare*), una terza importante funzione dell'istruzione, a fondamento della quale il filosofo pone, facendo appello al pensiero di Levinas (2012), la categoria etica della *responsabilità*, che non introduce tanto la necessità di un *modo diverso di essere*, quanto, piuttosto, quella dell'*interruzione* della sua immanenza, ossia dell'essere per e con se stesso, che sempre segue all'irruzione dell'altro (Biesta, 2008). Nello specifico, la *pedagogia dell'interruzione* identifica precise responsabilità educative in ordine alla necessità che gli studenti non siano resi più immuni a ciò che potrebbe *colpirli e interromperli*, alla conseguente identificazione di queste interruzioni come opportunità e come valore e all'utilità di promuovere l'educazione “come qualcosa che dovrebbe essere difficile – non dal punto di vista cogni-

tivo ma esistenziale” (Biesta, 2008, p. 298): non riusciamo a immaginare un modo più efficace per *dominare la contingenza*.

La *problematica educativa* intreccia, per questa via, la *problematica dell'esperienza morale*. Seguendo la medesima metodologia utilizzata per definire la prima, diremo con Baldacci (2020b) che questa è caratterizzata dall'antinomia tra due sfere. La *sfera dell'eticità* è rappresentata da un sapere di senso comune che riguarda l'*ethos* di una comunità (identificabile in questo studio con le istanze del *mondo socio-culturale globalizzato*) e implica la formazione di abiti caratteriali: Baldacci indica nell'esposizione e nella partecipazione alla vita quotidiana della comunità i momenti attraverso i quali si compie la formazione dell'eticità ascrivendoli al più ampio processo di *socializzazione*. La *sfera della moralità* riguarda, invece, la coscienza personale e gli ideali di cui ciascuno si fa portatore (riconoscibili come istanze dell'*io individuale*) e implica la formazione di abiti mentali: il pedagogista individua nel ragionamento morale e nel giudizio riflessivo i processi attraverso i quali si compie la formazione della moralità, lasciando indeterminata la denominazione del tipo di processo che sovraintende ad essa. Alla luce del contributo di Biesta, sembra possibile proporre allo scopo il ricorso al termine *soggettivazione*. A quanti obiettino che la *soggettivazione* avvenga anche con la *socializzazione* si risponde che, per quanto sia vero, essa giunge, tuttavia, a compimento nella forma non della *nascita alla società* ma della *nascita a sé stessi*, attraverso un processo di presa di consapevolezza delle proprie possibilità ritagliate in relazione alla domanda dell'altro. Fatta tale premessa, è possibile considerare, dunque, la *socializzazione* condizione necessaria ma non sufficiente ad una (completa) *soggettivazione*.

Nell'intento di poter disporre di un quadro di insieme coerente si propone, poi, di ricondurre in maniera più generale queste funzioni dell'istruzione ai tipi di formazione individuati da Baldacci e, in particolare, la *qualificazione* alla *formazione intellettuale* (FI), la *socializzazione* alla *formazione etica* (FE) e la *soggettivazione* alla *formazione morale* (FM). Essendo, inoltre, le funzioni dell'educazione conformate ciascuna sui contorni dell'altra (Biesta, 2023) (ad es. FI FM e l'inverso FM FI), proponiamo, infine, di considerare quella che intercorre in generale tra di esse come una relazione di *coimplicazione* (ad es. FI FM).

5. Conclusioni

In conclusione, per dominare la *contingenza* al tempo della globalizzazione è necessario preliminarmente riuscire a sviluppare una distanza critica da essa, solo in seguito alla quale poter procedere all'identificazione e alla conseguente realizzazione delle possibilità storiche reali e alternative (Mancini, 2002). Tra esse, quella di un'*ulteriore evoluzione* dell'umanità, finalmente capace di pensarsi non più secondo una logica antagonistica che estingue i legami (Bocchi, Ceruti, 2004), ma, al contrario, sposando la verità del suo contrario: la *soggettivazione* pensata da Biesta (2010) è, infatti, ricerca di un'*unicità* pensata non nei termini della individuazione di ciò che rende ciascun uomo diverso dagli altri (aspetto che riguarda in

maniera più specifica il processo di identificazione), ma delle caratteristiche che fanno sì che in determinate situazioni questi non possa essere sostituito da qualcun altro, in cui conta, cioè, che sia proprio lui e non un altro. La *nuova grammatica generativa* cui si accennava deve, perciò, discendere dalla scoperta della *irriducibilità* e della *indispensabilità* dell'altro, dalla quale far derivare in maniera inedita e rivoluzionaria un sentimento di *fiducia* in grado di riorientare le *istanze distruttive del polo del mondo socio-culturale globalizzato* mettendo a servizio del *bene comune* e del progetto di un rinnovato senso dell'umano le *latenze positive* che pure esistono perché l'unificazione favorita da quest'ultima fase del capitalismo passi dall'essere identificata con l'unificazione dei mercati a essere considerata come l'unificazione fraterna democratica dell'umanità intera (Mancini, 2015).

Ma per *soggettivarsi*, cioè per diventare sé stessi *in verità* ed esistere *all'altezza della dignità umana* (Mancini, 2002), compiti nei quali si ravvisa il fine ultimo dell'educazione, occorre mettere in atto un vero e proprio atto di *disobbedienza*, che sia accompagnato e reso possibile da una specifica dotazione cognitiva, etica e, forse soprattutto in questo tempo storico, morale, frutto di un'educazione *difficile*, scomoda, mai paga.

Bibliografia

- Baldacci M. (2020a). *Antonio Banfi. La filosofia dell'educazione*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- Baldacci, M. (2020b). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Banfi A. (1955). *La mia esperienza filosofica*. In Id. (1959). *La ricerca della realtà: Vol. 1*. Firenze: Sansoni.
- Bauman Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2013). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Biesta G. (2008). Education after the death of the subject: Levinas and the pedagogy of interruption. *Handbook of Cultural Politics and Education*, 289-300.
- Biesta G. (2010). On the weakness of education. *Philosophy of Education Yearbook*, 354-362.
- Biesta G. (2023). Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education. *Encyclopaideia*, 27 (1S), 9-20.
- Bocchi G., Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ceruti M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Chomsky N. (1970). *Le strutture della sintassi*. Roma-Bari: Laterza.
- Giddens A. (1981). Modernism and Post-Modernism. *New German Critique*, 22, 15-18.
- Giddens A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino.
- Girard R. (2020). *Il capro espiatorio*. Milano: Adelphi.
- Horkeimer, M., Adorno T. W. (2007). *Dialettica dell'illuminismo*. Torino: Einaudi.
- Levinas E. (2012). *Etica e infinito*. Roma: Castelvechi.
- Liotard J.F. (2008). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli.

- Mancini R. (2002). *Senso e futuro della politica. Dalla globalizzazione a un mondo comune*. Assisi: Cittadella.
- Mancini R. (2015). *Ripensare la sostenibilità. Le conseguenze economiche della democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Mordacci R. (2017). *La condizione neomoderna*. Torino: Einaudi.
- Natoli S. (2002). *Stare al mondo: escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.

Pedagogia e globalizzazione

Riccardo Pagano

Università di Bari "Aldo Moro"

riccardo.pagano@uniba.it

1. Lo sfondo storico

I recenti avvenimenti (pandemia, guerra russo-ucraina, instabilità di molte aree del mondo, per ultimo il Niger e buona parte dell'Africa settentrionale e molte zone subsahariane) fanno intravedere una crisi di spessore di quell'equilibrio che si era venuto a determinare con la "caduta del Muro" e che in campo economico si presentava come globalizzazione mentre in quello ideologico-politico si qualificava come "pensiero unico" (Mieli, 2023).

Orbene, la letteratura politologica e storica più qualificata sempre più pone l'accento su aspetti che tendono non a dare per esaurita la globalizzazione, la quale, invece, resiste e molto bene pure, anche se talvolta è mascherata da fenomeni di "patriottismo" che sembrerebbero riportare le lancette della storia all'indietro (Sassoon, 2023). È in atto un processo di globalizzazione diverso dal precedente e che prende le mosse dal suprematismo (il razzismo, l'identitarismo, il razzialismo e l'etnocentrismo) di qualche nazione che pretende di imporre usi, costumi e soprattutto mercati. Insomma, ci troviamo di fronte a una dominazione neoliberista (dunque, non propriamente neoliberale) da parte del mondo occidentale e autocratica da parte delle potenze orientali (Russia, Cina) che mette seriamente in pericolo l'attuale assetto mondiale con non poche ricadute sui singoli Stati. Un esempio di come possa essere letto il processo in atto viene da diverse interpretazioni (la tedesca Sahra Wagenknecht [2023], l'israelita Yael Tamir [2020] e lo statunitense Edward Luce [2018]) ma che coincidono nell'esito finale: l'idea di fondo è che soltanto restaurando il senso di solidarietà tra cittadini che appartengono alla stessa comunità democratica è possibile frenare il declino delle democrazie liberali. Perciò occorre mitigare la globalizzazione, limitare le disuguaglianze¹ e,

1 Per un primo e significativo approccio a questo delicato tema suggerisco la rilettura di Tronti (1966). Per Tronti la società non era altro che un'articolazione e un prolungamento della gerarchia di fabbrica, lavoro salariato e capitale non sono solo categorie economiche, ma classi sociali che strutturano la società. Esse antagonisticamente confliggono su narrazioni ideologiche anti-tetiche, su uguaglianza, modernità, sviluppo. Venuto meno lo "scontro" di classe tra capitale e lavoro la dialettica si è ridotta a processi edulcorati che neanche più la "sinistra" riesce a control-

dunque, ridare un ruolo decisivo allo Stato. Come questo processo debba avvenire non è dato saperlo. Forse si parte da un'idea normativa dello Stato che, però, ora è superata dalla cultura neoliberista che considera i cittadini solo ed esclusivamente consumatori e non titolari di diritti.

C'è chi a queste tesi risponde in maniera completamente diversa come, per esempio, Andrea Riccardi, il quale nel suo ultimo libro (2023), richiamando la situazione venutasi a determinare dopo "la caduta del Muro" e la crisi attuale, mette in guardia dai rinascanti nazionalismi, dal diffondersi delle paure (vedi immigrazione) e invita a riprendere Paolo VI, "mai più la guerra" (ONU, 4 ottobre 1965), e a rilanciare la scommessa sulla pace. Quest'ultima ovviamente è contro nazionalismi, suprematismi, imperialismi ecc.

2. La quaestio: crisi e snodi pedagogici

Se quella brevemente delineata è l'attuale situazione storico-politica mondiale, allora cosa fare per affrontarla adeguatamente a livello di riflessione pedagogica e di intervento educativo?

La/e risposta/e non sono facili, né ho la pretesa di darne con esiti quasi assolutizzanti. Il dubbio scettico è la guida migliore in questi casi. Un dubbio che solleva perplessità, ma che al tempo stesso aiuta a riflettere.

Verrebbe subito da riprendere *slogan* assai di moda e di facile *appeal*: educare alla democrazia, alla cittadinanza globale, universale e via dicendo, ma non penso che orientandomi in questa maniera darei un contributo serio all'argomento di cui dibattiamo.

Invece, a mio parere, è molto più proficuo soffermare l'attenzione sulle seguenti problematizzazioni: educare a quale democrazia e con quale educazione? (Acone, 1994). A quale cittadinanza? (Santerini, 2001). A quale idea di uomo? (Nietzsche, 2016). Come si vede, si tratta di domande fondamentali che richiedono risposte di filosofia e antropologia dell'educazione (ahimè due discipline molto trascurate attualmente), di pedagogia politica, di educazione politica o alla politica, di pedagogia sociale rivolta alla solidarietà, alla convivenza pacifica, alla ricerca del bene comune. Si tratta di affrontare effettivamente tante, troppe indagini e qui non è il caso. Occorre che faccia delle scelte e che a queste dia delle priorità.

Innanzitutto, punterò su una nuova logica di educazione (quindi quale pedagogia) e poi sulla sua scia cercherò di tratteggiare alcune linee educative. Ovviamente si tratterà di semplici *input* che possono ritornare utili per alimentare il dibattito.

lare. La disuguaglianza aumenta con il neoliberismo post Ottantanove (politiche della Thatcher, di Reagan, crisi delle socialdemocrazie, dei partiti socialisti in Europa).

3. La proposta: quale pedagogia per una educazione che apre alla *spes contra spem*

Mi rendo conto che potrei dare vita ad un *mare magnum* di definizioni, teorizzazioni, argomentazioni ecc. Non è questo il mio 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” (Catalfamo, 1952, 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)². 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 aggiungo 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,

2 Per il rapporto struttura/sovrastruttura e dialettica della relazione reciproca, cfr. Pagano (2013).

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, capitinianamente non a farci “avere speranza”, ma ad “essere speranza” (Capitini, 1996).

Bibliografia

- Acone G. (1994). *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*. Brescia: La Scuola.
- Capitini A. (1996). *La compresenza dei morti e dei viventi*. Milano: Il Saggiatore.
- Catalfamo G. (1952). La nuova logica dell'educazione. In Id., *Problemi e metodi dell'educazione contemporanea*. Brescia: La Scuola.
- Fukuyama F. (1992). *La fine della storia e l'ultimo uomo*. Milano: Rizzoli.
- Latouche S. (2008). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli.
- Luce E. (2018). *The Retreat of Western Liberalism*. Bologna: Abacus.
- Mieli P. (2023). *Il secolo autoritario*. Milano: Rizzoli.
- Nietzsche F. (2016). *Umano troppo umano*. Milano: Adelphi.
- Pagano P. (2013). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Milano: Monduzzi.
- Riccardi A. (2023). *Il grido della pace*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Sassoon D. (2023). *Il trionfo ansioso. Storia globale del capitalismo*. Milano: Garzanti.
- Tamir Y. (2020). *Why Nationalism*. Princeton: Princeton University Press.
- Tronti M. (1966). *Operai e capitale*. Torino: Einaudi.
- Wagenknecht S. (2023). *Contro la sinistra neoliberale*. Roma: Fazi.

Deglobalizzare nell'educazione per risvegliare l'impegno sociale

Enrico Bocciolesi

Università di Urbino "Carlo Bo"

enrico.bocciolesi@uniurb.it

1. Interpretazione pedagogica

La riflessione che qui è proposta prende spunto dalla poliedricità d'uso che ha avuto e ha il termine globalizzazione nel panorama educativo contemporaneo. A partire dalla definizione di liberismo proposta da Baldacci (2022a, p. 23), il quale "[...] riguarda invece originariamente la sfera economica, e la sua versione classica sostiene che per ottimizzare l'incremento della ricchezza sociale la sua distribuzione deve essere affidata a meccanismi di competizioni di mercato, che lo Stato non deve in alcun modo intralciare." La prospettiva pedagogica interviene nel merito di una sistemica prospettiva triadica, quest'ultima riconducibile alle relazioni tra economia, politica e competizione sociale. Questi tre ambiti di interesse, oggi, si manifestano nella diffusione e integrazione sociale dell'uso del termine "merito". Questioni in apparenza riconducibili a interpretazioni di tipo esclusivamente linguistico, ma che si dimostrano essere pragmaticamente concretamente comunitarie, connesse a dinamiche sociali, ideologiche ed egemoniche che hanno favorito la diffusione collettiva di una proposta globalizzante a discapito della prospettiva di deglobalizzazione. Come proposto da Peirce (1974), noto filosofo e linguista americano, l'uomo stesso "è un segno. Vale a dire uomo e segno esterno sono la stessa cosa, come le parole *homo* e *man* sono identiche. Così il mio linguaggio è la somma totale di me stesso perché l'uomo è pensiero". Fairbanks, che dedicò gran parte dei suoi studi a Peirce, nel 1976 scrisse sulla interpretazione de "l'uomo è il linguaggio", in merito a quanto offerto originariamente nei *Collected Papers* peirciani. La problematica linguistica, come esaminato da Baldacci (2022b), ci richiede una lettura profonda e critica basata sulla necessaria disamina di segno e lingua, orientata, in questo caso, prioritariamente a questioni di filosofia analitica. Il "Metaphysical Club" con la presenza di James, Abbot, Royce e Dewey per citare alcuni degli autori più noti, ha offerto lo sfondo teorico precipuo per l'interpretazione delle relazioni antinomiche che definiscono la realtà stessa. L'identificazione di una problematica che, a partire da un uso linguistico cela una sistematizzazione del pensare e dell'agire legato alla visione capitalistica del sapere. Questa ultima proposta ci avvicina alla definizione offerta da Peirce, in merito alle inferenze, trovandoci in questo caso una dimensione di incompletezza, dato che "un'inferenza la cui validità dipende da qualche dato di fatto non contenuto nelle

premesse” (Peirce in Bonfantini, Proni, 2003, p. 84). Nonostante si ritrovi in una dimensione di incompletezza, risulterà comunque valido nella sua proposta, ma questo è quanto si manifesta, oggi, con riferimento alla medesima globalizzazione.

2. Verso una deglobalizzazione

Come rilevabile nelle proposte di Baldacci, Frabboni e Margiotta (2012), la globalizzazione doveva essere affiancata e favorita a livello sociale e comunitario con lo sviluppo di adeguati interventi educativi, formativi e specifiche programmazioni del “welfare state”. Questi sono alcuni degli aspetti che oggi ci sollecitano a particolare attenzione nella continua diffusione di messaggi mediati dai medesimi strumenti che li comunicano, diffusi su ampio spettro e generatori di controllo sociale. Margiotta (2015), nello sviluppo del principio assiale della formatività, in merito alla crisi del paradigma fordista della formazione, ricorda che: “Diviene centrale per la competitività di ogni sistema o organizzazione pensare una formazione capace di contribuire a generare la capacità di rispondere in modo flessibile – e con minori vincoli possibili – alle situazioni conflittuali che si determineranno nel corso del tempo, aggiustando il lavoro alle necessità della competizione, e non viceversa” (p. 176).

Una dimensione globalizzante che, come riusciamo a intendere, interviene su dimensioni che verticalmente e orizzontalmente si strutturano all’interno del contesto sociale, obbligando alla sistematizzazione e per questo a un incasellamento dei saperi, del bruneriano conoscere, dell’esprimersi. Architetture sociali che si erigono su significati volutamente ambigui, dove la prospettiva di egemonia sociale tende a sfumarsi e lascia emergere un silenzio delle conoscenze, un legame con il contesto di dominio. L’ormai notorio *panopticon*, come ricorda Baldacci in numerosi interventi, oggi perde la sua concretezza di struttura di controllo sociale e si converte in una dimensione di sorveglianza interiorizzata. Dalla proposta di Bentham alla contestualizzazione di Foucault (1982) ora ci ritroviamo a rischio come persone e come esseri sociali. Non possiamo che concordare con quanto rilevò Margiotta (2015), il quale riconobbe che “Il rischio non è quindi più assorbito dalle tecnostutture: ricade invece, drammaticamente, sul destino delle singole persone”.

3. Per non concludere

Questo controverso panorama sociale ci impone, come pedagogisti e pedagogiste, di intervenire con l’obiettivo di favorire un recupero alla comprensione critica del medesimo contesto. “La lotta contro la selezione classista non è dunque una questione settoriale; essa deve investire gli aspetti economico-sociali, l’organizzazione scolastica, la gestione dei *massmedia*, le microculture familiari, il ruolo dell’insegnante” (Ciari, 1972, p. 68). Una presa di posizione netta, quella proposta da

Ciari, ma che oggi deve essere riletta per avviare su di essa e attorno ad essa ulteriori riflessioni, così da poter sollecitare il tessuto sociale alla comprensione del panorama circostante. Dunque, come scrisse l'autore fiorentino in *La grande disadattata*: si deve risvegliare l'interesse e "l'impegno su tutti i piani, da parte di chi si ponga un obiettivo serio di rinnovamento".

Bibliografia

- Baldacci M. (2022a). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino, M. Rizzo (Eds.). *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità*. Speciali di MeTis. Bari: Progedit.
- Baldacci M. (2022b). *Praxis e concetto. Il linguaggio della pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M., Frabboni, F., Margiotta, U. (2012). *Longlife-longwide learning. Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori Università.
- Bonfantini M., Proni G. (2003). *Charles Sanders Peirce. Opere*. Milano: Bompiani.
- Ciari B. (1972). *La grande disadattata*. Roma: Editori Riuniti.
- Fairbanks, M. J. (1976). Peirce on Man as a Language: A Textual Interpretation. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 12 (1), 18-32.
- Foucault, M. (1982). *Sorvegliare e punire*. Torino: Einaudi.
- Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione: Nuovi orizzonti della pedagogia*. Carocci: Roma.
- Peirce C. S. (1974). *Collected papers*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Dal potere della parola alla necessità di una scuola democratica e partecipativa. Riflessioni e prospettive per un cambiamento socio-educativo

Giorgio Crescenza
Università della Tuscia
giorgio.crescenza@unitus.it

1. Premessa

Si è parlato molto degli effetti del Covid-19 sulla società, ma anche sull'istruzione e la formazione. Se pensiamo a ciascuno degli assi sociali su cui la pandemia ha avuto un impatto, ci accorgiamo che gli effetti perniciosi – derivanti dalla disuguaglianza strutturale – del vivere nel quadro del progetto capitalistico globale prevalente si sono intensificati e sono diventati più evidenti. Dopo la pandemia, molte voci hanno sottolineato la necessità di ripensare le relazioni che stabiliamo con l'ambiente in cui viviamo, il che implica la ricostruzione del legame con noi stessi e con gli altri (Gramigna, 2023). Questo, attraverso il confronto con quelle logiche improntate all'individualismo, all'autosfruttamento e al consumo costante che hanno sostenuto le forme di soggettivazione e la costituzione del legame sociale sotto i principi egemonici dell'ordine neoliberale (Piketty, 2013). Nonostante la consapevolezza della necessità di un cambiamento, sono evidenti le difficoltà nel ripensare e attuare alternative a questo ordine. È imperativo, quindi, portare avanti un esercizio creativo che permetta la creazione di nuovi immaginari e che renda possibile una trasformazione socio-educativa in senso egualitario, emancipatorio e orientato alla giustizia sociale (Baldacci, 2019). Infatti, durante la pandemia ci siamo resi conto della crescente dipendenza dei cittadini dalle tecnologie digitali, che sono diventate una sorta di *cordone ombelicale* per rimanere connessi agli affetti, alla routine, agli studi o al lavoro. Tuttavia, il loro uso intensivo e costante ha fatto sì che si smettesse di considerare alternative di comunicazione e azione che non fossero esclusivamente mediate dalle tecnologie digitali e nel frattempo violenza e discorsi d'odio hanno vissuto una notevole *escalation*.

L'educazione non ha fatto eccezione. Il confinamento e la chiusura delle scuole ci hanno portato a porre i media digitali al centro del discorso educativo, al punto da non riuscire a immaginare altre possibilità pedagogiche – relazionali e di apprendimento – al di là del loro utilizzo. È di fronte a questo rafforzamento, ora digitale, delle posizioni tecnocratiche nell'educazione che sembra essenziale spostare le tecnologie digitali dal centro del discorso – reinserendole nuovamente nella loro funzione di “medium” – e sollevare alcune questioni cruciali per l'educazione, che si colleghino anche agli interrogativi rispetto al senso democratico della scuola

(Fabbri, 2006). In questa prospettiva, è ancora attuale l'eredità "urticante" di don Lorenzo Milani, perché parlare del priore di Barbiana significa rimettere al centro la parola per costruire un nuovo umanesimo.

2. Il potere della parola

Don Milani promuove una visione evangelica che emerge durante il periodo del maccartismo italiano. Egli divide la società tra ricchi e poveri, sostenendo che la Chiesa debba essere schierata in modo intransigente dalla parte dei poveri. La sua critica si concentra sull'ingiustizia e sulle disuguaglianze di classe, specialmente nell'ambito scolastico.

Il suo messaggio, forte e chiaro, critica la scuola elitaria e gli insegnanti che la sostengono. Questa critica rimane rilevante ancora oggi. Ciò che colpisce immediatamente è la potenza d'urto, la forza del suo messaggio; un grido contro l'ingiustizia, contro la disuguaglianza di classe, contro una scuola fatta a misura dei *Pierini*, contro quegli insegnanti succubi e riproduttori di questo modello. Questa è la denuncia etica e politica che resta ancora oggi, ancora potenzialmente generativa. La *Lettera* (1967), non offre un modello pedagogico e di scuola; non propone tecniche didattiche o profili di professionalità, ma offre importanti suggestioni in tal senso e ciò circoscrive e non diminuisce il valore della *Lettera*.

Don Milani vede con preoccupazione l'avanzare del capitalismo e del modello americano in Italia, temendo i rischi dell'arrivismo, del consumismo e dell'egoismo. Egli critica anche la Chiesa per aver perso il suo scopo originario. L'analisi dell'evoluzione economica e sociale dell'Italia dagli anni Cinquanta evidenzia la mancanza di un progetto nazionale e di una leadership adeguata. Questo porta a un impoverimento del patrimonio culturale e linguistico del paese, con ripercussioni negative sull'istruzione e sulla comunicazione.

La scuola postbellica italiana non riesce ad affrontare l'unificazione linguistica nazionale, nonostante gli sforzi delle maestre che alfabetizzano in tutto il Paese (Crescenza, 2024). Mancano progetti, investimenti e formazione degli insegnanti per affrontare questa sfida. Marzio Barbagli (1974) sottolinea che l'Italia ha iniziato con un alto tasso di analfabetismo e ancora presenta grandi disparità regionali. Senza interventi pubblici adeguati, i media prendono il sopravvento nell'insegnamento linguistico.

La mancanza di unificazione linguistica, dovuta alla debolezza della classe dirigente e a una scuola non all'altezza delle nuove esigenze educative, ha spinto De Mauro e altri insegnanti nel 1975 a redigere le *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. Vogliono restituire alla scuola pubblica il potere di garantire a tutti la capacità di comunicare efficacemente, poiché la lingua riflette le emozioni, le idee e le relazioni che formano la comunità e promuovono la crescita individuale. Questa competenza linguistica trasversale, che include la comunicazione efficace e la capacità di interagire con gli altri, è fondamentale per l'istruzione e dovrebbe essere promossa, specialmente per affrontare le sfide dell'alfabetizzazione

degli immigrati e della crescente povertà educativa degli adulti (Fiorucci, 2020), ma soprattutto per fare in modo che la lingua possa tornare ad essere quello strumento indispensabile per favorire *cittadini sovrani*, ovvero persone libere di scegliere e di decidere.

3. Conclusioni

Per quanto evidenziato l'impegno pedagogico-didattico è insufficiente senza un coinvolgimento civico e pedagogico dell'insegnante al di fuori della scuola, specialmente nei contesti sociali più deboli. Impegno pedagogico-didattico e impegno politico devono andare di pari passo, poiché è nella scuola che si forma il carattere democratico della società. E don Milani con la sua scuola di Barbiana ritiene di colmare le carenze della Chiesa e della scuola pubblica; in realtà a quelle carenze non può (ed è del tutto opportuno che non possa e non debba) rispondere né la Chiesa né una scuola governata da un prete: è solo in una società democratica, pluralista e laica, secondo Costituzione, insieme a una scuola democratica, figlia e lievito della Costituzione, radicata ed aperta sul territorio, che si possono affrontare i limiti profondi denunciati da don Milani.

A tal proposito l'italo-americano Patri (1917) scriveva mettendo in pratica l'insegnamento del movimento dell'educazione progressiva di Dewey

La scuola vera, la grande scuola è quella che è in stretto contatto con la vita e la nobilita, che si ritiene responsabile del suo vicinato, e che suscita negli uomini un movimento di ascesa verso il livello più alto che sia dato loro di raggiungere. La scuola che non penetrerà nel più profondo della vita delle persone che la circondano, sarà incapace di penetrare nella vita dei fanciulli che gli sono affidati. O la scuola sarà il grande strumento di socializzazione democratica, o non sarà nulla (p. 211).

Una scuola che supera i confini e si apre alla comunità, un luogo di dialogo e collaborazione con il territorio, non solo in apparenza ma concretamente. Questo approccio può costituire un punto di partenza significativo per ridefinire il ruolo della scuola nel promuovere valori democratici, culturali e sociali.

Bibliografia

- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Barbagli M. (1974). *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Crescenza G. (2024). *Ritratti di maestri. Suggestioni pedagogiche sulla professione docente*. Roma: Edizioni Conoscenza.
- De Mauro T. (1975). *Dieci tesi per un'educazione linguistica democratica*. In <http://www.gi-scel.it/?q=content/dieci-tesi-leducazione-linguistica-democratica>

- Fabbri M. (2006). (In)attualità del principio di ragione: l'educazione nell'era della tecnica e la minorità del sapere pedagogico. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 1 (1), 67-73.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gramigna A. (2023). Il mondo difficile di giovani e adolescenti: emozioni e conoscenza al tempo del Covid. In F. Marone, M. Musaio, M. Pesare (Eds.), *Educazione relazione e affetti. Oltre la pandemia* (pp. 58-70). Roma: Armando.
- Patri A. (1917). *A Schoolmaster of the Great City*. New York: Macmillan.
- Piketty Th. (2013). *Le capital au XXI siècle*. Paris: Seuil.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: LEF.

Educare ad una democrazia planetaria tra globalizzazione e de-globalizzazione

Livia Romano
Università di Palermo
livia.romano@unipa.it

1. Educare alla democrazia partecipata nel tempo della globalizzazione

La globalizzazione, processo storico, universale e totalizzante, è un fenomeno epocale che, con la potenza di un naufragio ha travolto differenze, culture, religioni, identità, rendendo ogni aspetto della “vita dell’adesso liquido” (Bauman, 2009, p. 58) e amplificando incertezze e individualismi esasperati. A ben guardare, si tratta di un fenomeno che ancora oggi esiste e resiste anche se con modalità che vanno cambiando in modo dinamico e forse imprevedibile e che, con la globalizzazione dei mercati, dei flussi migratori, delle idee, della sicurezza, ha talmente indebolito la democrazia da far parlare da tempo di “post-democrazia” (Crouch, 2003; Baldacci, Pagano, 2023), di fine della democrazia, di democrazia confusa o di “qualcosa che vuol dire tutto [...] e quindi non vuol dire niente, non può dire niente”, (Nancy, 2009, p. 16). Si tratta allora di chiedersi se, in una società caratterizzata da pluralismo e diaspora delle differenze, la democrazia possa essere rilanciata come “vita in libera e feconda comunione” e principio educativo, seguendo la lezione sempre attuale di Dewey; o se invece non si debba pensare ad una nuova pedagogia del bene comune che, attraverso una radicale riforma del pensiero, doti di nuovi significati lo stesso concetto di democrazia da sempre vissuto come ambiguo e caratterizzato da una poliedricità di significati.

C’è bisogno di un nuovo progetto culturale e pedagogico che riproponga come fine la realizzazione di una democrazia autentica e sostanziale che, probabilmente, non si è ancora pienamente realizzata. L’evidente svolta neo-liberista delle cosiddette società democratiche occidentali è una conseguenza inevitabile di una democrazia imposta dall’alto e dal carattere “formale”; occorre, pertanto avviare un processo di formazione democratica orientato alla concretizzazione di una democrazia che nasca da un movimento spontaneo dal basso, dalla compresenza di tutti – aveva intuito Capitini – che, una volta compresa, dia vita al potere dei tutti (Capitini, 1969; Romano, 2014).

Non è forse ancora vero che educare alla democrazia, ad una democrazia partecipata e consapevole, educare quindi ad una nuova cittadinanza, più ampia, planetaria e attiva, debba essere considerato il fine dell’educazione che, in questo modo, risponde all’emergenza rappresentata dai processi di globalizzazione e/o deglobalizzazione? Piuttosto che confermare il progetto neo-liberista, che favorisce

l'educazione di individui-atomi separati dagli altri, è auspicabile un progetto di formazione democratica che promuova persone che siano monadi con porte e finestre recependo la lezione di alcuni maestri del secondo Novecento che, con uno sguardo lungo, cioè profetico, avevano delineato, in anticipo con i tempi, una democrazia partecipata dal basso: don Lorenzo Milani, Mario Lodi, Bruno Ciari, Aldo Capitini, Adriano Olivetti, Ernesto Balducci, per fare alcuni esempi.

2. Fare comunità per una democrazia cosmica

Oggi l'oblio della memoria e l'assenza di progettualità rendono difficile la formazione di un soggetto consapevole e ben radicato nel proprio tempo e nel proprio spazio, e favoriscono un individualismo che allontana dalla propria appartenenza originaria ad una comunità umana e alla storia. È per questa ragione che da più parti si riflette sul bisogno della comunità, un termine ambiguo e polisemico, poiché può essere aperta o chiusa, può diventare un rifugio ricercato per non affrontare l'impermanenza dell'esistenza, ma può diventare un *modus vivendi* orientato al bene comune che non annulla le differenze, anzi le valorizza, creando una "convivialità delle differenze". Ovviamente, solo attraverso processi formativi mirati le tante comunità presenti nella nostra società, virtuali, famiglie, scuola, spirituali, multiculturali (Romano, 2022), possono diventare micro-comunità empatiche, luoghi che favoriscono l'avvenimento della persona, la sua fioritura quale soggetto aperto e centro dinamico di relazioni.

Ed è su questa idea di comunità che si può fondare una democrazia autentica, anzi una omnicrazia – diceva Capitini – che non può realizzarsi se non a partire da comunità, i centri di orientamento sociale dove "si impara a parlare e ad ascoltare", cioè a vivere e a promuovere la compresenza di tutti. Democrazia comunitaria la chiamava Olivetti, il quale vedeva nelle comunità concrete la base di una democrazia autentica, operando una curvatura personalistica della comunità e facendo della sua fabbrica un luogo di fioritura della persona e un laboratorio di educazione democratica dove tutti, operai e dirigenti, erano coinvolti in un processo di trasformazione, di crescita umana e professionale (Olivetti, 1946; Renzi, 2008). Anche la democrazia auspicata da Ernesto Balducci può essere riconsiderata, poiché egli aveva compreso, in anticipo coi tempi, molte emergenze che oggi sollecitano la riflessione pedagogica, individuando nella costruzione di un nuovo umanesimo "planetario" la possibile risposta: gli Stati – osservava Balducci – nel fronteggiare problemi assoluti che riguardano la stessa sopravvivenza dell'umanità e dell'intero pianeta hanno finora mostrato tutta la loro incapacità di trovare una soluzione, poiché "il bene particolare dello Stato [...] non coincide più col bene comune dell'umanità" (Balducci, 1991, p. 18).

Recependo il messaggio di Balducci, appare chiaro come oggi solo mediante "la politica di una nuova umanità" (Guzzi, 2023) è possibile realizzare l'utopia di una democrazia cosmica che acquista nuovo valore nel tempo della tarda modernità, delle società complesse, delle pandemie, dei problemi globali e mondiali, per-

ché prefigura un mondo solidale, un'umanità senza muri, un cammino verso la pace. Solo così, realizzando il progetto pedagogico di una democrazia planetaria all'insegna della pace, sarà possibile salvare il futuro dell'umanità (Guzzi, 2023).

Bibliografia

- Baldacci M., Pagano R. (2023). Education in the era of globalisation. *Cultura pedagogica e scenari educativi*. 1 (2), 6-8.
- Balducci E. (1985). *L'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- Balducci E. (1991). *Immagini del futuro*. Firenze: Giunti.
- Bauman Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Capitini A. (1969). *Il potere di tutti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Crouch C. (2003). *Postdemocrazia*. Bari: Laterza.
- Guzzi M. (Ed.). (2023). *La politica di una nuova umanità*. Milano: Paoline.
- Nancy J.L. (2009). *Verità della democrazia*. Napoli: Cronopio.
- Olivetti A. (1946). *L'ordine politico delle comunità*. Roma-Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Renzi E. (2008). *Comunità concreta. Le opere e il pensiero di Adriano Olivetti*. Napoli: Guida.
- Romano L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Romano L. (2014). *La pedagogia di Aldo Capitini e la democrazia. Orizzonti di formazione per l'uomo nuovo*. Milano: Franco Angeli.

Le migrazioni lungo il Mediterraneo tra globalizzazione dell'indifferenza e globalizzazione dell'inclusione. Per una pedagogia dell'*enracinement*

Adriana Schiedi

Università di Bari "Aldo Moro"

adriana.schiedi@uniba.it

Nell'epoca delle post-ideologie, di un ritorno ai localismi e di un lento ma inesorabile tramonto della democrazia, a destare una particolare preoccupazione sono le migrazioni lungo il Mediterraneo, che costituiscono da sempre il problema prioritario per i popoli dei Paesi che ivi si affacciano e dell'intera Unione europea. Al centro dell'agenda politica degli Stati membri, il fenomeno migratorio, negli ultimi anni, sta catalizzando l'attenzione dei governi con l'intento di riuscire a trovare misure efficaci contro una situazione che ormai, a causa della portata enorme dei flussi, che nell'ultimo anno si sono raddoppiati rispetto a quelli registrati nel 2022, e addirittura triplicati rispetto allo stesso periodo di due anni fa, sta sfuggendo di mano. Le tragedie di Cutro, i naufragi sulla costa di Rodi e al largo della Libia, come anche gli ultimi sbarchi a Lampedusa, che nella notte del 12 settembre 2023 hanno raggiunto numeri mai visti prima di 5000 migranti, negli ultimi mesi hanno trasformato quella che sembrava una priorità in una vera e propria emergenza. Dinanzi a questa catastrofe umanitaria non ci si può limitare a una presa d'atto, quando, ma non sempre, accompagnata da sentimenti di compassione. Soprattutto al mondo della ricerca spetta il compito di contribuire a comprendere le dinamiche profonde del fenomeno migratorio e di rintracciare risposte, per dirla con Alain Berthoz (2011), "semplesse", capaci di delineare un programma di azioni e una serie di soluzioni atte ad affrontarne la complessità (Bocchi, Ceruti, 1985; Cambi, Cives, Fornaca, 1991). Una complessità che è anzitutto geopolitica ma anche geopedagogica, proprio per la forte connessione tra uomo, educazione e ambiente.

Teatro di scontri e incontri, il Mediterraneo ha visto nel corso del tempo sorgere imponenti civiltà che hanno impresso un tratto indelebile alla identità dell'*homo mediterraneus* (Pagano, 2019). Un'identità, questa, non monolitica, ma molteplice, plurale, anch'essa sospesa, oggi, tra quella che Papa Francesco ha definito "globalizzazione dell'indifferenza", caratterizzata da una sostanziale indifferenza nei confronti del volto e della storia dell'altro e una "globalizzazione dell'inclusione", che richiama alla giustizia sociale, alla solidarietà, al rispetto delle differenze e alla cura¹. In quest'ultima, a ben vedere, forte è il richiamo a una pe-

1 Parole tratte dal discorso pronunciato dal Papa durante la celebrazione della Santa Messa nel campo sportivo "Arena" (8 luglio 2013) a Lampedusa.

dagogia del radicamento (*enracinement*). Non va dimenticato, infatti, che la persona migrante, per dirla con una espressione cara alla filosofa ebrea Simone Weil, vive l'esperienza dello sradicamento, dell'abitare il confine, la differenza. In un lungo saggio intitolato *Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano* (nella versione italiana di Franco Fortini *La prima radice*), composto nel 1943, negli ultimi mesi della sua vita, la Weil già sottolineava come una delle frontiere educative più importanti della contemporaneità fosse promuovere un'etica del radicamento: "Il radicamento (*l'enracinement*) è forse il bisogno più importante e più misconosciuto dell'anima umana" (Weil, 1990, p. 49).

Porsi in questa prospettiva di indagine significa impegnarsi a comprendere il fenomeno migratorio ponendo la persona e le questioni etiche che attengono alla sua condizione di migrante al centro della riflessione pedagogica, con l'obiettivo di rintracciare nell'educabilità (Baldacci, 2012) il presupposto per il superamento del trauma dello sradicamento e per il conseguimento dell'utopico progetto di radicamento a una nuova esistenza.

Ed è proprio nell'alveo di quest'ultimo approccio che assume particolare rilievo la *lectio* pedagogica di filosofe neoumaniste come Simone Weil, ma anche Hannah Arendt e Edith Stein, tutte accomunate da un destino di persecuzione e di esilio, da cui emerge la necessità di sviluppare una pedagogia fenomenologico-ermeneutica del radicamento, aperta alla mobilità umana, a una "convivialità delle differenze" (Bello, 2022; Butturini, 2004) e a una coscienza democratica di appartenere tutti a una stessa comunità terrena.

Nel tentativo di salvaguardare alcuni valori e diritti umani degli immigrati che oggi risultano tra i più calpestati (il diritto alla vita, alla libertà, all'istruzione, al lavoro, all'ambiente, al cibo, all'acqua, alla fede, alla pace), la pedagogia del radicamento, attraverso un'indagine storicistica agganciata all'ontologia della persona, punta a restaurare le forme classiche o postclassiche della democrazia, restituendo libertà e autonomia ai soggetti individuali e un senso di prossimità e di solidarietà all'interno delle comunità in cui vivono.

Sul piano pedagogico e politico le possibili risposte a questa drammatica sfida sono racchiuse in due parole chiave: solidarietà e responsabilità. La solidarietà impone di guardare al migrante come persona umana che, in quanto tale e indipendentemente dal suo status giuridico, è portatore di diritti inviolabili, perché la sua tutela supera le stesse esigenze di sicurezza e protezione dei confini. Confini che, come ha evidenziato Donatella Di Cesare, perdono tutta la loro legittimità dinanzi alle storie dei migranti, ai valori umani e al bisogno di riconoscimento dell'identità e di radicamento in un tessuto collettivo.

Recuperare questo spazio di denuncia e di conquista del sé migrante e del migrare come filosofia del vivere che implica un coabitare (Di Cesare, 2017) si può e si deve facendo appello a una pedagogia dell'*enracinement*, quale presupposto per l'esercizio della democrazia, connotata da una "vita attiva", impegnata, che abbia a fondamento l'esercizio di un pensiero critico e riflessivo che trova applicazione in un agire politico all'interno della comunità di appartenenza e nella sfera pubblica. Perché se è vero che lo sradicamento produce e accresce altro sradica-

mento, il radicamento non sradica ma contribuisce a generare nuove e più salde radici al nostro mondo e a una comune terrestrità.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bello A. (2022). *Convivialità delle differenze. Omelie cristali*. Molfetta: La Meridiana.
- Berthoz A. (2011). *La semplicità*. Torino: Codice Edizioni.
- Bocchi G., Ceruti M. (Eds.). (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Butturini E. (2004). *Educazione alla pace e "convivialità" delle differenze personali*. Milano: Vita e Pensiero.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R. (Eds.). (1991). *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Cesare D. (2017). *Stranieri residenti. Una filosofia della migrazione*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Pagano R. (2019). *Pedagogia mediterranea*. Brescia: Scholé.
- Weil S. (1990). *La prima radice. Preludio ad una dichiarazione dei doveri verso l'essere umano*. Milano: SE.

La voce della pedagogia

Federico Zamengo
Università di Torino
federico.zamengo@unito.it

1. Introduzione

Io non voglio fare né il martire, né l'eroe. Credo di essere semplicemente un uomo medio, che ha le proprie convinzioni profonde, e che non le baratta per niente al mondo [...] Dunque, allegro, e non lasciarti sommergere dall'ambiente paesano e sardo: bisogna sempre essere superiori all'ambiente in cui si vive, senza per ciò disprezzarlo o credersi superiori. Capire e ragionare. (Gramsci, 1996, pp. 61-62).

A scrivere è Antonio Gramsci nel settembre del 1927, in una lettera indirizzata al fratello Carlo e in risposta a una missiva precedente che a suo dire era stata “drammatica”. Colpisce la lucidità, nonché quella certa spigolosità che contraddistingue la personalità del pensatore sardo, con la quale, in attesa di conoscere il proprio futuro, si confronta con il congiunto.

Ora, questo invito a cercare di essere “superiori” al proprio contesto di vita, che è anche un contesto storico, senza credersene superiori (una precisazione quella gramsciana non da poco) per provare a “capire e ragionare” sembra essere una suggestione preziosa anche per la riflessione pedagogica e le pratiche educative contemporanee, spesso immerse nel flusso incessante della “progettite” (Zamengo, 2018).

Ogni contingenza storica porta sempre con sé delle sfide e anche la nostra epoca non sfugge a questa constatazione. Cambiamenti e trasformazioni, progressivi o irruenti che siano, pongono sempre delle domande alla prospettiva pedagogica, che è il vertice osservativo dal quale ogni studioso dei processi formativi scandaglia la realtà.

Le questioni richiamate dal tema di questo dibattito sono cogenti: la soffocante curvatura efficientista e produttivista con cui l'educazione è interpretata dal paradigma neoliberista e che incoraggia una lettura parziale dei processi di *long-life* e *long-wide learning*, l'ampliamento delle disuguaglianze socio-economiche di cui abbiamo esperienza quotidiana, oppure le chiusure identitarie a cui i processi di globalizzazione talvolta hanno dato avvio, meritano una rinnovata lucidità del pensiero pedagogico, innanzitutto sul piano del senso e dei contenuti: per che cosa educare? E poi, inevitabilmente, anche sul piano degli strumenti: in che modo agire?

Si tratta di un ripensamento che, a mio avviso, deve possedere i tratti della radicalità, nel senso etimologico del termine: risuona, ovvero, come un invito a ripartire dalla radice, dalle fondamenta delle ragioni stesse della pedagogia e del significato delle pratiche educative.

2. Parlare con franchezza

In questo processo di ripensamento radicale dell'educativo, la mia attenzione intende concentrarsi su un termine del passato, caduto pressoché in disuso oggi, che però mi pare possa essere interessante rispolverare anche per la prospettiva pedagogica contemporanea. Mi riferisco alla semantica connessa alla parola di origine greca *parrhesia*, interpretando questo concetto non tanto come un contenuto, ma piuttosto come un ideale regolativo, un principio orientativo potenzialmente costruttivo per la riflessione pedagogica e per le pratiche educative.

Etimologicamente *parrhesia* significa “dire tutto” (pan + rhema), in un’accezione che nelle lingue contemporanee richiama il significato del “parlare franco, con chiarezza”, ma che attiene anche al coraggio della verità, come ha sottolineato M. Foucault (Foucault, 2011). Tuttavia, questo coraggio non si caratterizza tanto per la possibilità di dire qualunque cosa, confondendo il “coraggio di dire” con il “parlare a caso”, un po’ come accade nei social media contemporanei. Il coraggio che qualifica la *parrhesia* si contraddistingue nell’accettazione, da parte di chi parla, del rischio dell’esposizione: dire qualcosa di scomodo, senza l’intenzione di accaparrarsi l’approvazione (followers) o ottenere il consenso dei propri interlocutori. Il legame tra la *parrhesia* e dimensione pubblica è più comprensibile se si collocano storicamente gli esordi di questo termine, vale a dire la polis ateniese tra il V e il IV secolo a.C.: il *parresiastes* è colui che ha il coraggio di prendere la parola nelle assemblee pubbliche della città e dire anche ciò che i con-cittadini non avrebbero voglia di sentirsi dire.

Senza ovviamente ricostruire la genealogia del termine, occorre però evidenziare che strettamente connessa a una *parrhesia* pubblica, intimamente legata alla vita democratica, si affianca anche una *parrhesia* morale: il caso emblematico è rappresentato dalla figura di Socrate (Broccoli, 2021) e, con le dovute differenze, il termine permea anche il cristianesimo delle origini. In generale, in questa seconda accezione, il coraggio, l’autorevolezza delle parole dette, trova una propria legittimità non solo nel coraggio di esporsi, ma anche nel modo in cui si vive: la *parrhesia*, oltre al riconoscimento di un sapere, diviene così l’espressione pubblica anche di un personale modo vita.

3. Prendere posizione

Se tali suggestioni meriterebbero di certo un approfondimento (Zamengo, 2023), tuttavia mi pare che riflettere sul concetto di *parrhesia* sul piano della riflessione

logica ed epistemologica della pedagogia contemporanea possa costituire un invito a prendere una precisa presa di posizione: riaffermare l'idea kantiana della persona come fine in sé, avendo il coraggio di contrastare qualunque esito riduzionistico del prender forma: chi è in formazione non è solo un futuro lavoratore. Certo, è questa una posizione anacronistica, a tutti gli effetti parresiasica, ma, tra gli altri, è Giovanni Maria Bertin a ricordare il tratto inattuale di ogni idea pedagogica: “non deve coincidere” sottolinea “con le tendenze del presente, ma in quanto idea essa dà evidenza alle incongruenze del presente, ne smonta l'enfasi e ne denuncia la retorica” (Bertin, 1977, p. 5). La riflessione pedagogica può, quindi, rappresentare un costante esercizio di *parrhesia*, un coraggioso atto di critica rispetto alle degenerazioni del presente, e contemporaneamente essere capace di formulare quelle che appaiono, in termini problematici, possibili alternative.

Sul piano dell'esperienza educativa, ciò si traduce nell'inevitabilità di porre e porsi delle domande, per gli educatori e gli insegnanti di oggi e per quelli di domani: quale idea pedagogica per il nostro tempo? Quale idea di società? Quale idea di essere umano? Sono questioni che la “matematizzazione del mondo”, come avrebbe detto Gramsci, lascia sotto traccia, eppure il coraggio di affrontare una domanda scomoda non può restare irretito dalla seducente retorica del dubbio. Alla *parrhesia* pubblica si affianca, quindi, l'esigenza per la contemporaneità anche di una *parrhesia* etico-morale per chi ha responsabilità formative, come è stato dimostrato dai tanti parresiasiti-pedagogisti contemporanei (penso, ad esempio, a Lorenzo Milani, Mario Lodi e tanti altri...). Figure che hanno testimoniato, da una personale prospettiva, per forza di cose limitata, possibili risposte “alte” ai dilemmi educativi del quotidiano.

Bibliografia

- Bertin G.M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Broccoli A. (2021). *Dialogare*. Brescia: Scholé.
- Foucault M. (2011). *Il coraggio della verità. Il governo di sé e degli altri II. Corso al Collège de France (1984)*. Milano: Feltrinelli.
- Gramsci A. (1996). *Lettere dal carcere*. Palermo: Sellerio.
- Zamengo F. (2018). *Per lettera. Educazione e scrittura epistolare*. Milano: Unicopli.
- Zamengo F. (2023). *Parrhesia e pedagogia. Una relazione da riscoprire*. Roma: Studium.

Coscienza e crisi della globalizzazione

Nico Abene

Università di Bari "Aldo Moro"

cosimo.abene@uniba.it

Credo che la riflessione sul rapporto tra globalizzazione e democrazia, tra democrazia e pedagogia, e sulle questioni e prospettive di ricerca pedagogico-educativa connesse, attraversi la diversità degli interventi del laboratorio "Fra globalizzazione e deglobalizzazione". Emerge infatti come la globalizzazione, dopo almeno un trentennio di dominio politico ed economico, come risposta alla divisione in blocchi imposta dalla guerra fredda, sia attraversata oggi da sovranismi e nazionalismi, e derivate antidemocratiche, come espressione della sua crisi. Ciò impone un ripensamento della politica, dell'economia e del pensiero scientifico che ha teorizzato la globalizzazione come unica forma di governo del presente. Perché anche il sapere scientifico è inevitabilmente coinvolto in questa fase di riequilibrio di categorie ritenute inviolabili. E la stessa pedagogia, in verità mai assoggettata passivamente alla globalizzazione perché attenta ai bisogni del singolo e della collettività nel rispetto del primato della persona, è portata a ripensare azioni che possano favorire processi educativi tendenti al superamento di forme esasperate di egoismi e di insensibilità sociale e politica. Una pedagogia della complessità, come ci ricorda Giuseppe Annacontini.

Per Massimo Baldacci, nel suo intervento *Fra globalizzazione e deglobalizzazione*, individuate le radici strutturali, economiche, della globalizzazione nell'interdipendenza dei mercati per un mercato globale, i suoi significati sovrastrutturali, sociali e culturali, non possono che esprimere l'ideologia ottimista del neocapitalismo dell'affermarsi del benessere universale e di forme avanzate di democrazia. Quando alle retoriche neoliberiste fa da contrappunto dialettico reale l'affermarsi senza precedenti di disparità economiche e sociali, tra chi guida e chi subisce l'economia globale, e in una prospettiva internazionale del divario tra paesi sviluppati e paesi in via di sviluppo. Che è poi un problema di tenuta della democrazia reale, in quanto problema politico di giustizia sociale. Del resto, la denuncia delle contraddizioni interne al modello globale di sviluppo e alle sue dinamiche culturali omologanti, per Massimo Baldacci, sembra aver prodotto piuttosto che un ripensamento critico, politiche di dominio francamente autoritarie e antidemocratiche. In ambito pedagogico, le pressioni per un sistema formativo tributario del neoliberismo, e dunque spazio deputato alla trasmissione della competitività e della produzione materiale, mortificatrici di dinamiche sociali democratiche e inclusive, mettono la pedagogia di fronte al "bivio" di essere mimetica e subalterna a questi processi di esclusione o di porsi al contrario come soggetto alternativo di una for-

mazione realmente democratica, promuovendo spirito critico e partecipativo nei suoi interlocutori, secondo una tradizione che parte da Don Milani e attraversa “grandi esperienze pedagogiche”.

Per Ines Giunta, nel suo intervento *Dominare la “contingenza” al tempo della globalizzazione. Elogio dell’«educazione difficile»*, se l’“anatomia” della globalizzazione è il presupposto indispensabile per la corretta definizione delle problematiche educative connesse, superando la semplicistica e manichea contrapposizione tra “apocalittici” e “integrati”, è possibile individuare una prospettiva critica che nella crisi del sistema intravede la possibilità di un superamento rispettoso del “bene comune”, in breve della dimensione necessariamente umana della vita individuale e delle relazioni sociali. Nel segno della fenomenologia di Banfi, integrata dall’analisi interpretativa dei fenomeni in atto, le radici strutturali della globalizzazione all’altezza della riconversione digitale e tecnologica del neocapitalismo, producono la mercificazione dell’umano, col sacrificio delle alterità possibili e la relativizzazione e frantumazione della conoscenza e degli obiettivi sociali. Le dinamiche omologanti sottese maturano la necessità di una pedagogia della resistenza che si contrappone alla formazione delle sole competenze, recuperando un bisogno di responsabilità critica nel presente da parte del soggetto. Dal dominio della contingenza fine a se stesso alla discontinuità come opportunità non già conoscitiva ma esistenziale, oggetto di una educazione “difficile”, come dal pensiero di Biesta. Tra eticità e moralità, tra bisogni sociali e bisogni individuali dell’educare, la proposta di una soggettività che si inveri nella socialità, il recupero della soggettività come coscienza del sociale. La soggettività intesa non come identità ma come unicità, pensata non come alternativa all’alterità, ma come irriducibilità inclusiva aperta all’altro da sé. Un’educazione “difficile”, nel presente della semplificazione e dell’inarrestabile fluire delle contingenze.

Per Riccardo Pagano, nel suo intervento *Pedagogia e globalizzazione*, nel tempo storico della pandemia e del conflitto russo-ucraino, la crisi democratica della globalizzazione nel prevalere della sua matrice economica su quella politica, intanto è crisi educativa, in quanto l’educare alla democrazia invocato come risposta empirica alla crisi omette la riflessione fondamentale e indifferibile su “quale” democrazia e quali contenuti democratici siano oggetto di trasmissione educativa. Partendo dal presupposto che il dubbio nella ricerca scientifica non paralizza l’azione, me ne produce al contrario forme più attente e consapevoli, se la crisi è una crisi di coscienze, come presupposto del fare e dell’agire, giusto il pensiero di Catalfamo negli anni Cinquanta, la necessaria storicizzazione dei bisogni delle coscienze, secondo il pensiero critico di Gramsci, configura un’inedita alleanza di valori storici e individuali, che si propongono come contenuti di una moderna pedagogia inclusiva e antiautoritaria, e contrappunto dialettico della globalizzazione dell’indifferenza.

Tornano infine le *big ideas* negli interventi a seguire tutti convergenti sulla necessità di una globalizzazione dell’inclusione, prevalendo in Adriana Schiedi lo strumento della pedagogia del radicamento, fatta di giustizia sociale, solidarietà, rispetto delle differenze e cura, in Enrico Bocciolesi della pedagogia della risonanza,

l'educazione alla partecipazione e al rispetto dell'alterità in Livia Romano. La necessità di una pedagogia forse inattuale come ci ricorda Federico Zamengo e che costituisca in breve un nuovo senso della scuola per Giorgio Crescenza. Credo, infine, che l'implicito pedagogico gramsciano attraversa in vari modi le riflessioni del laboratorio, e ne chiarisce il significato, nella dialettica imprescindibile, come è stato detto, tra pessimismo della ragione e ottimismo della volontà.

Bibliografia

- Annacontini G., Vaccarelli A., Zizioli E. (Eds.). (2023). *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Baldacci M. (2017). *Oltre la subalternità. Praxis e educazione in Gramsci*. Roma: Carocci.
- Baldacci M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: Franco Angeli.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Giunta I. (2013). *La flessibilità come categoria pedagogica. Ambienti euristici per generare nuovi pensatori*. Milano: Franco Angeli.
- Giunta I. (2020). *Discontinuità pedagogiche. Integrare ecologia umana ed ecologia dei saperi per far fronte alle nuove emergenze formative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Giunta I., Villani S. (Eds.). (2013). *Lo specchio deformante. Vecchi e nuovi paradigmi della diversità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pagano R. (2014). *Il pensiero pedagogico di Antonio Gramsci*. Milano: Monduzzi.
- Pagano R. (2018). *Educazione e interpretazione. Profili e categorie di una pedagogia ermeneutica*. Brescia: Morcelliana.
- Pagano R. (2019). *Pedagogia mediterranea*. Brescia: Morcelliana.

Laboratori paralleli

2) Cura del mondo e transizione ecologica

Ezio Del Gottardo
Antonia De Vita
Monica Parricchi
Gabriella Calvano
Rosaria Capobianco
Alessandro Ferrante
Giulia Schiavone
Cristiana Simonetti
Francesco Vittori
Chiara Sirignano

Educazione in natura: percorsi di co-progettazione della legge regionale pugliese

Ezio Del Gottardo
Università del Salento
ezio.delgottardo@unisalento.it

Nello studio del rapporto fra ambiente e formazione umana prende sempre più rilievo l'urgenza di individuare pratiche e dispositivi che educino un pensiero ecologico, inclusivo, solidale; riprendendo e parafrasando J.G. Fichte: "in natura nulla esiste a sé stante", un pensiero e un bisogno educativo d'interconnessione fra natura e cultura, fra idee e forme dell'immaginario.

La salvaguardia dell'ambiente e l'attuazione di politiche di welfare sostenibile richiedono azioni sistemiche che coinvolgono il mondo dell'educazione e, dunque, della ricerca educativa. Non è, infatti, più possibile pensare alla sostenibilità ambientale come concetto unicamente legato ad una competenza tecnica, basata su conoscenze tecnologiche o digitali; abbiamo bisogno di reinventare nuove maniere di stare al mondo e nuove forme di socialità. Spetta all'educazione creare le condizioni per un'ecologia integrale e integrante, impegnandosi per trasformare le ferite sociali e ambientali in feritoie di speranza: "l'ecologia o sarà in primo luogo mentale e sociale o non sarà nulla, o comunque poco" (Guattari, La Cecla, 1991, p. 10).

Da tali premesse prende avvio un lavoro di ricerca-azione partecipativa (RAP) che ha portato all'emanazione di una legge regionale pugliese sull'educazione in natura (la prima, per il momento, sull'intero territorio nazionale¹) e che ha visto coinvolti diversi attori sociali: i rappresentanti, gli educatori e le famiglie di 20 realtà di educazione in natura distribuite su tutta la regione, privati cittadini, gli studenti dei corsi di laurea di area pedagogica, l'Università del Salento e la Regione Puglia.

1 Sul piano normativo in Italia si riscontrano tre diversi modelli e conseguenti approcci per i servizi educativi agrinido e agriasilo: il primo, fa riferimento alla Legge 141/2015 - Agricoltura sociale/multifunzionale; il secondo, adottato solamente dalla Regione Lazio in modalità sperimentale, L.R. 7 del 05 agosto 2020 e il terzo, il modello pugliese con la L.R. n. 2 del 21 marzo 2023 "Disciplina del modello di educazione in natura agrinido e agriasilo".

1. La Ricerca Azione Partecipativa: finalità e obiettivi

La scelta di intraprendere un percorso di ricerca-azione partecipativa (RAP) ha avuto lo scopo di far dialogare differenti istanze all'interno di un processo collettivo concertato comunque finalizzato alla produzione di conoscenza, di decisioni e di azioni condivise attraverso metodologie e tecniche proprie della progettazione e valutazione partecipata (Reason, 2001). Infatti, la RAP si caratterizza per una curvatura sistemica, poiché considera l'importanza di coinvolgere, lungo un processo di progettazione e valutazione partecipata, sia le istanze *top-down* di gruppi istituiti (istituzione) sia quelle *bottom-up* dei gruppi istituenti (realtà territoriali). Tale processo di valutazione e progettazione partecipata ha orientato concretamente e in maniera strutturata e intenzionale le modalità di dialogo e di costruzione di consenso tra le differenti istanze (concertazione dialogica, *win-win*) puntando alle seguenti finalità e obiettivi:

Finalità:

- Creare le condizioni per far crescere ed emergere una nuova coscienza ecologica e consapevolezza naturalistica nelle giovani generazioni (*Green Comp*)².

Obiettivi:

- Creare le condizioni per un processo di legittimazione delle realtà esistenti nel terzo settore che lavorano come “Scuole all’aperto”, “Scuole nel bosco”, Agri-nido e Agriasilo nella Regione Puglia;
- Possibilità di migliorare la consapevolezza degli attori (educatori, famiglie, stakeholder) circa le pratiche educative e le pedagogie sottese a tali pratiche per riorientarle nella prospettiva della valutazione formativa.

2. Le fasi della RAP

Nella RAP, la dimensione partecipativa non è spontanea né accidentale bensì è focale in quanto intenzionalmente strutturata a seconda che l'accento sia posto consapevolmente sui diversi gradienti di partecipazione e sulle modalità per raggiungerli da parte dei soggetti e/o dei gruppi. Da un punto di vista procedurale, si utilizzano, da un lato, metodologie e tecniche proprie della progettazione partecipata finalizzate a definire non solo gli esiti dei processi di co-produzione di co-

2 La Commissione Europea nel 2022 ha introdotto le *Green Comp*, un modello che indica l'insieme di competenze sulla sostenibilità da inserire nei programmi educativi, precisando che la sostenibilità, come competenza, va applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo.

noscenze e decisioni ma anche progetti di azione e intervento, quindi di cambiamento che si vogliono ottenere.

Dall'altro lato, si utilizzano approcci, metodologie e tecniche proprie della valutazione partecipata finalizzate a far dialogare le prospettive di valore inerenti a istanze rappresentate dai soggetti lungo una triangolazione di punti vista quale processo di confronto interculturale orientato alla costruzione di consenso.

Nei quattro anni di progetto, la RAP è stata strutturata in 5 macro-fasi:

1. Costruzione del mandato (analisi della committenza);
2. Negoziazione dell'accesso nelle organizzazioni (realtà educative) dei ricercatori;
3. Attivazione educativa del Gruppo RAP (costituzione del Gruppo RAP, definizione delle mete in funzione del tema-problema e della domanda di ricerca, training del Gruppo RAP);
4. Ricerca valutativa:
 - 4.1 *Produzione di conoscenza condivisa (valutazione partecipata)*
 - *analisi della domanda*: analisi rappresentazioni gruppo RAP; analisi bisogni formativi; *Analisi desk*: analisi *policies*, analisi dati secondari delle varie realtà coinvolte, analisi documentale su pratiche didattiche di educazione in natura;
 - *analisi del contesto*: analisi stakeholder coinvolti; etnografia organizzativa su attività educative, setting consultivi tramite focus group valutativi e interviste semi-strutturate per la produzione di conoscenza condivisa sul tema-problema;
 - 4.2 *Produzione di decisioni condivise (valutazione partecipata)*
 - condivisione dei risultati della fase 4.1; *ipotesi di intervento*: setting deliberativi per la definizione concertata di: *educazione in natura*, *visione di scuola in natura*, *competenze dell'educatore*; *standard professionali*; *standard formativi*; *codice deontologico*; *programmazione*, *progettazione*, *didattica*, *valutazione con riferimento all'offerta educativa*.
5. Produzione di azioni condivise (progettazione partecipata):
 - pianificazione e organizzazione dei tavoli di partecipazione con l'istituzione regionale tramite GOPP/PC³, per la stesura della legge regionale sull'educazione in natura;
 - ridefinizione dell'organizzazione e del gruppo RAP tramite GOPP/PCM; progettazione e realizzazione tramite GOPP/PCM di un sistema di manutenzione delle competenze degli educatori.

3 GOPP (*Goal Oriented Project Planning*) è la metodologia di progettazione partecipativa prevista nell'ambito del *Project Cycle Management* (PCM) in cui i diversi attori-chiave di un determinato contesto definiscono in modo condiviso una strategia progettuale attraverso una chiara definizione degli obiettivi in un quadro logico (*Logical Framework*).

3. Risultati

Il progetto, tuttora in corso, ha ottenuto dei primi importanti risultati:

- definizione del modello di educazione in natura che integra tutte le istanze degli attori e che si rifà alla letteratura scientifica e al quadro normativo vigente;
- definizione della proposta e dell’offerta educativa (Agrinido-Agriasilo);
- definizione di un monitoraggio e della valutazione della qualità dell’offerta educativa;
- creazione di un Comitato Regionale dell’Educazione in natura che racchiude al suo interno oltre 20 realtà distribuite su tutto il territorio regionale;
- stesura della Legge Regionale di Educazione in Natura (L.R. n. 2 del 21 marzo 2023, Sistema integrato di educazione e istruzione per l’infanzia).

In corso:

- audizioni in Regione del Comitato regionale di Educazione in Natura per la stesura del regolamento della Legge Regionale di Educazione in Natura (L.R. n. 2 del 21 marzo 2023, Sistema integrato di educazione e istruzione per l’infanzia);
- formazione degli educatori in contesti outdoor: progettazione del corso di perfezionamento: “Educazione in natura: conoscere e progettare esperienze educative in natura (outdoor)” presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università del Salento.

Il cammino brevemente descritto, s’inserisce in un orizzonte più ampio, di respiro nazionale, dove l’educazione in natura assume rilievo legittimo, significativo e scientifico⁴. Lo riconosciamo dal sensibile incremento delle pubblicazioni scientifiche sul tema e dal rinnovato e diffuso interesse, dalla organizzazione di numerosi convegni e seminari, dalle richieste di formazione iniziale, che hanno permesso la nascita di specifici corsi di alta formazione universitari⁵ e da quelle di formazione in servizio che hanno coinvolto numerosi servizi educativi su tutto il territorio nazionale. Pensiamo anche alla diffusione di servizi in natura diversi tra di loro come

4 L’educazione all’aperto è stata riconosciuta a pieno titolo all’interno delle recenti Linee pedagogiche per il sistema integrato “zerosei”, promosse dalla commissione nazionale per il sistema di educazione e istruzione (MIUR, 2021).

5 Nello specifico, si registrano per l’A.A. 2022-2023 i seguenti corsi di perfezionamento: Corso di Perfezionamento Interuniversitario “Educazione e natura. Fondamenti, prospettive e approcci metodologici per un professionista all’aperto” (128 ore, 20 CFU), giunto alla sua sesta edizione, erogato in convenzione tra l’Università della Valle d’Aosta, l’Università degli Studi di Milano Bicocca, l’Università degli Studi di Bologna e l’Università degli Studi di Parma; Corso di perfezionamento in *Outdoor Education* terza edizione (200 ore, 12 CFU), Università LUMSA – Roma.

agrinidi, agrisili, asili e scuole nel bosco, asili del mare, e alla nascita della Rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto⁶, che ci ricorda l'importanza di promuovere iniziative con continuità educativa, per agire sul sistema scuola, creando sinergie tra interlocutori e professionalità diverse.

Tutto ciò ha facilitato l'implementazione di pratiche educative e didattiche all'aperto, dai servizi zero-sei alle scuole primarie fino a giungere a significative esperienze nella scuola secondaria di primo e secondo grado. Ovviamente, come ogni nuovo tipo di attività, anche gli agrinido/agriasilo per affermarsi dovranno affrontare una serie di ostacoli, tra cui i più evidenti sono l'incertezza del mercato potenziale, l'individuazione di personale competente, la riorganizzazione della struttura educativa, come pure l'evolvere di una riflessione pedagogia in una prospettiva sistemica-ecologica.

Bibliografia

- Del Gottardo E., Paparella N. (2023). *Bambini intraprendenti. La scuola in campagna*. Milano: Franco Angeli.
- Del Gottardo E., Patera S. (2022). Family involvement and educational coresponsibility in ECE: a case study. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 6, 2.
- Guattari F., La Cecla F. (1991). *Le tre ecologie*. Milano: Edizioni Sonda.
- Reason P. (2001). Learning and change through action-research. In J. Henry (Ed.), *Creative Management*, London: Sage.

6 La Rete nazionale delle scuole pubbliche all'aperto si è costituita e ha mosso i primi passi nel corso del 2016 da una serie di esperienze educative in ambito bolognese, regionale e nazionale. Al momento comprende 91 scuole pubbliche provenienti da tutto il territorio nazionale, Cfr <https://scuoleallaperto.com> (consultato il 13 marzo 2024).

La transizione ecologica oltre le retoriche della sostenibilità

Antonia De Vita

Università di Verona

antonia.devita@univr.it

Il dibattito sulla transizione ruota attorno ad alcuni capisaldi indiscussi: l'ideologia della crescita, la difesa del benessere economico occidentale, garantire il modello di vita, non discutere il modello di lavoro, il business e più in generale l'economismo. La religione tecnologica, la de-politicizzazione della politica e il centralismo tecnocratico e, naturalmente, l'antropocentrismo sono anch'esse premesse indiscusse. Appare evidente come, all'interno di questa cornice, non sia possibile immaginare una vera trasformazione. Quello che si profila in questa prospettiva non è un reale modello di transizione, bensì un modello di adattamento e di conservazione, il cui fine non è il benessere collettivo, ma il mantenimento del privilegio, non è la salvaguardia del Pianeta, ma la protezione e la ri-legittimazione del capitalismo, di un capitalismo delle catastrofi, oggi chiamato anche capitalismo green (Klein, 2019).

“Per arrivare a quello che non sei devi andar per la via dove non sei”. In questo celebre verso del mistico spagnolo Juan de la Cruz (*Monte Carmelo*, 1580) sta tutta la discussione sulla transizione ecologica: è difficile abbandonare strade e abitudini consolidate e avventurarsi su percorsi realmente innovativi. Serve quindi una rottura con le ideologie economiche, le prassi politiche e i metodi decisionali che ci hanno portato dove siamo: non si possono risolvere problemi ecologici e climatici con gli stessi paradigmi che li hanno generati.

Ci siamo oramai abituati ai vertici internazionali che si concludono con dichiarazioni di principio che posticipano i reali cambiamenti al 2030, al 2050 e così via, lasciando l'onere dello sfacelo alle future generazioni. Le istituzioni sembrano interessate a investire esclusivamente sulle cosiddette tecnologie “green” e sulla decarbonizzazione, di fatto riaprendo la strada al nucleare in quanto forma di approvvigionamento energetico privo di emissioni di CO₂, nonostante le numerose e irrisolte criticità sotto il profilo ambientale e della salute pubblica che questa soluzione presenta, e senza tuttavia tagliare permessi e sussidi per l'estrazione e l'utilizzo di risorse fossili, anche se il tema è stato posto sul tavolo. Questa situazione contribuisce ad accrescere la sfiducia già esistente nelle istituzioni politiche e l'erosione della partecipazione democratica.

Per uscire da questo scacco occorre aver chiaro che la transizione non può essere progettata a tavolino e dall'alto: se riguarda i territori, chiama in gioco chi questi luoghi li abita e li rende vivi e non li relega alla mera funzione di spazi dove estrarre materie prime o spostare e/o consumare merci. Servono pertanto persone e gruppi

capaci di fare adesso e di fare qui, in ciascun ambito locale. Affrontare una transizione percepita come necessaria vuol dire anzitutto partire da noi stessi e da quel che possiamo fare nel nostro quotidiano, orientati a una trasformazione globale per una giustizia più che umana.

Si tratta di avviare una transizione profonda e orizzontale, ampia e democratica, volta ad affermare modelli di vita diversi che partono da un ripensamento di ciò che ci può far stare bene.

Le tecnologie non possono sostituire i processi sociali. Possono accompagnare un processo collettivo di presa di coscienza, di azione e di conflitto ma non possiamo delegare tutto agli strumenti. Le innovazioni tecnologiche devono camminare di pari passo con i processi sociali che riguardano i territori, le comunità e i contesti, perché altrimenti ri-legittimano i privilegi e disuguaglianze sociali.

Un social fix come progetto sociale e politico contrapposto al technical fix, ovvero all'idea dominante che sia solo con un ulteriore avanzamento tecnologico che si possano risolvere i problemi dell'attuale modello di sviluppo, non mettendo in discussione l'ideale occidentale di standard di vita.

Sostituire input inquinanti a base fossile, come pesticidi, fertilizzanti, carbone, gas, petrolio, con input meno impattanti o carbon-free, senza ripensare gli stili di vita, di consumo e i modelli produttivi tutti orientati a pensare la Natura come oggetto inanimato, natura morta, le risorse come infinite, il Pianeta come oggetto di sfruttamento, le comunità come impedimento, ostacolo alle grandi opere, significa soltanto ri-affermare un modello violento di capitalismo imbellito di un vestito "verde" e "sostenibile".

Come possiamo affrontare, dunque, l'immenso compito che ci attende di convertire le nostre menti e orientare le nostre azioni per contribuire a creare le condizioni per una transizione ecologica e sociale?

Si tratta di abbandonare i dogmi che hanno generato le crisi ecologiche, il dogma della crescita economica e della relazione di dominio con la natura coltivando nuove eresie.

Per fare questo abbiamo bisogno di nuove posture di pensiero, nuove visioni, di chiederci di quali saperi sono necessari per pensare la transizione eco-sociale (Bateson, 1997).

Nelle scienze umane e sociali, così come in quelle fisico-naturali è ormai ampiamente condivisa la necessità di attuare un cambiamento sistemico per tutelare le condizioni materiali dei sistemi viventi.

Per affrontare il difficile compito di rendere concreto un cambio di direzione radicale per immaginare, progettare e attuare la transizione ecologica e sociale abbiamo bisogno di smarcarci dagli errori epistemologici che ci hanno portato sin qui: il dogma della crescita economica e la relazione patriarcale con la natura ispirata al dominio e alla violenza. Dobbiamo anche imparare o re-imparare saperi necessari ad accompagnare la transizione che appartengono alla storia umana che in altri tempi e latitudini hanno saputo esprimere delle relazioni di sintonia con la natura ispirata a economie diverse non ridotte all'accumulazione capitalistica. Possiamo prendere spunto dalle visioni, dagli immaginari, dai saperi e dalle pra-

tiche che stanno già esprimendo i molti gruppi, le reti, i movimenti che a livello planetario da tempo fanno “prove di futuro”, incarnando sia visioni teoriche che pratiche concrete costruendo “comunità responsabili”, dei corpi intermedi tra l’individuo e la collettività che sono veri e propri laboratori di cittadinanza democratica ed ecologica. Sono gruppi informali di giovani e adulti che “imparano assieme a trasgredire” (hooks, 2020), a disobbedire ad alcuni imperativi correnti della società della conoscenza tutta centrata e concentrata sulla conoscenza mercificata, delegata agli esperti, disincarnata dai soggetti e dai contesti, e ad affermare l’importanza di saperi che aiutino a vivere bene. Questi gruppi, rimettendo al centro le relazioni umane e con il vivente, diventano fucine di una politica elementare che ritesse socialità ed elementi fondamentali della cittadinanza: imparare, pensare criticamente, partecipare, decidere, agire. Come prima mossa questi soggetti collettivi si riappropriano della dimensione del sapere e dell’apprendimento costruito con altri, rendendo i contesti di azione densi e significativi, i territori abitati e vivi, luoghi di scambio e di condivisione, spazi di vita e di benessere. Attraverso semplici pratiche di autoformazione e di partecipazione tra pari e tra generazioni si rimettono in circolo saperi e conoscenze non mercificate e mercificabili perché ancorate ai soggetti che producono questi saperi esercitando un controllo sugli strumenti impiegati. In queste esperienze si costruiscono “strumenti conviviali” come li chiamava Ivan Illich (1974). Mutuando in maniera più o meno consapevole i contributi dei movimenti femministi, ecologisti, pacifisti e libertari, in queste scuole-laboratorio i saperi che vengono creati e messi in libera circolazione si ispirano al partire da sé, alla valorizzazione dell’esperienza, al rendere politico il privato, alla pratica delle relazioni, alla centralità delle pratiche quotidiane, all’importanza della costruzione di comunità come grimaldello per rendere concrete le utopie e le prefigurazioni di mondo, alla ricerca di nuove sintonie con il vivente e infine al godimento e al gusto del presente.

Saperi che rimettono al centro, nella critica all’economicismo, la capacità di tessere socialità e di ri-politicizzare l’esperienza in maniera “elementare”, a partire dai nuclei fondativi dell’esperienza (De Vita, 2020). Queste comunità responsabili stanno riscrivendo il nuovo lessico della ricchezza e della povertà, l’idea del benessere oltre il riduzionismo della misura economicista che ci ha impoverito dal punto di vista umano, sociale e dell’equità. Il buon vivere di cui sentiamo il bisogno è possibile riconoscendo la ricchezza sociale, relazionale e della natura, oltre una visione di scarsità centrata sul denaro.

Bibliografia

- Bateson, G. (1997). *Verso un’ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- De Vita A. (2020). Prove di futuro. Posture, visioni, saperi in sintonia con il vivente. In TiLT (Ed.), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie*. Roma: Castelveccchi.

- hooks b. (2020). *Insegnare a trasgredire. L'educazione come pratica della libertà*. Milano: Meltemi.
- Illich I. (1974). *La convivialità*. Milano: Red.
- Klein N. (2019). *Il mondo brucia. Contro il capitalismo per salvare il clima*. Milano: Feltrinelli.
- TiLT/Territori in Libera Transizione (2022). *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresia*. Roma: Castelvecchi.

Co-costruzione sistemica di un paesaggio educativo. La comunità “ETN Educazione Territori Natura”

Monica Parricchi
Libera Università di Bolzano
monica.parricchi@unibz.it

Il contesto

L'uomo è sulla terra perché c'è una terra che lo ospita e la terra è la casa della vita (Mancuso, 2020), tuttavia nell'arco della storia si sono notevolmente modificate le relazioni tra uomo, natura e ambiente del sistema terra. L'uomo coabita con altri esseri organici e composti inorganici, che non sono semplice natura, da sfruttare o da proteggere, ma elementi di un collettivo di cui sono parte allo stesso titolo e con gli stessi diritti. Per cogliere appieno la portata di questa co-appartenenza occorre abbandonare la tradizionale opposizione tra società e ambiente, fra umano e non umano, tra esseri e non esseri, tra natura e cultura. In questa rigida visione, infatti, si colloca da una parte la persona umana, dall'altra le non-persone, cioè tutto il resto (Descola, 2021).

Va promossa una visione *ecocentrica* (Dozza, 2018) che sappia invece guidare l'umanità nella comprensione della sua collocazione all'interno della più ampia e articolata rete della vita, dove tutte le dimensioni vitali sono interagenti in un comune progetto naturale e culturale (Ladogana, 2018), cui corrisponda l'aumento di responsabilità che egli sente di avere e dovrebbe assumere nel senso di una “coscienza di appartenere”.

Educare alla sostenibilità significa attivare processi virtuosi di cambiamento complessivo dei comportamenti e degli stili di vita e pensare il tutto come un sistema di relazioni in continua evoluzione e trasformazione. Fare sistema tra università, scuola, mondo della vita e del lavoro è più che mai strategico, è un progetto umano che ha come obiettivo la costruzione di un viaggio che, a partire dall'educazione, incida sull'esperienza, mostri la via per raggiungere una comunità di vita, condivisa da tutti gli attori impegnati sulla scena educativa (Dozza, 2020), un processo già avviato in numerose iniziative locali e nazionali.

Un acronimo che si fa comunità: ETN

Presso la Facoltà di Scienze della Formazione della Libera Università Bolzano, un percorso trasformativo che coniuga saperi, azioni sociali e educative per costruire “un cambiamento basato sulla consapevolezza che la Terra è un organismo vi-

vente”, si è concretizzato dal 2016 nella proposta del Convegno Internazionale “Educazione Terra Natura”, divenuto dal 2022 “Educazione Territori Natura” (Dozza, 2020).

L'insieme di iniziative costituisce il progetto di creare una rete per la vita, un progetto che chiede tensione euristica e operativa da parte di chi ha responsabilità formative (nell'università e nella scuola come pure nelle istituzioni, associazioni, gruppaltà sociali e culturali intenzionalmente educative, socio-educative, socio-sanitarie), e anche di chi ha responsabilità economico-sociali (aziende, cooperative e privato socio-economico organizzato) e politiche. Per riconnettersi con il pianeta e coltivare speranza in un futuro che sappia proteggere la civiltà, occorre formare fin dalla prima infanzia alla cittadinanza planetaria, a partire dal territorio di vita, sviluppando comportamenti adatti per costruire delle società più giuste, più accoglienti, più solidali e rispettose dell'ambiente.

Inquadrando l'analisi del progetto ETN nel paradigma della complessità e nell'approccio sistemico, è stata adottata la metodologia del *Case study longitudinale*, ossia una ricerca empirica che indaga un fenomeno contemporaneo in profondità e all'interno del suo contesto naturale (Yin, 2009), con la finalità ultima di comprendere le peculiarità e le complessità che caratterizzano uno specifico contesto.

Nelle righe seguenti è narrato il percorso concettuale ed euristico che, dall'intuizione di Liliana Dozza, si è manifestato essere luogo fisico, virtuale, intellettuale, conviviale, di incontro e co-costruzione di una Rete sui temi della Pedagogia dell'ambiente e della sostenibilità, della cura e della prossemicità (Parricchi, 2021) e che, di anno in anno, costruisce e interconnette la Comunità Educante.

“*Imparare la terra e la natura, per imparare la vita* – 2016” ha rappresentato un'occasione in cui ricerca e formazione si sono intrecciate fortemente per evidenziare le tante e possibili connessioni tra educazione, terra e natura. Una proposta di scambio tra le numerose, ricche e preziose esperienze di insegnanti e operatori culturali (e loro organizzazioni di riferimento) delle diverse regioni italiane

“*Io corpo, Io racconto, Io emozione* – 2017”, in cui l'esser-ci con il corpo è la possibilità della mente di situarsi nel mondo, opportunità educativa lo studio e sviluppo di nuovi percorsi in grado di potenziare capacità, competenze sociali e affermare nuove prospettive didattiche interdisciplinari, trasformando così l'educazione come parte della esperienza di vita.

“*Io abito qui. Io abito il mondo* – 2018” ha proposto un ulteriore inciso sul soggetto, in particolare sulla sua collocazione nel mondo e le relazioni con gli altri esseri, a partire dal concetto di “abitare”: *abitare* significa stare e situarsi in un “angolo di mondo”, colorandolo di parole, emozioni, relazioni, cultura e culture.

“*Io posso: Educazione per lo sviluppo sostenibile* – 2019” ha rimarcato l'esigenza e l'urgenza di prese in carico individuali e collettive, in cui l'educazione è un'azione rivolta a imprimere nella mente, a incidere sull'esperienza, a lasciare un segno.

“*Conoscenza Complessità Sostenibilità* – 2020”, in cui il punto di osservazione è spostato a livello macro-sistemico, volto a indagare le dinamiche della complessità. Dall'intreccio dei fili visibili e invisibili che con-tessono le azioni umane con

l'essere del Pianeta, sorge un Progetto che connette, che invita a pensare nuovamente il rapporto dell'uomo con la Terra, a prendere consapevolezza dell'impegno e della cura che la vita richiede.

“Educazione TERRITORI Natura – Percorsi di cittadinanza a partire dalla scuola – 2021”. Nel sesto appuntamento vi è un cambio nella terna dei costrutti: ETN non più a evocare Educazione, *Terra*, Natura ma Educazione, *Territori*, Natura. Il Territorio è una costruzione culturale, un neo-ecosistema, composto di più luoghi, e in quanto tale può esprimere identità, storia, carattere e strutture di lungo periodo, è patrimonio e non soltanto risorsa per agire sul singolo per costruire cittadinanza.

“Utopia, impegno e cura per trasformare il futuro – 2022”. Va riscoperta la forza dell'utopia per stimolare approcci critici alla realtà, per dare senso al cammino riaffermando il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Il futuro è incerto, la tendenza sarebbe quella di tornare al passato, ma non è la strada che va percorsa. La mentalità deve cambiare, servono tecnologia e governance ma, soprattutto, servono educazione e cura.

“I Care - We Care: Rispetto e Responsabilità per l'essere del Pianeta - 2023”, ha incentrato nel progetto di cura del singolo e della comunità la formazione di rispetto responsabilità, per una coscienza ecologica educata all'alleanza tra umanità e ambiente. Ispirandosi al messaggio di don Milani, promuove la cura come elemento fondamentale di una “fabbrica dell'essere”, sostenuta da rispetto e responsabilità umana per il futuro. Un progetto di co-umanizzazione che insiste sulla necessità di assunzione di responsabilità per un'etica del rispetto e della cura di sé e dell'altro.

Le parole del recente libro di Mauro Ceruti, “Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro”, avvertono l'umanità riguardo al proprio avvenire e alla possibilità di configurarlo in modo sostenibile. Preparare questo futuro richiede un radicale cambiamento di paradigma, abbandonando il modello semplificato in favore di un intelletto basato sulle connessioni e sulle relazioni, un pensiero della complessità, l'unico adatto a navigare un mondo interconnesso. In tal senso, se un futuro sarà possibile, sarà un futuro planetario.

La proposta è abbracciare la complessità per affrontarla (Butera, 2021), cioè allargare il proprio campo visivo e imparare a comprendere e considerare le *interconnessioni* tra fenomeni; il mondo è una realtà profondamente complessa e intercollegata, in cui i fenomeni, climatici e ambientali incidono su quelli umani e sociali, e viceversa. Il concetto deve essere ricondotto alla filosofia vocata alla costruzione di un “futuro-presente”, che costituisca un costrutto diadico vincolante indissolubilmente il domani, della Terra e dell'uomo, all'oggi (Parricchi, 2023). Per abitare il futuro bisogna vivere pienamente e responsabilmente il presente.

Bibliografia

- Butera F. (2021). *Affrontare la complessità*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Ceruti M., Bellusci F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Descola P. (2021). *Oltre natura e cultura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, 16 (1), 193-212.
- Dozza L. (Ed.) (2020). *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Giovannini E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma: Laterza.
- Ladogana M. (2018). *Educare in senso ecologico per (ri)orientare il futuro*. In D. Dato, M. Ladogana, L. Taverna (Eds.), *Formare ecologicamente Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza*, Bergamo: Zeroseiup.
- Mancuso S. (2020). *La pianta del mondo*. Roma: Laterza.
- Parricchi M. (2021). *Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura*. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, M. Cagol. (Eds.), *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano*. (pp.15-27). Milano: Franco Angeli.
- Parricchi M. (2023) *Complessità Educativa nelle trame dell'Agenda 2030*. In D. Donato, A. San Martín Alonso, J.M. Senent, J.E. Valle Aparicio (Eds.), *La investigación en educación. la escuela de la sostenibilidad, el bienestar y la acogida en tiempos de pandemia*. (pp. 7-21). Valencia: Università di Valencia.
- Yin R. K. (2009). *Case study research: Design and methods*. Thousand Oaks CA: Sage Publishing.

Genere e clima: questioni di giustizia e implicazioni pedagogiche

Gabriella Calvano
Università di Bari "Aldo Moro"
gabriella.calvano@uniba.it

1. Introduzione

In un mondo e in un tempo in continua trasformazione, le sfide che l'uomo e il pianeta affrontano sono numerose e complesse. Tra queste particolare rilievo è assunto dai cambiamenti climatici (CC) e dall'impatto che generano su tutte le specie. Quando si pensa ai CC è facile rimanere legati al pregiudizio che siano soprattutto una questione ambientale, senza considerarne le ripercussioni di tipo economico, sociale e culturale.

Con l'avvento degli studi intersezionali, il clima è diventato anche un problema di giustizia, climatica appunto. Di essa si parla già nell'Accordo di Parigi del 2015, anche se può essere ben considerata *figlia* dei movimenti per la giustizia ambientale, nati negli Stati Uniti negli anni Sessanta e diffusisi poi largamente nell'America meridionale con il nome di ecologia dei poveri, espressione felice e tragica al contempo.

Lo scopo della giustizia climatica è quello di agire per contenere il *paradosso delle disuguaglianze* ovvero per limitare tutte quelle disparità che proprio i CC generano o inaspriscono (Sultana, 2022). Il paradosso per il quale i movimenti per la giustizia climatica sono nati risiede nel fatto che chi contribuisce meno al surriscaldamento globale coincide con chi subisce maggiormente gli effetti del clima (Roberts, Parks, 2009) ovvero i Paesi del Sud del mondo, che hanno vissuto il verificarsi, in maniera sempre più frequente ed estrema, di uragani, inondazioni, piogge torrenziali, ondate di caldo, incendi etc.

2. Genere, giustizia, clima: intersezioni

Fin dal 2007, il rapporto dell'IPCC aveva evidenziato come i ruoli e le relazioni di genere impattano sulla vulnerabilità e sulla capacità di adattarsi ai CC, i quali non sono *gender neutral*. Questo è vero non solo perché uomini e donne vivono diversamente i CC ma anche perché: a) gli impatti che i CC producono sugli individui di sesso femminile sono decisamente più drammatici, per la condizione sociale e sanitaria delle donne, le quali rischiano di morire in misura quattordici volte maggiore rispetto agli uomini in caso di disastri ambientali; b) il lavoro dei

campi, in cui la maggior parte delle donne dei Paesi poveri è occupata, è sempre più difficoltoso per la carenza di acqua e di altre materie prime. La scarsità delle risorse è, però, come sappiamo, all'origine di conflitti e, conseguentemente, di episodi di violenza a cui le donne sono maggiormente esposte; c) la condizione sociale delle donne non consente loro di essere coinvolte nei processi partecipativi e decisionali in materia di clima, laddove, invece, quando coinvolte, le donne tendono ad utilizzare il proprio *status* politico per perseguire obiettivi orientati alla sostenibilità (Terry, 2009). La presenza di donne nei governi e nei processi politici legati ai CC può migliorare la gestione di questi ultimi: esse possono essere potenti agenti di cambiamento e non solo "vittime del clima".

3. L'educazione all'equità di genere come educazione di qualità

Così come per le altre questioni legate allo sviluppo sostenibile, anche in quelle relative all'equità di genere l'educazione assume un ruolo cruciale nel promuovere il cambiamento di mentalità necessario e nell'educare i cittadini della sostenibilità (Wals, 2015). Per questa ragione, siamo in un momento storico dove è più che mai urgente una riforma radicale dell'educazione, ma non solo dei suoi processi. Servirebbe: "un ripensamento dei sistemi educativi, per svincolarli da una visione del mondo [...] pensata "su misura" per gli uomini [...], portarli verso un'idea del mondo che valorizzi l'apprendimento permanente e la collaborazione tra le persone e gli ecosistemi. Ciò significa fornire a ragazze e ragazzi gli strumenti cognitivi di cui avranno bisogno per navigare in questo secolo: pensiero critico, pensiero sistemico e leadership adattiva, affinché possano prosperare in un mondo in profonda trasformazione" (Dixon-Declave et al., 2022, pp. 153-162).

Per tale ragione, nei prossimi anni, tutti i Paesi saranno chiamati a investire in istruzione di qualità, espressione che non fa rima soltanto con il numero di anni di scolarizzazione obbligatori ma che è sinonimo di incremento della capacità di sviluppo delle persone, dell'indipendenza delle donne e della loro possibilità di sviluppare *empowerment*. Istruzione di qualità è anche educazione all'equità di genere, come l'Agenda 2030 ci evidenzia nel Goal 4, garantendo pari opportunità educative attraverso necessari cambiamenti all'interno dei curricoli, a qualsiasi livello dell'istruzione, e preparando i cittadini del futuro ad agire in modo consapevole (Unesco, 2017).

Progettare percorsi efficaci di educazione all'equità di genere necessita, però, di un coinvolgimento ampio anche degli studenti di genere maschile, per renderli consapevoli dell'importanza che tutti, pur nella diversità, abbiamo pari diritti e dobbiamo avere pari opportunità. L'educazione all'equità di genere pone, dunque, le basi per la giustizia sociale, che è sempre anche giustizia climatica. Etica e diritti umani, obblighi e responsabilità, sono attenzioni fondanti la giustizia climatica, che riguarda sempre gli obblighi e le relazioni etiche con popoli ed ecosistemi; che riguarda sempre la democrazia, lo sviluppo e il diritto alla cittadinanza; che ri-

guarda sempre la prassi, intesa come riflessione e azione sul mondo per trasformarlo (Freire, 2018).

4. Conclusioni

Ci restano solo sei anni per cambiare rotta e per attivare politiche e azioni che consentano al pianeta e di salvarsi. È necessaria però una vera e propria rivoluzione del pensiero, oggi ancor più di ieri: menti capaci di visione sistemica, in grado di comprendere i nessi che costituiscono la complessità, sono le uniche a poter costruire più efficaci alleanze uomo-donna-natura, necessarie per contenere la rapidità con cui i CC e l'ingiustizia da essi derivante stanno avanzando. Per questo servono sistemi e processi educativi più attenti alle questioni di genere; per questo il dialogo costruttivo e generativo tra saperi non dovrà più essere qualcosa di cui parlare ma ciò per cui impegnarsi e sporcarsi le mani. Alla pedagogia, in quanto scienza pratico-progettuale (Elia, 2014), il compito di divenire sempre più scienza adattiva, dialogica, orientata al futuro e capace di anticiparlo.

Bibliografia

- Dixson-Declave S., Gaffney O., Ghosh J., Randers J., Rockström J., Espen Stoknes P. (2022). *Una Terra per Tutti*. Milano: Edizioni Ambiente.
- Elia G. (2014). Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale. In Id (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione*, (pp. 26-46). Milano: Franco Angeli.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- IPCC (2007). *Fourth Assessment Report. Synthesis Report*. In www.ipcc.ch/ipccreports/ar4-syr.htm.
- Roberts J.T., Parks B.C. (2009). Ecologically unequal exchange, ecological debt, and climate justice. *International Journal of Comparative Sociology*, 50 (3-4), 385-349.
- Sultana F. (2022). Critical Climate Justice. *The Geographical Journal*, 188, 118-124.
- Terry G. (2009). No climate justice without gender justice: an overview of the issue. *Gender & Development*, 17 (1), 5-18.
- UN (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals. Learning objectives*. Paris: Unesco.
- Wals, A.E.J. (2015). *Beyond Unreasonable Doubt. Education and Learning for Socio-ecological Sustainability in the Anthropocene*. Wageningen: Wageningen University.

Educare ad una transizione ecologica *responsabile* per una scuola più *green*, più inclusiva, più sostenibile

Rosaria Capobianco
Università di Napoli “Federico II”
rosaria.capobianco@unina.it

La *transizione ecologica* è espressione di una società che vuole cambiare per diventare più giusta e responsabile; è un’opportunità che, negli ultimi anni, sta sempre di più *prendendo forma*; è un nuovo modello di sviluppo, frutto delle interdipendenze tra le dimensioni educativa, ambientale, sociale ed economica dello sviluppo sostenibile; è un *processo* in grado di dare senso e significato alle azioni quotidiane, al fine di costruire “insieme” una società più *green*, più inclusiva, più sostenibile, più pacifica e più rispettosa della natura (Malavasi, 2017).

L’ASviS, l’Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile, nel documento *La transizione ecologica giusta* (2022), sottolinea la necessità di far diventare una “priorità la definizione di un piano per integrare l’educazione alla transizione ecologica e allo sviluppo sostenibile nelle scuole di ogni livello e grado e nei Centri di educazione degli adulti (CPA)” (ASviS, 2022, p. 10). Del resto, anche la stessa *Raccomandazione del Consiglio dell’UE relativa all’apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile* (2022) auspica un apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile in grado di sorreggere i discendenti di tutte le età affinché acquisiscano “le conoscenze, le competenze e gli atteggiamenti necessari per vivere in modo più sostenibile, nel modificare i modelli di consumo e di produzione, nell’abbracciare stili di vita più sani e nel contribuire, individualmente e collettivamente, a un’economia e una società più sostenibili” (Consiglio dell’Unione Europea, 2022, p. 2). La citata *Raccomandazione* invita i paesi membri dell’Unione europea a promuovere la comprensione delle tante sfide globali interconnesse da affrontare, dalla crisi climatica al degrado ambientale, senza dimenticare la perdita della biodiversità. Tutti questi temi sono stati discussi anche nello studio *Green-Comp* (Bianchi, Pisiotis, Cabrera Giraldez, 2022) che delinea il quadro europeo delle *competenze per la sostenibilità*, sottolineando l’importanza del ruolo dell’istruzione e della formazione per promuovere la transizione ecologica.

Educare alla transizione ecologica significa far acquisire una conoscenza di base condivisa sui tanti aspetti della sostenibilità, per diventare poi dei *responsabili* agenti di cambiamento. Una responsabilità spesso latente, se non addirittura assente, rispetto al nostro pianeta Terra.

È chiaro che bisogna intervenire su tutta una serie di comportamenti errati e irresponsabili, bisogna prendersi cura del pianeta per curare il mondo, ma per cu-

rare il mondo c'è bisogno di educare all'*etica della responsabilità* (Jonas, 1993), c'è bisogno di una *pedagogia della responsabilità*.

È desiderabile la valorizzazione di una *pedagogia della responsabilità* che, presentando il progetto di una nuova *paideia*, sappia diventare critica ed emancipatrice. Del resto, la pedagogia, come sapere eticamente orientato, sa di correre il rischio dell'autoreferenzialità e della disfunzionalità, nel momento in cui smarrisce la sua fondamentale finalità educativa, divenendo il luogo dell'anomia sociale, del disinteresse e dell'indifferenza (Capobianco, 2021).

La crisi ecologica che da decenni ci attanaglia ha evidenziato le molteplici fragilità del nostro pianeta, della nostra società, ma anche del nostro sistema educativo facendo comprendere quanto sia basilare e indispensabile una nuova sensibilità pedagogica che sia in grado di valorizzare *l'etica della responsabilità* (Nanni, 2012). Un'etica che, personificando il pensiero di don Lorenzo Milani, sappia oltrepassare gli egoismi e i narcisismi, vivificata dalla ferma volontà di edificare un valido sistema sociale basato sul dialogo e sull'ascolto, sulla responsabilità e sulla co-responsabilità, sul rispetto e sull'uguaglianza, sulla solidarietà e sull'inclusione (Scuola di Barbiana, 1967).

Educare alla *responsabilità ecologica* è impegnativo, in quanto non si tratta semplicemente di trasmettere conoscenze rispetto alla cura dell'ambiente (Baldacci, 2020), ma è necessario sviluppare un adeguato atteggiamento critico, accompagnato dalla capacità di osservazione di ciò che ci circonda e da una serie di competenze per la sostenibilità (Corres, Rieckmann, Espasa, Ruiz-Mallén, 2020). In questo tempo di insicurezza e di forti conflitti *l'etica della responsabilità ecologica* può essere adottata come paradigma di riferimento verso cui orientare e costruire i percorsi educativi indirizzati ad acquisire le *competenze chiave di cittadinanza* necessarie per formare la persona, il cittadino e il lavoratore (Riva, 2018), competenze indicate nelle *Linee Guida* (M.I., 2020) della Legge n. 92/2019, che ha sancito l'introduzione dell'insegnamento scolastico dell'*Educazione Civica* nella scuola italiana.

La scuola che vuole valorizzare *l'etica della responsabilità* è la scuola che ha scelto di camminare lungo i *sentieri dell'educazione sostenibile* (Parricchi, 2021), che ha scelto di educare alla democrazia, che crede fermamente nel valore del dialogo e nella ricchezza dell'incontro, ma è anche la scuola che educa allo sviluppo sostenibile per promuovere la transizione ecologica grazie all'insegnamento dell'Educazione civica.

Bibliografia

- ASviS. Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile (2022). *La transizione ecologica giusta*. Quaderni dell'ASviS 7. Roma: ASviS.
- Baldacci M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Roma: Carocci.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera Giraldez M. (2022). *GreenComp. Il quadro europeo delle*

- competenze in materia di sostenibilità*. In M. Bacigalupo, Y. Punie. (Eds.). Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea.
- Capobianco R. (2021). Per un'educazione di qualità, equa e inclusiva: la sostenibilità nell'insegnamento trasversale dell'Educazione Civica (EC). *Formazione & Insegnamento*, XIX (1), 252-265.
- Commissione Europea (2020). *Strategia dell'UE sulla biodiversità per il 2030: riportare la natura nella nostra vita*. Bruxelles, 20.5.2020. COM(2020) 380 final.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022). *Raccomandazione del Consiglio del 16 giugno 2022 relativa all'apprendimento per la transizione verde e lo sviluppo sostenibile*. (2022/C 243/01)
- Corres A., Rieckmann M., Espasa A., Ruiz-Mallén I. (2020). Educator competences in Sustainability Education: A systematic review of frameworks. *Sustainability Science*, 12 (23), 9858.
- Dozza L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 193-212.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92 *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.195 del 21-08-2019.
- M.I. (2020). *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica, ai sensi dell'articolo 3 della legge 20 agosto 2019, n. 92*.
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 17- 56). Lecce - Rovato (BS): Pensa.
- Nanni S. (2012). Educare alla cittadinanza attraverso l'etica della responsabilità. *CQIA Rivista*, Febbraio, 1-13.
- Parricchi M. (2021). Sentieri di educazione sostenibile per una consapevole umanità in natura. In G. Cavrini, M. Parricchi, D. Kofler, M. Cagol (Eds.). *Per tutta la vita. Pedagogia come progetto umano* (pp.15-27). Milano: Franco Angeli.
- Riva M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, XVI (1), 33-50.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Reinventare nuove maniere di stare nel mondo. Félix Guattari e la pedagogia ecologica

Alessandro Ferrante
Università di Milano-Bicocca
alessandro.ferrante@unimib.it

1. Introduzione

Il presente paper intende illustrare sinteticamente il contributo teorico di Félix Guattari (1930-1992) a una prospettiva ecologica in pedagogia. Psicanalista, filosofo, scrittore, militante politico, Guattari deve parte della sua notorietà alla proficua collaborazione con il filosofo Gilles Deleuze, con il quale ha scritto alcuni libri di grande rilievo, tra cui *L'anti-Edipo. Capitalismo e schizofrenia* (1972), *Mille piani. Capitalismo e schizofrenia* (1980), *Che cos'è la filosofia?* (1991). In questa sede, tuttavia, mi concentrerò solamente su un testo, piuttosto breve, pubblicato originariamente nel 1989, dal titolo *Les trois écologies* (*Le tre ecologie* nella traduzione italiana), in quanto è in esso che confluiscono perlopiù le riflessioni filosofiche ed etico-politiche di Guattari rispetto al rapporto degli esseri umani con l'ambiente e la natura. L'ipotesi, che ho già sviluppato altrove (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022), è che in questo lavoro Guattari offra una chiave di lettura e delle categorie concettuali che possono risultare molto significative anche per elaborare a livello teorico un approccio non convenzionale di pedagogia ecologica.

2. Le tre ecologie

Il testo di Guattari (1989/2019) muove da un netto *rifiuto di un atteggiamento tecnicista per affrontare la crisi ambientale*. Secondo l'Autore le formazioni politiche appaiono incapaci di cogliere la problematica ecologica nell'insieme delle sue implicazioni, in quanto tendono ad affrontarla unicamente in una prospettiva tecnocratica. La priorità, invece, per Guattari non dovrebbe essere tanto quella di inventare macchine più efficienti dal punto di vista energetico e di limitare l'inquinamento industriale – oggi noi parleremmo di riduzione delle emissioni di CO₂ – quanto piuttosto quella di ridefinire profondamente il rapporto degli esseri umani con se stessi e con il vivente. Il degrado ambientale, infatti, consente di comprendere che a essere in discussione è “il modo in cui ormai si vive su questo pianeta” (p. 13). L'ecologia, allora, non può essere circoscritta a questioni di mera

tutela degli ecosistemi, ma dovrà essere “in primo luogo mentale e sociale o non sarà nulla, o comunque poco” (p. 10).

Il punto, dunque, è sbarazzarsi di un abito mentale e culturale ecotecnocratico e al contempo riconoscere e pensare la *pluralità dell'ecologia*. Pluralizzare l'ecologia significa cogliere i concatenamenti tra questioni apparentemente differenti e lontane, ma che in realtà vanno interpretate e affrontate a partire dalle loro connessioni. L'accelerazione dei mutamenti tecnico-scientifici, l'incremento demografico, il sistema capitalista, le discriminazioni sociali, le disuguaglianze economiche, la problematica ecologica, il disagio diffuso, la compromissione del rapporto della soggettività “con la sua exteriorità – sia essa sociale, animale, vegetale o cosmica” (p. 12) sono per Guattari fenomeni strettamente correlati e come tali devono essere tematizzati e trattati. Bisogna perciò “imparare a pensare ‘trasversalmente’ le interazioni tra ecosistemi, meccanosfere e universi di riferimento sociali e individuali” (p. 31). Occorre a tal fine mettere a punto nuovi paradigmi di ispirazione etico-estetica e politica, che permettano di riconfigurare i rapporti dell'umanità con il sociale, la psiche e la natura. Da qui la proposta di un'ecosofia articolata su quelli che a parere di Guattari sono i tre assi fondamentali dell'ecologia, ossia l'ecologia sociale, mentale e ambientale. Nello specifico, *l'ecologia sociale* richiede delle pratiche “che tendano a modificare e a reinventare i modi di essere all'interno della coppia, della famiglia, del contesto urbano, del lavoro”, ricostruendo tanto a livello microsociale che su scala istituzionale “l'insieme di modalità dell'essere-in-gruppo” (p. 21). *L'ecologia mentale* dovrebbe avvalersi di pratiche volte a reinventare “il rapporto del soggetto con il corpo, con le fantasie, con il tempo che passa, con i ‘misteri’ della vita e della morte” (p. 21). *L'ecologia ambientale* esige pratiche di ridefinizione etica, estetica e politica delle relazioni del soggetto con sé, la natura e gli altri non-umani, reinventando nuovi modi di stare al mondo che possano rispettare il “futuro di tutta la vita su questo pianeta” (p. 9). Le tre ecologie rappresentano “tre lenti intercambiabili” (p. 29) per leggere il mondo e corrispondono a tre punti di vista ecologici che, attraverso la continua risingularizzazione della soggettività, operano per “scongiorare la crescita entropica della soggettività dominante” (p. 61).

Da quanto scritto emerge la necessità di *ridefinire la soggettività* in nuovi scenari storico-culturali e in ciascuna declinazione ecologica (sociale, mentale, ambientale). Dal momento che la soggettività “si instaura congiuntamente nel mondo dell'ambiente, delle grandi concatenazioni sociali e istituzionali e, simmetricamente, nei paesaggi e nelle fantasie che abitano le sfere più intime dell'individuo, la riconquista di un grado di autonomia creativa in un campo particolare richiama altre riconquiste in altri campi” (pp. 61-62). In quest'ottica “le prassi ecologiche si sforzeranno di individuare i vettori potenziali di soggettivazione e di singolarizzazione: si tratta generalmente di qualcosa posto di traverso all'ordine ‘normale’ delle cose, una ripetizione contrariante [...] per comporre altre configurazioni esistenziali” (p. 33). L'analisi di Guattari esita pertanto nella proposta di promuovere a più livelli delle pratiche innovative e delle esperienze alternative centrate “sul la-

voro permanente di produzione della soggettività” (p. 50), nonché su processi di ristrutturazione dell’immaginario e dell’affettività.

Il compito principale dell’ecologia, in conclusione, non è di ripiegarsi sulla natura, ma di *reinventare nuove maniere di stare nel mondo*, facendo evolvere le pratiche e le costruzioni teoriche dei diversi campi di esperienza che – come quello pedagogico – possono offrire un contributo rilevante per produrre delle soggettività critiche, creative, indocili, perturbanti. Come scrive lo stesso Guattari: “tutto dovrebbe essere sempre reinventato e ripreso da zero, se non si vuole che i processi si irrigidiscano in una ripetizione mortifera” (p. 27). Reinventare costantemente nuove forme ed espressioni in molteplici ambiti è quindi la chiave per ripensare i modi di vivere attuali, costruendo condizioni di esistenza più sostenibili.

Bibliografia

- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Guattari F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Édition Galilée (trad.it. *Le tre ecologie*, in Guattari F., La Cecla F., Edizioni Sonda, Milano, 2019).

Contesto scuola e transizione ecologica. *Cinque assi per una cultura ecologica integrale*

Giulia Schiavone
Università di Milano-Bicocca
giulia.schiavone@unimib.it

1. Contesto scuola e transizione ecologica

È con riferimento a studi e ricerche che sempre più riconoscono l'importanza di promuovere, sin dalle giovani generazioni, esperienze educative e scolastiche in grado di generare relazioni ecologiche con il mondo (Judson, 2017; Guerra, 2020, 2021 a/b; Mortari, 2020; De Vita, 2022), unitamente alla valorizzazione delle potenzialità insite in tutti quei contesti che si collocano oltre l'aula scolastica tradizionalmente intesa (Beames et al., 2012; Humberstone et al., 2015; MacQuarrie, 2018; Antonietti et al., 2022; Schenetti, D'Ugo, 2022), che il progetto di ricerca, di seguito sinteticamente presentato, si iscrive.

La ricerca – finanziata dal Ministero dell'Università e della Ricerca nell'ambito del Piano Operativo Nazionale PON “Ricerca e Innovazione” 2014-2020 – si inserisce all'interno del più ampio progetto di transizione ecologica previsto dal PNRR – con specifico riferimento alla Missione 4 “Istruzione e Ricerca” – e, in particolare, tematizza il contesto scuola come contesto complesso che sembra richiedere una ridefinizione delle proprie strutture, dei propri saperi, e del proprio impatto culturale per poter rispondere in modo più efficace e strategico alle sfide del futuro.

2. *Cinque assi per una cultura ecologica integrale*

In questa cornice, il progetto, radicato in un quadro teorico e metodologico rintracciabile nel Manifesto *Una scuola* (Antonacci, Guerra, 2018, 2022), promuove e valorizza pratiche innovative nell'incontro tra mondo della scuola e contesti oltre la soglia dell'aula scolastica abituale, nella relazione vitale dentro e fuori. In particolare, ci si avvale di *cinque assi* fondamentali, di cinque categorie pedagogiche, mediante le quali provare a leggere il dispositivo scolastico in una prospettiva outdoor: l'asse degli *incontri* con riferimento alle relazioni intessute tra i diversi attori che quotidianamente abitano la scuola – insegnanti, alunni, genitori, dirigenti, ma anche università, enti associativi, istituzioni – nelle potenzialità di relazione tra l'aula e il territorio; i *contesti* all'aperto, da quelli più prossimi a quelli più selvatici e naturali; l'asse degli *stili* educativi nella loro ridefinizione nel momento in

cui la didattica si compie oltre e fuori l'aula tradizionale; i *linguaggi* dei saperi disciplinari, con specifico riferimento a quelli tipici dell'educazione ecologica in dialogo con quelli più consueti nella scuola; e infine, gli strumenti di progettazione e valutazione, intesi come asse delle *possibilità*, nella loro traduzione green e outdoor.

In questa prospettiva, la dimensione dell'*aperto* non riguarda, dunque, solo il cominciare ad uscire dagli edifici scolastici ma, anzitutto, il pensarsi dentro a un altro clima relazionale e culturale attraverso il quale esperire che “ci sono anch'io, che tutto questo tocca e muove in modo intimo anche me” (Selvaggi, 2023, p. 117). È nella direzione di un contesto scuola non più oggettualizzato ma interrogato, riconosciuto e valorizzato, nella relazione generativa tra l'ambiente e i soggetti che lo attraversano, che crediamo possano radicarsi le premesse per lo sviluppo di una comprensione ecologica del mondo. Tale comprensione, come testimoniato da una nutrita letteratura scientifica (O'Sullivan, Taylor, 2004; Chawla, 2015; Guerra, 2021b), può nascere, infatti, solo da una frequentazione ricorsiva e assidua con le cose del mondo – soggetti, luoghi, ambienti, natura – ovvero da una conoscenza “fisicamente implicata, cognitivamente calda e affettivamente coinvolta” (Guerra, 2021a, p. 29). Un'attitudine che riteniamo essere vitale per poter incarnare, come educatori e insegnanti, un progetto di transizione ecologica che guarda al dispositivo pedagogico scolastico come spazio di vita, *apertura* al mondo (Massa, 1999), in cui il futuro si staglia come desiderio che orienta e trasforma, realmente e materialmente, il presente (Antonacci, 2023 a/b). Una postura *aperta*, che non si accontenta della fissità del presente, che si esercita quotidianamente in un movimento di uscita dalla ripetizione meccanica del già esistente, per provare a trasformare le ferite, sociali e ambientali, in feritoie di *speranza*.

Bibliografia

- Antonacci F. (2023a). Il futuro che disegna il presente. Per un'inversione della linea temporale ad opera della Speranza. *Studi Ecumenici*, 46, 107-116.
- Antonacci F. (2023b). Speranza. Il futuro che genera un nuovo presente. In M. Guerra, G. Carugo, A. Bocchi (Eds.). *Trasformazioni. Parole per nuovi mondi possibili* (pp. 11-26). Parma: Junior.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto Una scuola*. Milano: Franco Angeli.
- Antonacci F., Guerra M. (Eds.). (2022). *Una scuola condivisa. Per una cultura della felicità!*. Milano: Franco Angeli.
- Antonietti M., Bertolino F., Guerra M., Schenetti M. (2022), *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*. Milano: Franco Angeli.
- Beames S., Higgins P., Nicol R. (2012). *Learning Outside the Classroom. Theory and Guidelines for Practice*. New York: Routledge.
- Chawla L. (2015). Benefits of Nature Contact for Children. *Journal of Planning Literature*, 30 (4), 433-452.
- De Vita A. (2022). Prova di futuro. Posture, visioni, saperi in sintonia con il vivente. In

- Laboratorio TiLT (Eds.), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresia* (pp. 27-38). Roma: Castelvechi.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (Eds.). (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. New York: Routledge.
- Judson G. (2017). Engaging with place: playground practices for imaginative educators. *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 1 (2), 1-18.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: Franco Angeli.
- Guerra M. (2021a). Luoghi e relazioni: connessioni ecologiche e sociali. *BAMBINI*, 10, 26-30.
- Guerra M. (2021b). Sguardi sensibili per un'educazione ecologica. *BAMBINI*, 6, 31-35.
- MacQuarrie S. (2018). Everyday teaching and outdoor learning: developing an integrated approach to support school-based provision. *Education*, 3-13, 345-361.
- Massa R. (1999). Aprire al mondo: la scuola come spazio di vita. In A. Rezzara (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione. Sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (pp. 173-193). Milano: Franco Angeli.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- O'Sullivan E.V., Taylor M.M. (Eds.). (2004). *Learning Toward an Ecological Consciousness: Selected Transformative Practices*. New York: Palgrave Macmillan.
- Schenetti M., D'Ugo R. (2022). *Didattica, Natura, Apprendimenti. DNA, strumento di valutazione per la qualità dell'educazione all'aperto*. Milano: Franco Angeli.
- Selvaggi D. (2023). *Rachel dei pettirossi. Primavera silenziosa, Rachel Carson e un nuovo inizio per la cultura ecologica*. Città di Castello: Pandion.

“GreenComp”: il quadro europeo delle competenze per la sostenibilità e la transizione ecologica. Prospettive educative

Cristiana Simonetti
Università di Foggia
cristiana.simonetti@unifg.it

1. GreenComp: un documento vivente sul campo della sostenibilità

Il centro comune di ricerca per la scienza e la conoscenza (Joint Research Center - JRC) della Commissione Europea definisce un quadro comune delle competenze per la sostenibilità per comprendere ed analizzare l'alfabetizzazione del futuro, la capacità di azione, i valori, il pensiero sistemico e le innovazioni di transizione ecologica per risolvere le crisi del nostro tempo. Il JRC ha pubblicato il 23 Febbraio 2022 un “quadro europeo delle competenze per la sostenibilità”, definendolo un documento vivente sul campo, una buona prassi applicabile in qualsiasi contesto educativo (formale, non formale, informale), a qualsiasi età, in ogni spazio ed in ogni tempo. Lo studio “GreenComp” del Joint Research Center propone due livelli di intervento di ricerca-azione come “iniziative e quadri di sistema delle competenze per la sostenibilità per comprendere, agire e risolvere insieme le crisi ambientali” (Bianchi, Pisiotis, Cabrera, 2022).

Il primo intervento propone un quadro comune per l'Unione Europea: una strategia condivisa per la sostenibilità. La cura del mondo per comprendere, agire e risolvere le criticità ambientali e avviare la transizione ecologica per la cura del pianeta.

Il secondo intervento propone, invece, approcci interdisciplinari per l'interconnessione di sistemi economici, culturali, sociali, naturali, ambientali che non si esauriscano alla sostenibilità ambientale, ma che comprendano interventi interdisciplinari e multidimensionali finalizzati alla sostenibilità planetaria più ampia.

La cura del mondo va indirizzata a tutte le sfere della vita, applicabile universalmente a tutti, a livello personale e collettivo: dall'infanzia, all'adolescenza, all'età adulta, alla terza e quarta età. Tutti i soggetti e ciascuno di essi sono parte della natura e dipendono da essa e sono, in più, “agenti” di cambiamento, protagonisti del cambiamento, verso la transizione ecologica, secondo un processo di *lifelong education e di life wide learning, verso la vita*.

L'obiettivo “GreenComp” consiste nel conoscere e agire con sostenibilità in sintonia con il pianeta: prendersi cura non in maniera passiva, ma avere cura in maniera attiva e propositiva del pianeta. Significa, pertanto, indirizzare gli sforzi, gli intenti e le intenzionalità educative verso il “*to care*” e, non più e non solo,

verso il “*to cure*”, coinvolgendo sensazioni, sentimenti, approcci di appartenenza psicologica ed educativa all’ambiente e al pianeta, prendendosene anche cura, e non solo alla scelta ecologica “*green*”.

Tutto ciò conduce ad un umanesimo pedagogico planetario che impone di costituirsi in un “noi”, in una nuova coscienza ecologica, secondo un paradigma eco-socio-sostenibile, per abitare la casa comune planetaria e per dar forma al bene comune (Birbes, 2017). La relazione tra l’umanità e il pianeta mondo, basata su reciprocità, interdipendenza e progetto comune di intenti e di intenzionalità educativa, costituisce il volto più umano dell’umanità (Malavasi, 2003; Malavasi, 2020), attraverso contesti fisici, luoghi di senso, di memoria, di significato e di appartenenza fisica e psicologica ad un ambiente. Creare, pertanto, reti di vita, progetti di sostenibilità per attuare un percorso trasformativo che sappia coniugare conoscenze, saperi, realtà e azioni sociali per costruire un cambiamento basato sulla consapevolezza che “la terra è un organismo vivente” (Dozza, 2020).

Ulteriore obiettivo consiste, per il “GreenComp”, nel vivere bene entro i limiti planetari, nel rispetto e nella cura di sé, degli altri e dell’ambiente circostante, nel rispetto dei propri ruoli e delle proprie responsabilità/capacità/potenzialità.

Le competenze per la sostenibilità prendono avvio dal rispetto della mondialità per una mentalità sostenibile, per un futuro sostenibile: “abitare il mondo” con senso di responsabilità e sostenibilità sociale, abitare il corso della vita continuando a crescere verso la transizione ecologica e la prospettiva educativa (Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012).

Il JRC definisce e sintetizza in 12 competenze chiave il quadro di sistema attraverso 4 aree tematiche (Publications Office of the EU, 2022).

Area 1: *Incorporare i valori di sostenibilità*

- 1.1 Dare valore alla sostenibilità
- 1.2 Sostenere l’equità
- 1.3 Promuovere la natura

Area 2: *Abbracciare la complessità nella sostenibilità*

- 2.1 Pensiero sistemico
- 2.2 Pensiero critico
- 2.3 Inquadramento dei problemi

Area 3: *Visione di futuri sostenibili*

- 3.1 Alfabetizzazione sul futuro
- 3.2 Adattabilità
- 3.3 Pensiero esplorativo

Area 4: *Agire per la sostenibilità*

- 4.1 Azione politica
- 4.2 Azione collettiva
- 4.3 Iniziativa individuale

Il documento definisce, pertanto, un quadro sistemico suddiviso in 12 competenze attraverso le 4 aree tematiche, partendo da un'area basata sui valori di sostenibilità che variano tra le persone e nel tempo, valutandone criticamente la modalità di allineamento con i valori di sostenibilità, di equità e di giustizia per le generazioni attuali e future, promuovendo e riconoscendo che l'umanità è parte della natura stessa, rispettando bisogni, diritti, responsabilità e potenzialità di ciascuno, incorporandone i valori di sostenibilità.

Il quadro sistemico procede nell'area 2 con le competenze di sostenibilità che si espandono dal pensiero sistemico, a quello critico, alla formulazione e soluzione di problemi legati alla sostenibilità nei termini di difficoltà, persone coinvolte, dimensione temporale e geografica, per anticipare e prevenire problematiche, adattandosi all'ambiente in prospettiva educativa.

La successiva tematica (area 3) comprende i "futuri sostenibili", la gestione delle transizioni e le sfide in situazioni complesse di sostenibilità, il prendere decisioni in relazione al futuro di fronte alle incertezze, alle ambiguità, al rischio e proponendo alfabetizzazione, adattabilità all'ambiente e pensiero esplorativo, utilizzando creatività e sperimentazione di idee e di metodologie rinnovate (generatività educativa).

Agire per la sostenibilità costituisce l'ultima delle 4 aree e comprende l'azione politica, sociale ed educativa (soggettiva e collettiva) che permette ai soggetti di diventare "agenti di cambiamento" per il futuro e per le prospettive educative. Significa, quindi, per il JRC, terminare il quadro sistemico con la transizione ecologica, la prospettiva di crescita e lo sviluppo delle potenzialità e competenze di sostenibilità di ciascuno e della collettività: una comunità educante che abbia e si prenda cura del pianeta.

2. GreenComp e Comunità educante

La comunità è da considerarsi una proprietà dei soggetti che riesce ad accomunarli e tenerli uniti: è un attributo fondante e fondamentale, una determinazione, una caratteristica peculiare, un predicato che qualifica le persone come appartenenti ad un insieme del quale fanno parte e che sono tenuti a rispettare.

Comunità deve il suo senso e significato sociale, politico ed educativo, alla sua derivazione etimologica: "*communitas*", rimanda al termine latino "*munus*", ovvero dovere, dono da dare, debito verso altri come un "*munus*" comune. Il significato di "*communitas*" si esprime, quindi, dove finisce il proprio io per aprirsi agli altri, per donarsi e sdebitarsi: una privazione, una mancanza ed un vuoto del sè che si riempie e si colma solo nell'alterità e nel dono (Esposito, 2006). I soggetti nella "vita comune", sono tenuti uniti da tale dovere ed onere di perdita del sè per l'alterità e per abitare insieme nella "casa comune". Tale "*munus*" che la comunità condivide non è inteso come un avere e come un ricevere, ma è un debito da donare in maniera imprescindibile da parte di un individuo svuotato dalla propria soggettività egoistica ed egocentrica, in vista di un bene più grande del pianeta e

della comunità, che muove dall' "io" verso il "noi", per una rinnovata idea di comunità tra regole sociali e libertà individuale (Acone, 2004). Cura del mondo e del pianeta, transizione ecologica e modelli pedagogici, competenze "green", sostenibilità come opportunità e sfide educative dei nostri tempi che coinvolgono, pertanto, questa rinnovata comunità educante che si dona verso l'alterità e i futuri sostenibili. Solo una comunità fondata sulla dignità della persona e sul "munus" come dono interpersonale può costruire valori di con-divisione e di democrazia.

Il quadro delle "GreenComp", quindi, risponde perfettamente alle ambizioni e alle sfide della comunità e del *Green Deal Europeo*, richiamando le competenze "DigComp" (competenze digitali), "EntreComp" (competenze imprenditoriali), "LifeComp" (competenze sociali, personali, per l'apprendimento e per la vita).

Il JRC è, quindi, un documento vivente da testare sul campo, indirizzato a tutti gli esseri umani, in spazi e tempi diversi, per tutti coloro che sono agenti di cambiamento e contribuiscono individualmente e collettivamente a "plasmare" e trasformare il futuro in maniera educativa attraverso un "presente futuribile" (Stramaglia, 2021), un "futuro-presente", per abitare il futuro vivendo pienamente e responsabilmente il presente (Parricchi, 2023) attraverso una rinnovata coscienza ecologica e secondo le attuali competenze di sostenibilità del quadro europeo.

L'apprendimento per la sostenibilità ambientale risulta essere fondamentale per raggiungere una mentalità di sostenibilità e per indirizzare alla responsabilità e all'intenzionalità educativa per un futuro sostenibile.

La svolta ecologica conduce, pertanto, al miglioramento della qualità della vita verso un rinnovato umanesimo pedagogico e planetario di sostenibilità responsabile per abitare la terra attraverso un'educazione sostenibile (Malavasi, 2003).

Bibliografia

- Acone G. (2004). *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*. Brescia: La Scuola.
- Baldacci M., Frabboni F., Pinto Minerva F. (Eds.). (2012). *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: Franco Angeli.
- Bianchi G., Pisiotis U., Cabrera M. (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Ufficio delle Pubblicazioni dell'Unione Europea: European Commission.
- Birbes C. (Ed.). (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dozza L. (Ed.). (2020). *Con-tatto. Fare rete per la vita: idee e pratiche di sviluppo sostenibile*. Bergamo: Zeroseiup.
- Esposito R. (2006). *Communitas. Origine e destino della comunità*. Torino: Einaudi.
- Malavasi P. (Ed.). (2003). *Per abitare la terra. Un'educazione sostenibile*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Parricchi M. (2023). Complessità educativa nelle trame dell'Agenda 2030. In Donato D., San Martin Alonso A., Senent J. M., Valle Aparicio J. E. (Eds.). *Ricerche in educazione*.

La scuola della sostenibilità, il benessere e l'accoglienza in tempo di pandemia. (pp. 7-21).
Valencia: Università di Valencia.

Publications Office of the EU (2022). *GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità.* Retrieved Gennaio, 12, 2022 from <http://op.europa.eu/publication>.

Stramaglia M. (Ed.). (2021). *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi.* Lecce: Pensa MultiMedia.

(Ri)pensare l'educazione ecologica: una necessità contemporanea

Francesco Vittori
Università di Verona
francesco.vittori@univr.it

1. Premessa

L'anno appena concluso ha oltrepassato significativamente ogni “record” climatico. Lo confermano i dati pubblicati da Copernicus, l'agenzia europea per i cambiamenti climatici (C3S, 2024). L'abbiamo sperimentato vivendo un'estate torrida, un inverno mite ed eventi meteorologici estremi sempre più frequenti, come le alluvioni e le piogge torrenziali nel Cento-Nord e il clima ormai tropicalizzato nel Meridione. Il 2023 è stato l'anno della deludente COP28 di Dubai, del consolidamento dello scetticismo e del negazionismo climatico, ormai sempre più tollerato. Questi contro-movimenti reazionari, nonostante abbiano radici lontane (Dunlap, 2013), oggi colpiscono per la loro penetrazione culturale e politica. Osservare, ad esempio, un Paese come il nostro che insegue a livello istituzionale tali mistificazioni, arrivando a proibire per decreto la carne coltivata in vitro per mero populismo, è preoccupante. Si tratta di decisioni prese senza il minimo fondamento empirico che veicolano alla cittadinanza l'idea che ciò che conta sia proteggere la nostra economia, nel breve periodo e senza alcun progetto lungimirante. È un esempio fra tanti, ma quest'azione mistificante e manipolatoria diffonde e radica nell'immaginario collettivo *fake news*, visioni retrograde e antiscientifiche. Non è possibile accettarlo. E non possiamo permettercelo. Non più e non ora che la crisi è divenuta permanente.

2. E allora, che fare?

I dati se letti nella loro integrità, specie se si tratta di analizzare fenomeni complessi e articolati come l'impatto delle nostre azioni sugli ecosistemi, mostrano che non si può più negare l'incidenza causale dell'industria, dell'agricoltura e degli allevamenti intensivi nei confronti del clima e del Pianeta. Sono decenni che la comunità scientifica conviene attorno al termine Antropocene per indicare l'incidenza umana sui processi geologici e presto le rilevazioni in atto confermeranno se e in che misura ciò abbia già avuto luogo (Cavuoto, 2023).

Ma noi – in quanto docenti, ricercatrici e ricercatori strutturati e non di area socio-pedagogica – come possiamo incidere per preparare le/i nostri studenti, ar-

ricchire il dibattito accademico e formare cittadine/i del domani e del presente aiutandoli a individuare percorsi di transizione ecologica sostenibili, praticabili e in controtendenza per mitigare le esternalità negative delle azioni umane sulla Terra? Cosa possiamo fare dentro le Università e le scuole per (ri)attivare processi coscientizzanti e trasformativi?

Lavorando come supplente di sostegno ho potuto constatare quanto il curriculum delle scuole secondarie sia in buona misura da aggiornare in termini contenutistici, metodologici e laboratoriali rispetto al tema della crisi ecologica in atto. Le ore di educazione civica ripartite tra le varie discipline, strutturate in questo modo, sono vissute come qualcosa di noioso da parte delle/gli studenti, e come una ritualistica perdita di tempo da parte delle/dei docenti, oltre a risultare poco efficaci nella comprensione critica dell'attualità. Nelle scuole italiane, di ogni ordine e grado, l'educazione civica ed ecologica, nella prassi, è ferma dov'era probabilmente decenni fa. L'accento è – allora come oggi – posto sui comportamenti individuali, quando si dovrebbero indagare le questioni critiche e i nessi tra esse a partire da una prospettiva olistica e realmente transdisciplinare. Sembra che l'ecologia e l'ambiente siano qualcosa che non riguarda da vicino nessuno di noi – anche le/i docenti ci credono poco. Non a caso i negazionisti giocano – e guadagnano consensi – proprio su queste contraddizioni, reali o presunte, tra lavoro e condizioni materiali di vita, da un lato, ed “ecologismo” come lusso che noi non ci possiamo permettere, dall'altro.

In questi anni tuttavia – grazie alla Fondazione Lelio e Lisli Basso – ho avuto l'opportunità di conoscere da vicino il Movimento dei Lavoratori Sem Terra brasiliano (MST) e l'implementazione del curriculum in agroecologia che l'MST sta strutturando all'interno delle proprie scuole di ogni ordine e grado (Vittori, 2023). Nel 2022 ho trascorso i mesi estivi tra il Sud e il Nord-Est brasiliano studiando in profondità attività didattiche *in/outdoor* sviluppate dai Sem Terra all'interno dei loro insediamenti autogestiti e delle scuole popolari strutturate per la formazione di giovani e adulti al fine di incrementare il livello di coscienza critica del contesto agricolo brasiliano, agevolare l'acquisizione di conoscenze e competenze tecniche fondamentali per l'abbandono del petrolchimico in agricoltura e sperimentare nuove forme di organizzazione sociale in sintonia con il Vivente. L'orizzonte trasformativo di questa proposta politico-pedagogica mi ha completamente sconvolto: non potevo credere che una tale prospettiva potesse innescare cambiamenti così radicali. Saper leggere le complessità socio-spaziali, riconoscere l'impatto delle industrie sull'ambiente, far emergere le ingiustizie e le disuguaglianze strutturali, i sistemi di dominio a partire dalla prima infanzia è un processo virtuoso che getta le basi per nuove visioni di futuro e (ri)colloca i cittadini – normalmente esclusi – nel mondo, nella Storia. L'*expertise* del MST maturata in 40 anni di attivismo e mobilitazione permanente è qualcosa di unico nel suo genere e ha portato alla definizione di politiche pubbliche essenziali per l'emancipazione dei ceti popolari e per il contrasto al depauperamento ecosistemico. Sono tuttavia convinto che questa loro recente virata verso l'agroecologia come orizzonte trasformativo enfatizzi

il carattere coscientizzante dell'educazione e possa ispirare movimenti e politiche educative anche altrove.

3. Considerazioni conclusive

Le sfide contemporanee oggi mettono in gioco la nostra permanenza sul Pianeta. Chiamare in causa la scuola come luogo di formazione alla cittadinanza potrebbe risultare come l'ennesima responsabilità in capo ai docenti della primaria e secondaria. Ne va, però, della nostra sopravvivenza e noi, in quanto ricercatrici/ori, formatrici/ori, docenti, così come è stato fatto e si cerca di fare per l'educazione alle differenze, sarebbe importante che creassimo o (ri)creassimo spazi pubblici di confronto aperto e collettivo al fine di co-costruire e definire con chi è già nella scuola e nelle istituzioni percorsi formativi in grado di alimentare concretamente il radicamento di una nuova etica ecologica (Mortari, 2020), per prevenire la diffusione di *fake news*, generare anticorpi cognitivi contro il negazionismo climatico, innescando processi di cambiamento duraturi, sostenibili, equi e solidali concretizzando l'ambizioso programma dell'Agenda2030, prima che sia troppo tardi.

Bibliografia

- Cavuoto M.C. (2023). Antropocene, siamo entrati in una nuova era geologica. *Close-Up Engineering*. Retrieved July 13, 2023 from <https://bit.ly/3RXDmbC>
- Copernicus Climate Change Service (2024). *Copernicus: 2023 is the hottest year on record, with global temperatures close to the 1.5°C limit*. Retrieved January 09, 2024 from <https://bit.ly/3U7ynrr>
- Dunlap R.E. (2013). Climate change skepticism and denial: An introduction. *American behavioral scientist*, 57 (6), 691-698.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Vittori F. (2023). Agroecology and ecopedagogy: Pedagogical Contributions of the Landless Rural Workers' Movement. *Formazione e insegnamento*, 21 (3), 115-124.

Verso una transizione ecologica polisemica: prospettive di ricerca pedagogico-sociale per la cura del mondo

Chiara Sirignano
Università di Macerata
chiara.sirignano@unimc.it

Il dibattito sull'ambiente, a seguito delle chiare evidenze di degrado ecologico e cambiamenti climatici, ha il bisogno di superare sempre più i confini di una discussione di nicchia, diventando trasversale e interdisciplinare. Le discussioni predominanti sulla tutela dell'ambiente, tuttavia, rischiano di consegnare il destino del pianeta a forze sistemiche che superano le singole persone e le comunità. Ciò implica un impegno educativo per abitare il mondo in modo consapevole, costruendo nuove forme di solidarietà con gli esseri viventi e promuovendo nuove dinamiche di sostenibilità sociale. L'agire educativo diviene, dunque, una priorità fondamentale per lo sviluppo sostenibile delle comunità e sollecita la società tutta ad un approccio olistico, incoraggiando l'utilizzo del pensiero sistemico (Del Gobbo, 2017).

In tale cornice, le prospettive della ricerca pedagogico-sociale presentano un campo vasto e articolato, ricco di opportunità e sfide che impongono significative assunzioni di responsabilità per il futuro. Attraverso i contributi dei relatori, intervenuti al convegno della Sipeges, "Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorici-metodologici e public engagement", (Lecce, 22-23 settembre 2023), nel laboratorio pedagogico dedicato al tema della transizione ecologica e cura del mondo, emergono diverse questioni che delineano il panorama complesso e dinamico relativo al campo dell'educazione e della formazione. In particolare, tre concetti chiave si pongono al centro del confronto: la transizione ecologica, sociale e intergenerazionale come percorso di rigenerazione umana; la cura dell'umanità per reinventarsi un neo-ecosistema sociale e affettivo in nome della fratellanza e del bene comune e la dimensione di una progettualità ecosistemica condivisa per fare rete nella prospettiva di una transizione ecologica sempre più umana e umanizzante.

Rispetto al primo concetto, la transizione ecologica rappresenta un percorso cruciale per la rigenerazione umana e sociale. Al di là della mera semantica associata al risparmio energetico e al rispetto dell'ambiente, essa richiede un'indagine approfondita sugli impatti educativi, sociali e relazionali che comporta. È necessario, pertanto, trasformare il concetto di transizione ecologica in un obiettivo fruibile e comprensibile per tutte le persone, indipendentemente dall'età, al fine di coinvolgerle attivamente in tale processo di cambiamento. L'integrazione di temi ecologici nei contesti educativi, pertanto, apre a nuove prospettive di appren-

dimento, sensibilizzando le persone all'importanza dei medesimi e incoraggiandole a comportamenti responsabili.

Le caratteristiche socio-educative della transizione ecologica, dunque, coinvolgono le dinamiche relazionali, al fine di creare comunità educanti e autentiche. Tale postura si allinea con la consapevolezza che la sostenibilità ambientale e quella sociale sono interconnesse, e fungono da elementi catalizzatori per la costruzione di legami più solidi tra le persone che condividono valori di responsabilità di più ampio respiro.

Un altro aspetto fondamentale della transizione ecologica, inoltre, è la sua dimensione intergenerazionale. Coinvolgere persone di diverse fasce d'età è essenziale per costruire una consapevolezza condivisa e garantire la continuità di tali sforzi nel tempo. I giovani possono essere agenti di cambiamento, portando nuove prospettive e idee innovative, mentre gli adulti possono offrire esperienza e saggezza. Il dialogo intergenerazionale diventa, quindi, una risorsa preziosa per affrontare le sfide della transizione ecologica.

Alla luce di ciò, prendersi cura del nostro pianeta richiede un impegno etico di partecipazione che animi e che risvegli tutti coloro che possono provocare "perturbazioni" (Von Bertalanffy, 1971, p. 117) nei diversi sistemi relazionali e formativi propri della nostra società, tra cui le istituzioni educative e formative, le famiglie, la politica, partendo da un approccio ecologico che si delinea come mentale e sociale per poi giungere a quello ambientale (Guattari, La Cecla, 2019). Infatti, la nostra natura dialogica (Buber, 1923) chiama la responsabilità personale a farsi corresponsabilità plurale, per un'ecologia integrale e integrante, trasformando le ferite sociali e ambientali in ferite di speranza, al fine di reinventare un neo-ecosistema sociale e affettivo che abbracci i principi della fratellanza e del bene comune.

Le criticità sociali e ambientali possono diventare, allora, opportunità dalle quali si generano soluzioni inaspettate, grazie a una reale e profonda collaborazione di tutti gli attori della società.

La progettualità ecosistemica condivisa rappresenta, quindi, un ulteriore passo verso una transizione ecologica umanizzante. Non si limita alle azioni intraprese, ma si estende alla creazione di significati pensati intenzionalmente e di tracce tangibili di un cammino collettivo e sinergico. L'obiettivo è quello di promuovere un'ecologia rinnovata e umanizzata, riflettendo la complessità delle relazioni tra ambiente, società e educazione. Questa prospettiva invita a un impegno costante per costruire un cambiamento che sia autenticamente umano, orientato al bene comune e alla promozione di una cultura della responsabilità reciproca (Jonas, 1979).

Per non concludere, ripensando alla responsabilità che il pedagogista sociale si assume, quando si avventura in un percorso di ricerca, emergono le sagge parole di Juan de la Cruz (1580), il quale sosteneva che per arrivare a quello che non siamo, dovremmo andar per la via dove non siamo: esplorare nuove vie, dunque, è essenziale per intravedere nuove traiettorie e contribuire alla costruzione di un futuro educativo e sociale più inclusivo, interconnesso e orientato alla rigenera-

zione umana. Questo approccio invita a pensare a una transizione ecologica che non solo preserva il nostro habitat, ma promuove un modo di vivere e di relazionarsi più armonico e sostenibile. Le testimonianze lasciate da tale agire comunitario diventano elementi fondamentali per costruire significati che pongono in evidenza non solo gli effetti tangibili delle azioni, ma anche le narrazioni che emergono da questo cammino condiviso, identificabile, a sua volta, in un patrimonio culturale che può ispirare le generazioni presenti e future. In tale direzione, la progettualità ecosistemica non è da riferirsi unicamente a una serie di progetti isolati, ma a un racconto continuo di impegno, partecipazione e crescita da parte di tutti (Amadini, 2020).

Ecco, allora, che nel futuro della ricerca pedagogico-sociale si percepisce un impegno sempre più consapevole nel considerare una visione integrata e sistemica che accoglie con passione la sfida della transizione ecologica, promuove la cura dell'umanità e sostiene la costruzione di una progettazione partecipata per un mondo più equo, sostenibile e solidale (Mortari, 2020).

Bibliografia

- Amadini M. (2020). *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Morcelliana.
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico ed altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- De La Cruz J. (1580), Monte Carmelo. In Ruano L. (2014). *Obras completas*. Madrid: BAC.
- Del Gobbo G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.). *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 267-282). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Guattari F., La Cecla F. (2019). *Le tre ecologie*. Milano: Sonda.
- Iavarone M. L., Malavasi, P., Orefice, P., Pinto Minerva, F. (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Jonas H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni*. Milano: Istituto Librario Internazionale.

Laboratori paralleli

3) Intelligenza artificiale, contesti digitali e pratiche educative

Angela Muschitiello
Francesca Antonacci
Paolo Bonafede
Cosimo Di Bari
Francesca De Vitis
Farnaz Farahi
Teresa Giovanazzi
Valentina Guerrini
Maria Vinciguerra
Michele Cagol

Intelligenza artificiale e pratiche educative

Angela Muschitiello
Università di Bari “Aldo Moro”
angela.muschitiello@uniba.it

1. Introduzione

Lo sviluppo del digitale, della robotica, così come i progressi scientifici sul versante tecnologico e delle nano, bio e neuro-tecnologie, ci stanno velocemente proiettando in quella che Manovich (2023) definisce *software culture* e cioè in un mondo in cui “il software caratterizza la dimensione che permea tutte le aree della via di conoscenza: le logiche, le pratiche, le tecniche di controllo, di comunicazione, di rappresentazione, di simulazione, di decisione, di memoria, di scrittura, di interazione e molto altro” (p. 56). Effettivamente, nonostante il ridimensionamento di alcune previsioni iniziali circa una pressoché subitanea sostituzione del fattore umano da parte delle macchine intelligenti, non si può non constatare come si stia assistendo ad una trasformazione immanente della nostra società sostanziata da una sempre “più fitta interazione tra uomini e tecnologia in senso lato” (d’Aniello 2022) ricompresa nel termine ormai diffuso di intelligenza artificiale o *Artificial Intelligence* (AI) che a partire dai primi anni del 2000 ha visto un’enorme e sorprendente espansione nel suo campo di applicazione. Dove ci porterà tutto questo?

2. Machine learning e deep learning

L’AI – che ha avuto una lunga evoluzione a partire dalla sua origine teorica negli anni ‘50 e ‘60 fino a progetti più concreti, lanciati e sperimentati negli anni ‘70 e ‘80 (di pari passo con la robotica che ha sostituito i compiti manuali rendendo nel tempo il lavoro umano meno faticoso e più produttivo) – fonda le sue radici sui progressi compiuti dalle neuroscienze nel campo della “Teoria della Mente” ed in particolare nello studio dei meccanismi di assimilazione ed elaborazione delle informazioni da parte del cervello umano per replicarli nei modelli computazionali.

In particolare, l’AI prende spunto dalla struttura del cervello, compresa la percezione, il ragionamento, la comprensione del linguaggio naturale, imitandola per

dar vita ai cosiddetti algoritmi di apprendimento automatico (*machine learning*) e apprendimento profondo (*deep learning*) capaci di replicare in modo automatico le interconnessioni tra i vari neuroni del cervello umano creando reti neurali artificiali. Queste tecnologie sono grado di sviluppare processi di apprendimento estremamente sofisticati ed autonomi che, come nella mente dell'uomo, operano per successivi gradi di astrazione e classificazione trasformando le conoscenze immesse (dati di *input*) in maniera non lineare e non prevedibile al fine di risolvere problemi complessi. Anche l'*emotional AI*, successivamente elaborata, è una tecnologia altamente sofisticata, specializzata nel riconoscimento e nella misurazione dell'attenzione e delle risposte emotive degli esseri umani attraverso l'utilizzo di fonti di dati come i micromovimenti facciali, il linguaggio del corpo, il tono vocale o la scelta delle parole. Tale algoritmo, consentendo di percepire le espressioni del viso, la direzione dello sguardo, la frequenza cardiaca e i diversi comportamenti corporei dell'utente, offre la possibilità di avere "cognizione calda della vita emotiva umana" (Cera, 2022, p. 56) e cioè di poter elaborare previsioni probabilistiche su come pensieri e azioni dell'uomo saranno influenzate dalle sue emozioni.

3. AI generativa e i processi ricorsivi

A partire dal 2021 lo sviluppo tecnologico sembra aver superato ulteriormente i propri limiti, elaborando la recentissima tecnologia *AI generativa*, così definita perché in grado di generare appunto contenuti (*output*) totalmente nuovi. Essa opera a partire da un particolare addestramento (*training*) realizzato tramite specifiche domande guidate (*prompt*) poste dall'uomo per far interagire la macchina con i dati di *input* immessi e originare prodotti inediti come testi, articoli giornalistici, saggi, video, audio, disegni, opere d'arte, ecc. Attraverso questa tecnologia l'artefatto tecnologico generato dall'algoritmo diventa elemento costitutivo di un nuovo ecosistema digitale in cui le interazioni uomo macchina non sono più univoche ma ricorsive (Cunti, 2017). Se infatti "allenata" su preconcetti o idee razziste relative ad etnia, religione, genere e molto altro o se costruita su una visione della realtà improntata al consumismo, al funzionalismo o ispirata a qualsiasi ideologia o valore antisociale, antidemocratico, discriminatorio, ecc., l'AI generativa produce contenuti a loro volta improntati sulle stesse idee su cui è stata "formata". Un processo appunto ricorsivo perché questi contenuti, entrando a far parte della cultura dominante attraverso la diffusione mediatica, ne influenzano valori e ideologie. Un circolo vizioso che Zuboff (2019) definisce "capitalismo della sorveglianza" (p. 23) per evidenziare quanto gli algoritmi possano effettivamente regolare ed orientare il modo di pensare, comunicare, apprendere, lavorare dell'uomo. Di qui l'ampio dibattito sociale e culturale ma anche politico e imprenditoriale odierno, spinto dall'urgenza di garantire un controllo umano (il cosiddetto *Human-in-the-loop*) a monte della generazione di contenuti AI per evitare che la tecnologia generi lo sviluppo e la diffusione di saperi non eticamente fondati. Un esito chiamato in gergo *bias* o malfunzionamento.

Per contenere i rischiosi effetti a cascata che un *bias* potrebbe produrre su chi consuma i contenuti di AI generativa, in particolare se soggetti particolarmente vulnerabili o facilmente manipolabili, l'Unione Europea e i paesi ad essa aderenti negli ultimi anni hanno introdotto normative più stringenti volte ad imporre alle aziende di divulgare solo materiale protetto da *copyright* per sviluppare questi algoritmi. Per gli stessi motivi in Italia il garante della *privacy* ha dato vita ad interventi legislativi che si muovono in tale direzione spingendo anche il mondo della formazione ad affrontare questo problema attraverso l'introduzione di norme ad hoc di deontologia professionale per i programmatori volte a tutelare rispetto di principi etici democratici di natura socioculturale nel caricamento dei dati *input* e nella scelta delle modalità di circolazione e diffusione delle informazioni.

Ma tali interventi, se da un lato sembrano poter incoraggiare la trasparenza e l'etica nello sviluppo degli algoritmi generativi, non possono certo contenere il problema socioeducativo ampio posto dall'AI: presiedere l'umano e cioè accompagnare educativamente i giovani (ed anche gli adulti) a "dominare criticamente" i meccanismi relazionali tecnologici per non essere da questi "tras-formati" (Cambi, 2003, pp. 39-40) o compresi nella propria umanità.

4. GPT-4: evoluzione o involuzione?

Le problematiche sin ora emerse diventano sempre più imponenti con l'aumentare delle sfide e delle complessità di natura cognitiva ed etica correlate allo sviluppo tecnologico, come nel caso dell'uso del modello di generazione del linguaggio naturale chiamato *Generative Pretrained Transformer* GPT4, cosiddetto "bot conversazionale" sviluppato dall'azienda di intelligenza artificiale OpenAI nel 2022. Si tratta di un *software* progettato per simulare una conversazione o rispondere rapidamente, ma in maniera precisa e articolata, a qualsiasi particolare richiesta dell'uomo utilizzando un linguaggio naturale ed appropriato alle richieste di chi si interfaccia con esso senza dover essere preliminarmente programmato per ogni possibile scenario.

Per utilizzare GPT4 basta collegarsi ad un sito web preposto on line, fornire la propria mail e il numero telefonico e scaricare una app che si basa sulla capacità di apprendere lo stile e i contenuti dell'utente iscritto per poi conversare con esso e generare in modo originale, in base alle sue richieste, qualsiasi contenuto: testi, lettere di presentazione, ricette di cucina, romanzi, poesie, perfino canzoni, traduzioni, ecc.. Un vero e proprio *editor* personalizzato.

Per questo tale tecnologia promette di essere utilizzata in modo efficace in svariati campi e ambiti esistenziali automatizzando una buona parte delle attività di tipo rutinario e ripetitivo (ad es. servizi clienti assistenza 24h su 24h, lavoro di segreteria, ecc.). Tra tutti, il settore dell'istruzione e della formazione sembra essere quello destinato ad un maggior utilizzo, data la sua particolare fruibilità sia per gli insegnanti nello svolgimento di attività di progettazione didattica o di verifica (ad es. strutturazione e correzione test, piani didattici individualizzati, attività di

tutoraggio, ecc.), sia per gli studenti nel supporto all'apprendimento (aiuto nel tradurre testi, svolgere velocemente operazioni matematiche complesse, correggere test o verifiche, ecc.). Agli aspetti positivi che l'uso di GPT 4 può apportare nella scuola – come il possibile miglioramento della qualità della didattica attraverso la liberazione di tempo utile da dedicare alla relazione educativa insegnanti-studenti e studenti tra loro – se ne accompagnano inevitabilmente altri meno vantaggiosi sul fronte formativo ed evolutivo. Demandando infatti ad un software tutto ciò che compete lo sforzo creativo della mente umana si corre inevitabilmente il rischio di lasciarsi silenziosamente ma gradualmente sostituire dalla macchina nell'elaborazione di qualsiasi attività di produzione inedita.

Tutto questo, afferma Crepet (2023), produce uno scenario utopico o distopico, a seconda dei punti di vista, perché rischia di portarci inevitabilmente ad una involuzione antropologica. “Come si potrà sostituire la genialità umana con una tastiera senza autocondannarsi ad un mondo ricattabile ed eterodiretto? E fino a dove e a quando i cittadini del pianeta vorranno trattenere e non delegare le umane virtù e il talento di ognuno?” (Ibidem). Come fare a educare i giovani a salvaguardare la propria unicità, irripetibilità, originalità in un mondo in cui – come afferma il teorico della cultura Lev Manovich (2023) – il software è al comando perché incorporato in processi, architetture, ambienti, oggetti media e finanche impiantato in corpi umani animali e piante?

Per rispondere a questi interrogativi è necessario partire dal riposizionare lo sguardo prospettico dello sviluppo umano in una dimensione meno immateriale e artificiale, assumendo una postura filosofica, etico-antropologica, axiologico-valoriale ed etico-morale ampia come quella pedagogica, in grado di elaborare “modelli umani per essere” in un mondo orientato a considerare “l'essere umano un modello da” superare (o forse già superato).

5. Prospettive educative

In un'epoca in cui il software costituisce l'orizzonte di esperienza umana a tutti i livelli, la rivoluzione delle macchine intelligenti rappresenta l'occasione, per la pedagogia, di promuovere un modello di formazione educante capace di integrare la cognizione delle opportunità e delle sfide legate al cambiamento tecnologico con la centralità dell'uomo e del suo talento. Quali dunque le azioni educative da intraprendere per favorire nella *software culture* lo sviluppo di un *habitus* riflessivo aperto all'alterità e alla relazionalità capace di garantire sempre il “farsi persona” dell'uomo?

Bibliografia

- Cambi, F. (2003). *Le professionalità educative*. Roma: Carocci.
Cera, R. (2022). Educazione degli adulti, *employability* e intelligenza artificiale (IA). In A.

- Muschitiello, A. Galimberti (Eds.), *Pedagogia e lavoro: Le sfide tecnologiche* (pp. 83-103). Fano: Aras Edizioni.
- Crepet, P. (2023). *Prendetevi la luna. Un dialogo tra generazioni*. Milano: Mondadori.
- Cunti, M. (2017). Criticità del lavoro ed istanze di orientamento nella formazione. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(1), 12-22.
- d'Aniello, F. (2022). Pedagogia dei beni relazionali al lavoro. In A. Muschitiello, A. Galimberti (Eds.), *Pedagogia e lavoro: Le sfide tecnologiche* (pp. 151-171). Fano: Aras Edizioni.
- Manovich, L. (2023). *Cultural analytics. L'analisi computazionale della cultura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zuboff, S. (2019). *Il capitalismo della sorveglianza. Il futuro dell'umanità nell'era dei nuovi poteri*. Roma: LUISS University Press.

I diversi volti di Senza-Volto.

IA e Giustizia sociale, tra Vivente e Non-vivente

Francesca Antonacci
Università di Milano-Bicocca
francesca.antonacci@unimib.it

Il rapido sviluppo della cosiddetta *Intelligenza artificiale generale* ha attirato l'attenzione degli scienziati, degli esperti, del grande pubblico. Non sono mancate istanze problematizzanti, sia dal mondo scientifico, che dal mondo politico e dal mercato. Valga per tutte la richiesta, firmata da mille tra scienziati, imprenditori, docenti universitari con una lettera pubblicata sul sito del *Future of Life Institute*¹, di mettere in pausa la ricerca applicata per dare tempo ai decisori politici di individuare linee guida e norme per arginare rischi connessi con la rapida evoluzione e diffusione di tale tecnologia. La Commissione Europea ha proposto nel 2021 l'*Artificial Intelligence Act* (AI Act), per introdurre un Regolamento che definisca un quadro normativo e giuridico comune, che sarà votato nel prossimo futuro.

Per la pedagogia vedo come prioritarie tre direzioni di ricerca. In primo luogo, la comprensione di quali siano le caratteristiche di tale "intelligenza" e se il nome che le abbiamo dato sia effettivamente adeguato (Annacontini, 2023): infatti c'è chi parla più saggiamente di *incoscienza artificiale* (Chiriatti, 2021). Occorre valutarne la portata, partendo da una maggiore consapevolezza dell'intreccio sistemico tra tecnologie, intelligenze umane, contesti, anche in diretta relazione con il mondo del mercato e della politica. In secondo luogo, leggere le sue implicazioni attuali a carico dei processi di formazione e soggettivazione, esplicita e implicita, superando l'impostazione moralistica che prova a definire come usarla bene o male, per analizzare le direzioni di senso e le finalità con cui l'umano vi si interfaccia e i rapporti di forza che mette in tensione. In terzo luogo, prevedere gli scenari di sviluppo a breve e medio termine e i principali snodi problematici, che potrebbero definirsi intorno ai concetti di autorialità, privacy, diffusione della disinformazione, sviluppo di sistemi di valutazione del credito sociale sul modello adottato in Cina (Liang, Kostka, Molter, Zhang, 2018; Kostka, Antoine 2020).

Per ragioni di contingenza mi limiterò qui a dire qualcosa solo sul secondo aspetto. Ogni dispositivo tecnico modifica le diverse e integrate capacità e funzioni umane: cognitive, corporee, emozionali, di volontà ecc. (McLuhan, 1991). Oggi, tuttavia, è consapevolezza condivisa che tale trasformazione abbia un'intensità,

1 Future of Life Institute. (2023). Policymaking in the pause: What can policymakers do now to combat risks from advanced AI systems? Retrieved January 2025, from https://futureoflife.org/wp-content/uploads/2023/04/FLI_Policymaking_In_The_Pause.pdf

una diffusione e una rapidità senza precedenti, perché si tratta non solo della delega di alcune tra le funzioni del vivente ai “nuovi” dispositivi, come è sempre avvenuto, dall’invenzione dell’aratro, al libro, alle tecnologie elettriche, coinvolgendo, in modo progressivo e lento, parti della popolazione. Con la diffusione delle tecnologie digitali su scala planetaria e l’uso intenso che ne fa ogni singolo individuo dalla più tenera età, tale delega tocca la quasi totalità dell’umano (Han, 2015; Stiegler, 2012). Inoltre, occorre sottolineare che gli strumenti che veicolano tale delega sono controllati da (poche) società private: le cinque o sei *Big Tech* a livello planetario. Le forme di questo *potere* si stanno nutrendo di *ogni* sfera della vita di *ogni* abitante del pianeta, grazie alle strategie di raccolta di *ogni* tipo di informazione e dati sulla popolazione che usa dispositivi digitali, quindi quasi sulla sua totalità. La mole di dati personali che queste aziende possiedono sui propri utenti è estratta dalle scelte che gli stessi fanno: la produzione e pubblicazione di contenuti in primo luogo (foto, post, etc.) in cui si dichiarano gusti, opinioni, inclinazioni politiche, religiose, sessuali, ma anche i *like*, la velocità di *scroll* delle storie, il rilancio di foto e video, gli acquisti online, i consumi alle macchinette del caffè, gli spostamenti e viaggi, il *rating* di ogni servizio e prodotto che transita online, etc. Informazioni preziose sono tratte anche dai dati biometrici che le applicazioni registrano e conservano. Altre informazioni sono estratte dalle quotidiane conversazioni captate dai *driver* audio dei dispositivi che sono sempre accesi per rispondere alle chiamate di *Alexa*, *Siri*, o *Ok Google*. Gli algoritmi di intelligenza artificiale si nutrono di tali dati degli utenti per apprendere dal loro comportamento, perché mentre i dati vengono consegnati, per lo più inconsapevolmente a tali sistemi, stiamo consentendo alla cosiddetta IA di “apprendere” di noi molte più cose di quante possiamo anche solo immaginare. E i dati, in pasto agli algoritmi di IA di proprietà di società private, non sono usati per sviluppare il benessere degli utenti e potenziarne le capacità, ma per amplificare i loro bisogni, rendendoli maggiormente dipendenti e vulnerabili, grazie ai meccanismi di delega delle competenze, e per manipolarli ed estrarne profitto.

Sappiamo che gli algoritmi di IA vengono sviluppati da centri di ricerca che utilizzano le tecnologie della persuasione per agire sui comportamenti degli utenti. Infatti non si tratta di una contrapposizione tra il mondo del vivente da un lato e quello del non vivente (o artificiale) dall’altro, con una metafora alla *Terminator* (Cameron, 1984), dove le macchine hanno preso il controllo del mondo e hanno sottomesso l’umanità, quanto di una stretta interrelazione tra tecniche sviluppate da professionisti della persuasione e tecniche digitali di immagazzinamento ed elaborazione dati, al servizio della contrapposizione tra pochi individui - con un enorme potere di indirizzare bisogni e veicolare informazioni e condotte - e miliardi di individui, oggetto di tale dominio.

Gli algoritmi di IA si strutturano, per esempio, come motori di raccomandazione, perché grazie agli “apprendimenti” possono generare un’esperienza più coinvolgente e immersiva per ciascuno, e con ciò massimizzare il tempo di attenzione *captata* attraverso il processo di profilazione. La captazione dell’attenzione viene usata per estrarre dal *prosumer* il massimo del profitto, anche perché non si tratta

di meccanismi coercitivi, anzi “ciascuno si consegna volontariamente allo sguardo panottico. Si collabora intenzionalmente al panottico digitale, svelando ed esponendo se stessi” (Han, 2014, p. 83). Come possiamo sperimentare, sia nella vita quotidiana sia con strumenti di ricerca, oggi le *Big Tech* detengono l’attenzione di gran parte della popolazione con strategie di persuasione sempre più efficaci, fino a un ideale e perverso obiettivo di captazione totale. La capacità di tali strumenti di entrare nella vita di tutti costringe ad aggiornare il concetto foucaultiano di biopotere in quello che Stiegler e Han definiscono lo *psicopotere*, come “captazione sistematica dell’attenzione” (Stiegler, 2012, p. 21), un potere che “è in grado di introdursi nei processi psicologici degli individui” (Han, 2015, p. 95). Alla base vi è sempre una condizione di sfruttamento, anche se con forme radicalmente mutate rispetto al passato, che ripropongono tuttavia sempre il medesimo modello oppresso/oppressore (Freire, 2011).

Dal momento che nella mia ricerca sono centrali le immagini, concludo con l’evocazione di un *anime*, *La città incantata* (Miyazaki, 2001). La protagonista, Chihiro, viene imprigionata da un incantesimo nella città della strega Yubaba. Durante il primo giorno di lavoro nel complesso termale della città, vi lascia entrare una creatura mascherata, che chiama Senza-Volto. I dipendenti delle terme diventano presto ossequiosi nei confronti di Senza-Volto, che ha una fame insaziabile e regala oro a chiunque gli dia del cibo. Fanno a gara per portargli le pietanze più prelibate, che lui ricompensa con pepite luccicanti. Senza-Volto diventa smisuratamente grasso, ma più viene alimentato, più cresce la sua fame. Mentre Senza-Volto è misteriosamente e morbosamente attratto da Chihiro, lei non ricambia le sue attenzioni e non lo vuole nutrire, mostrando disinteresse per l’oro che a piene mani lui le offre. Così, ferito, sviluppa una natura violenta, pronta a divorare quanti si prostrano davanti a lui con offerte alimentari per ottenere ricchezze.

Le forme della cosiddetta Intelligenza Artificiale, che, ricordiamolo, è un Non-Vivente, hanno i tratti di Senza-Volto, anche a fronte di una recente rivelazione dello stesso Miyazaki, sull’identità di Senza-Volto come essere che non ha un senso del Sé, e che acquisisce forma e identità a seconda di coloro che di volta in volta incontra. Quanti credono di “conversare” con questi software in realtà sono come sudditi, che, a fronte di promesse di ricompense, nutrono dei Viventi a capo di aziende tecnologiche, mascherati dietro Non Sé e Non Viventi. Eppure, dove la direzione sembra più cupa e inquietante, sempre si aprono le potenzialità del Vivente, traboccanti di speranza, perché anche dopo le azioni violente di Senza-Volto, Chihiro decide di tenerlo con sé, di non condannarlo in modo definitivo, ma di lasciarlo spiare, una volta ripreso dai suoi eccessi. Così Senza-Volto la segue, diventando gentile e anche utile.

Perché, infine, la provocazione più interessante è domandarsi non se, ma *come* sia possibile utilizzare in modo critico e anche rivoluzionario tali Non-Viventi perché l’IA è solo uno degli strumenti, oggi il più potente e raffinato, dell’ingiustizia sociale, un fatto tutto umano.

Bibliografia

- Annacontini G. (2023). La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 14-21.
- Cameron J. (Director). (1984). *Terminator* [Film]. Los Angeles: Hemdale Film Corporation, Pacific Western Productions.
- Chiriatti M. (2021). *Incoscienza artificiale. Come fanno le macchine a prevedere per noi*. Roma: Luiss University Press.
- Freire P. (2011). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele.
- Han B.C. (2015). *Nello sciame. Visioni del digitale*. Roma: Nottetempo.
- Han B.C. (2014). *La società della trasparenza*. Roma: Nottetempo.
- Kostka G., Antoine L. (2020). Fostering model citizenship: Behavioral responses to China's emerging social credit systems. *Policy & Internet*, 12, 256–289.
- Liang F., Kostka G., Molter V., Zhang H. (2018). Constructing a data-driven society: China's social credit system as a state surveillance infrastructure. *Policy & Internet*, 10(4), 415–453.
- McLuhan M. (1991). *La galassia Gutenberg. Nascita dell'uomo tipografico*. Roma: Armando.
- Miyazaki H. (Director). (2001). *La città incantata* [Film d'animazione]. Tokyo: Studio Ghibli.
- Stiegler B. (2012). *Reincantare il mondo*. Napoli: Orthotes.

Come in uno specchio? Prospettive critiche e post-critiche nel confronto tra Intelligenza artificiale e umana in educazione

Paolo Bonafede

Università di Trento

paolo.bonafede@unitn.it

1. Demarcare senza polarizzare

“La demarcazione, ecco qual è il problema! Le macchine devono solo far di conto [...] sta invece a noi occuparci delle verità eterne! [...] Non vorrete mica che una qualsiasi fottuta macchina trovi lei le risposte e ci lasci senza lavoro, eh?” (Adams, 2015, p. 124)

Siamo in *Guida galattica per autostoppisti*: gli operatori del pensiero stanno contestando la richiesta fatta dai tecnici al supercomputer “Pensiero Profondo” di fornire la risposta alla vita, all’universo e a tutto... Come specchiandosi, la preoccupazione di tecnici e filosofi diventa quella di avere davanti a sé un ente che sappia essere e fare come noi (anche di più), in particolare nella facoltà di *intelligere*. Adams ha evocativamente anticipato la polarizzazione nel dibattito pubblico che si è generata a seguito dell’introduzione sul mercato di una forma particolare di Intelligenza artificiale generativa, subito riarticolata su piattaforme che già ora sono massicciamente aggiornate con funzionalità arricchite da sistemi IA (*ChatGPT* per *Office* o *Gemini* di Google). Per evitare la stagnazione in posizioni ideologizzate, la ricerca pedagogica teoretica può offrire diversi livelli di contributo scientifico, in base alla flessibilità delle opzioni metodologiche cui può attingere e alla capacità di creare interazioni proficue con altri campi disciplinari. In questa sede mi permetto di segnalare due orientamenti, suddivisibili come orizzonte critico e post-critico (Hodgson, Vlieghe, Zamojski, 2017).

2. Complessità e critica

Come dispositivo storico-critico, la pedagogia si pone al servizio di un’esplorazione della “rivoluzione dell’IA” per indagare i concetti e le prospettive teoriche che hanno scandito il percorso di sviluppo tecnologico. Questo approccio permette di svelare la complessità semantica e referenziale legata all’IA, che abbraccia un’ampia varietà di tecnologie, da assistenti personali come *Alexa*, *Google Assistant* e *Siri*, a sistemi più complessi basati su *Machine Learning* (ML), *Deep Learning* (DL), e algoritmi di elaborazione del linguaggio naturale (NLP), fino ad arrivare a cyborg,

robot e automi (Panciroli, Rivoltella, 2023). Un simile spettro richiede una deco-difica che va oltre la superficie, facendo emergere le radici interdisciplinari dell'IA, presenti nel lavoro pionieristico di Turing e nelle formazioni dei partecipanti al *Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence* del 1956, il cui lavoro si è distinto per l'approccio trasversale che intreccia filosofia, matematica, ingegneria, psicologia ed economia e che accompagna tutt'oggi l'AIED – *Artificial Intelligence in EDucation*.

Sul fronte culturale, le rappresentazioni simboliche e letterarie dell'IA rivelano un'antica fascinazione umana per oggetti e dispositivi capaci di emulare forme di coscienza o intelligenza. Questa dimensione immaginativa si estende ben oltre la moderna concezione di IA (Cave, Dihal, Dillon, 2020), radicandosi in narrazioni storiche che risalgono alla filosofia greca e al Medioevo e suggerendo una persistente curiosità verso l'idea di "enti" intelligenti o consapevoli.

Non bisogna dimenticare poi la connessione tra IA e capitalismo, che emerge come un fattore cruciale per comprendere non solo l'impiego tecnologico nella nostra società ma anche le dinamiche di mercato che mediano le interazioni con queste tecnologie. Secondo Preston (2022), l'IA si manifesta come espressione del tardo-capitalismo, caratterizzata da una logica produttiva che trascende gli schemi tradizionali. Elliott (2021) collega l'IA a dinamiche macro-economiche come la globalizzazione e la geopolitica, mettendo in luce le disuguaglianze crescenti e i potenziali divari digitali, che poi possono aggravarsi in contesti educativi (Soriani, Bonafede, 2023).

Da questo punto di vista, dietro l'apparente neutralità della cosiddetta "rivoluzione digitale" vengono smascherate diverse forme e logiche di dominio che hanno conseguenze in ambito socio-educativo. Basti pensare al passaggio dal web 2.0, della connettività social, all'era dell'Internet dell'IA, il cui avvento segna una transizione dalle interazioni sociali alle competenze intellettuali e creative, influenzando significativamente il mercato del lavoro e, di conseguenza, i sistemi educativi. È pertanto indispensabile riflettere sul mutamento del rapporto tra educazione e tecnologie digitali, considerando la transizione da un modello di intelligenza collettiva a paradigmi più individualistici, dove l'individuo viene concepito come un organismo informazionale segmentato in dati che i dispositivi digitali orientano sempre più verso una iper-personalizzazione dei devices e dei programmi, inclusi quelli per l'apprendimento (Ranieri, Cuomo, Biagini, 2024).

Su questo aspetto il CoE (2022) si è già espresso criticando gli strumenti di IA per l'istruzione, rilevando un approccio *naïve* che ignora decenni di ricerca pedagogica. Questi sistemi, mirando a evitare il fallimento attraverso contenuti personalizzati, adottano un modello comportamentista e consumeristico, valorizzando più l'*engagement* che la qualità di processi e contenuti. Tali sistemi fondano la loro efficacia sull'enorme mole di dati disponibili, che alimenta un circolo di utilizzo e raccolta dati inquadrato secondo parametri economicisti marcatamente anti-pedagogici.

Questo processo, infine, si accompagna a dinamiche che privilegiano logiche monopolistiche e anticompetitive (Crouch, 2020), e a forme di "colonialismo"

dei dati (Couldry, Mejias, 2022) che segnano un'inarrestabile datificazione della vita quotidiana. Tale scenario solleva interrogativi fondamentali sull'impatto socio-educativo delle tecnologie digitali, sfidando la comunità accademica a interrogarsi sulle implicazioni sociali ed educative di un mondo sempre più mediato dalle IA.

3. *Artificial e Human Intelligence*: sinergie tra approcci quantitativi e qualitativi

Fino a pochi mesi fa nessuno poteva immaginare la portata dell'impatto che i sistemi basati su IA potessero avere sulla società e forse nessuno è davvero ancora in grado di anticiparne gli effetti nell'immediato futuro, ma si profila uno scenario di grandi cambiamenti. Cambiamenti che rischiano di essere governati dai grandi provider di servizi e dalle grandi compagnie tech invece che da enti governativi. In questo senso, potrebbe non essere sufficiente il fatto che gli Stati membri dell'UE abbiano approvato all'unanimità nel febbraio 2024 l'accordo politico sulla legge sull'IA (2021). *L'AI Act* è certamente una dichiarazione di intenti di grande rilevanza e un atto concreto che restituisce l'idea di una presa di posizione a fronte di un cambiamento dalla portata così epocale, ma accanto alle misure tracciate in termini di rischi, occorre verificare quali proiezioni in ambito socio-educativo si possano delineare.

La ricerca pedagogica può discutere delle potenzialità educative dell'IA interrogandosi prima di tutto sui sensi, sulle rappresentazioni generali e sulle intenzionalità progettuali che andranno a comporsi nei sistemi scolastici e nell'educazione informale dei prossimi decenni. Non si tratta di creare dualismi, ma sinergie tra apprendimento artificiale e umano, per realizzare opportunità educative per le generazioni presenti e future. In questa direzione non si può fare a meno di considerare alcuni aspetti che vanno salvaguardati per progettare ambienti e processi di apprendimento anche in una formazione *AI-enriched*.

In termini di ambienti, si riafferma la centralità della scuola, spazio di incontro di differenze e pluralità, che in un'ottica democraticamente aperta consente di non incorrere nel solipsismo della customizzazione dei prodotti e delle esperienze (Couldry, Mejias, 2022). La diversità umana è la nostra più grande risorsa (Holmes, Porayska-Pomsta, 2023) e allora educare rappresenta prima di tutto lo sforzo di riscoprire quei luoghi in cui la complessa mediazione inter-umana non scompare per lasciare spazio alla gratificazione immediata offerta dai sistemi IA.

In termini di processi, l'obiettivo educativo non può più coincidere con il raggiungimento, quindi l'esito, ma diventa il percorso di apprendimento, necessario a costruire un sapere situato, riflessivo e operativo, in un flusso continuo di scambio tra insegnanti, studenti e software di IA. In questa direzione diventa centrale l'autenticità dell'apprendimento, che si gioca nella creazione di vie divergenti, non incasellabili negli schemi input-output delle logiche algoritmiche. Si tratta, in altri termini, di differenziare l'apprendimento meccanico e quantitativo dell'IA dall'approccio qualitativo, interpretativo e costruito su esperienze particolari che ca-

atterrizza l'intelligenza umana. Ciò si traduce, in ultima istanza, in quello che Taleb (2018) chiama la postura artigianale dell'azione umana:

Se fai qualcosa – qualsiasi cosa – per ottimizzare il tuo lavoro, prendendo scorciatoie [...] finirai per disamorartene. Gli artigiani ci mettono l'anima. [...] Non sono disposti a vendere un prodotto scadente, e tanto meno di qualità compromessa, perché ne va del loro orgoglio [...], prendere scorciatoie non è onesto (p. 51).

Quella dell'artigiano è una postura necessaria, irrinunciabile se si vogliono ottenere risultati di qualità, costruiti con costanza, passione, senza rinunciare ad una componente di fatica. E se “gli accademici possono essere artigiani” (idem, p. 53) il discorso vale anche per gli studenti.

Bibliografia

- Adams D. (2015). *Guida galattica per gli autostoppisti. Il ciclo completo*. Milano: Mondadori.
- Cave S., Dihal K., Dillon S. (2020). *AI narratives: A history of imaginative thinking about intelligent machines*. Oxford: Oxford University Press.
- Couldry N., Mejias U. A. (2022). *Il prezzo della connessione: Come i dati colonizzano la nostra vita e se ne appropriano per far soldi*. Bologna: Il Mulino.
- Council of Europe (2022). *Artificial intelligence and education. A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Crouch C. (2020). *Combattere la postdemocrazia*. Roma-Bari: Laterza.
- Elliott A. (2021). *La cultura dell'intelligenza artificiale*. Torino: Codice.
- European Commission (2021). *Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council laying down harmonised rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act) and amending certain Union legislative acts (2021/0106/COD)*. Brussels: European Commission.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P. (2017). *Manifesto for a post-critical pedagogy*. Brooklyn (NY): Punctum Books.
- Holmes W., Porayska-Pomsta K. (2023). *The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, and debates*. Abingdon: Routledge.
- Panciroli C., Rivoltella P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholé.
- Preston J. (2022). *Artificial intelligence in the capitalist university: Academic labour, commodification, and value*. Abingdon: Routledge.
- Ranieri M., Cuomo S., Biagini G. (2024). *Scuola e intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Soriani A., Bonafede P. (2023). Metaverse and education: Which pedagogical perspectives for the school of tomorrow? *Journal of Inclusive Methodology and Technology in Learning and Teaching*, 3(1), 1-9.
- Taleb N. N. (2018). *Rischiare grosso. L'importanza di metterci la faccia nella vita di tutti i giorni*. Milano: Il Saggiatore.

Per una pedagogia critica dell'Intelligenza Artificiale

Cosimo Di Bari

Università di Firenze

cosimo.dibari@unifi.it

1. Ancora tra “apocalittici e integrati”?

La tautologica definizione che Turing diede di “intelligenza artificiale” – l’intelligenza “mostrata dalla macchina” – non aggiunge molto alla comprensione di cosa essa sia realmente oggi: con i suoi esperimenti degli anni '50, egli era interessato a far assumere alla macchina un comportamento che fosse indistinguibile da quello di un essere umano. Secondo questa definizione, l’intelligenza artificiale è realmente una sfida all’essere umano e alla pedagogia, perché sembra ambire alla sostituzione dell’umano con la macchina. Più ricca di suggestioni è la definizione coniata da Mc Carthy, per il quale l’AI si preoccupa di far sì che una macchina agisca con modalità che sarebbero definite intelligenti se un essere umano si comportasse allo stesso modo.

Sebbene il concetto di Intelligenza Artificiale abbia iniziato a circolare già negli anni '50 del secolo scorso, durante gli ultimi mesi l’opinione pubblica, anche per effetto della diffusione di strumenti quali Chat GPT, si sta confrontando con questo tema in modo ricorrente. Il successo attuale dell’AI può essere considerato una delle conseguenze della rivoluzione digitale e – in analogia con le riflessioni pedagogiche intorno alle altre innovazioni comunicative del XX secolo –, il dibattito tende a ripartirsi tra posizioni “apocalittiche” e “integrate”, per usare le definizioni coniate da Umberto Eco (1964).

Oggi, come negli anni '60, una netta divisione in due schieramenti contrapposti non risulta produttiva e anzi finisce per creare dei vuoti educativi: da un lato la demonizzazione non basta per tenere, ad esempio, i giovani distanti da nuove allettanti risorse, creando ulteriore fascino; dall’altro, l’entusiasmo sfrenato e la mitizzazione della tecnologia può alimentare i meccanismi di cattura che questi strumenti sono in grado di favorire. La strategia per uscire dall’*impasse* era già suggerita nel saggio di Eco, che invitava appunto a non arroccarsi su posizioni estreme, favorendo piuttosto un gioco di sponda e una graduale scoperta tanto dei rischi quanto delle opportunità.

2. Cinque mosse per educare all'AI

Rispetto alla diffusione dell'Intelligenza Artificiale negli ambiti scolastici, la citata contrapposizione tra entusiasmo e preoccupazione tende a ostacolare la progettazione e la definizione di soluzioni educative. Facendo tesoro dell'esperienza dell'approccio della Media Education (Masterman, 1985; Rivoltella, 2019; Buckingham, 2020) e cercando di valutare le principali caratteristiche degli strumenti tecnologici che si servono di Intelligenza Artificiale, si prospettano quindi alcune soluzioni auspicabili per favorire un utilizzo attivo, consapevole, critico e creativo:

1. Evitare le forme di “panico morale” (Livingstone, 2022). Nella storia della comunicazione e dei media, le analisi che hanno posto l'accento sul pericolo, aspirando a diffondere una forma di “panico” non sono mai risultate produttive. La soluzione, ad esempio, che potrebbe portare la scuola a pensare che l'AI non esista non è praticabile, né tantomeno auspicabile. I ragazzi potrebbero scoprirla autonomamente e utilizzarla senza la giusta consapevolezza. Occorre, prima di tutto informare. Così come non è auspicabile che la scoperta della pornografia preceda l'educazione alla sessualità, allo stesso modo sarebbe preferibile che le prime basi di competenza digitale precedano l'utilizzo autonomo degli strumenti.
2. La strada della comprensione. Se è probabile che i ragazzi autonomamente riescano a scoprire le enormi potenziali degli strumenti di AI, è necessario indagare i meccanismi che consentono alle tecnologie di fornire risposte sensate. Così come durante gli anni '80 fare informatica significava familiarizzare con rudimenti dei linguaggi di programmazione, oggi si rende necessario comprendere (fin dall'ambito scolastico) quale sia il “motore” che rende possibile, ad esempio, la creazione di testi argomentativi o la traduzione automatica di testi in lingue diverse. L'analogia, spesso usata anche per altri media, rimane centrale: non soltanto è necessario riuscire a “pilotare” lo strumento (Tisseron, 2016), ma anche capire come mettere le mani al motore in caso di un guasto. Per pensare a una reale competenza digitale è necessario promuovere anche l'acquisizione di conoscenze tecnologiche per capire in profondità come realmente si sta usando la macchina, oltre ciò che si vede in superficie.
3. Usarla senza farsi usare. Le forme dell'Intelligenza Artificiale oggi a disposizione dei soggetti rappresentano in prima istanza una straordinaria risorsa per l'educazione, tanto per la didattica quanto per la formazione personale. Il problema pedagogico può porsi non tanto per l'AI in sé, ma per i suoi possibili usi acritici: ad esempio, l'interrogazione della macchina affinché fornisca risposte al nostro posto. Occorre, al contrario, formare i soggetti affinché riescano a interrogarla e ad usare i dati che essa ci offre, senza farsi “usare” da essi. Si rende quindi necessario comprendere quali sono gli algoritmi che ordinano le visualizzazioni alle nostre domande dei motori di ricerca o quelli che selezionano i contenuti che vengono visualizzati sui social network e quale gestione viene fatta dei nostri dati. Questa comprensione diventa una delle frontiere più interessanti della

sociologia-critica, che già dall'approccio di Len Masterman negli anni '80 risultava centrale per la *Media Education*.

4. Sfidarla. L'AI si nutre di risorse umane e, dunque, si rende necessario non solo comprendere come essa possa rappresentare un aiuto, ma anche conoscerne i limiti: se si chiede a un bambino di interrogare Alexa, Siri o altri strumenti analoghi, è interessante come egli riesca spesso a formulare domande che risultano incompatibili o che portano l'AI ad ammettere i propri limiti. Un compito prettamente umano è dunque proprio quello di vigilare sui dati provenienti dall'Intelligenza Artificiale, provandone a riconoscere i limiti e i potenziali errori. Se si interroga Chat GPT, ad esempio, chiedendole quali sono le nostre emozioni nel momento in cui stiamo scrivendo, lo strumento – per ora – ammette di non avere le capacità di percepire lo stato emotivo delle persone. Se chiediamo all'intelligenza artificiale se, secondo lei, esiste Dio, o se è meglio un uovo oggi o una gallina domani, le risposte assumono un tono diverso da quello abituale e la macchina ammette di non avere opinioni, credenze o coscienza personale. Questi sono esempi di aspetti sui quali gli adulti dovrebbero portare a riflettere i ragazzi (e anche i bambini, a partire dalla scuola primaria), prendendosi cura in particolare della dimensione emotiva che le macchine, ad oggi, tendono a trascurare.
5. Usarla creativamente. Se da un lato Chat GPT non è in grado di intercettare gli stati emotivi di chi scrive, è interessante come essa sia in grado di inventare e di produrre testi creativi. Se, infatti, gli chiediamo di inventare una storia per bambini, lo strumento riesce a produrre una narrazione interessante: il meccanismo col quale funziona è prettamente umano, in quanto il canale di invenzione è la raccolta di informazioni esistenti che, in analogia con quanto avviene col nostro immaginario, costituisce lo sfondo per la caratterizzazione dei personaggi e per l'immaginazione di vicende, oltre che la collocazione all'interno di una morale. Anche in questo caso, però, anziché pensare all'AI come uno strumento a cui delegare funzioni che erano umane, il compito pedagogico sta nel capire come funziona quella creatività e nel pensare possibilità creative che seguano logiche diverse da quelle della macchina. Il vero focus, dunque, sta nel comprendere dove risiede la specificità dell'essere umano e cercare di valorizzarla, anche grazie all'AI.

3. *AI Education?* O ancora *Media Education*?

Alla luce di queste riflessioni, ha ancora senso parlare di *Media Education*? O occorre parlare di “educare all'intelligenza artificiale”? Forse, è auspicabile pensare che in uno scenario futuro termini come “*Media Education*” o “*Outdoor Education*” non siano più necessari, perché si è compresa l'esigenza tanto di analizzare criticamente i modi e gli strumenti attraverso i quali comunichiamo per educare, quanto l'esigenza di uscire dai confini dell'aula. Ancora oggi, però, è importante pensare a coltivare un approccio – come proprio quello della *Media Education* –

che si prefigga l'obiettivo di indagare i modi in cui gli "strumenti del comunicare" (per usare un termine caro a McLuhan) caratterizzano la vita dei soggetti. E, dunque, la *Media Education* può essere un ampio contenitore per favorire una maggiore padronanza dei vari strumenti, da quelli tradizionali (come la TV, che non è affatto scomparsa) a quelli come l'AI e come altri che si diffonderanno in futuro.

Concludendo, la *Media Education* ha il compito di confrontarsi anche con l'AI, evidenziando come occorra preservare una dimensione umana che consenta di usare la tecnologia, anche nei suoi comportamenti più umani, muovendosi su una dimensione etica e garantendo esperienze che arricchiscano la nostra formazione. Un compito che, appunto, deve spettare alla scuola. Che, come ricordava Postman (1981), deve avere un compito "ecologico" e dunque "omeostatico", cercando di favorire il mantenimento dell'equilibrio all'interno della nostra cultura. Una scuola "omeostatica" dovrebbe oggi favorire quella che Carlo Milani ha definito *attitudine hacker*, cioè promuovere azioni concrete per ridurre l'alienazione tecnica (Milani, 2022) e svelare la non neutralità delle tecnologie come l'AI. Puntando a una soggettività che sia in grado di gestire con equilibrio l'"umanesimo digitale", si rende necessario mantenere la centralità della dimensione etica (e di etica della responsabilità e della comunicazione): questa è presente in chi progetta gli strumenti? è vigile in chi li utilizza? Avere un progetto umano nell'era digitale è, appunto, un compito pedagogico fondamentale per la tutela e la coltivazione dell'*anthropos*.

Bibliografia

- Annacontini G. (2023). La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 14-21.
- Buckingham D. (2020). *Un manifesto per la Media Education*. Milano: Mondadori Università.
- Eco U. (1964). *Apocalittici e integrati*. Milano: Bompiani.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kandlhofer M., Steinbauer G., Hirschmugl-Gaisch S., Huber P. (2016). Artificial intelligence and computer science in education: From kindergarten to university. In *IEEE Frontiers in Education Conference* (pp. 1-9). Retrieved February 1, 2025, from <https://ieeexplore.ieee.org/document/7757586>
- Livingstone S. (2022). *Figli connessi*. Trento: Erickson.
- Malavasi P. (2019). *Educare Robot?* Milano: Vita & Pensiero.
- Masterman L. (1985). *Teaching the media*. London: Routledge.
- McLuhan M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore.
- Milani C. (2022). *Tecnologie conviviali*. Milano: Elèuthera.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2022). *Pedagogia algoritmica*. Brescia: Scholé.
- Postman N. (1981). *Ecologia dei media*. Roma: Armando.
- Ranieri M., Cuomo S. (2023). *Scuola e intelligenza artificiale*. Roma: Carocci.
- Rivoltella P.C. (2019). *Media education*. Brescia: Scholé.
- Rumelin J.-N., Weidenfeld N. (2018). *Umanesimo digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Tisseron S. (2016). 3-6-9-12. Brescia: La Scuola.
- Turing A. M. (2014). *Intelligenza meccanica*. Torino: Bollati Boringhieri.

Digital (I) Care: un ponte tra Don Milani e un'educazione critica all'uso delle tecnologie

Francesca De Vitis
Università Telematica Pegaso
francesca.devitis@unipegaso.it

1. *Digital (I) Care: un approccio contemporaneo all'educazione*

Nel contesto contemporaneo, caratterizzato da un'espansione senza precedenti delle tecnologie digitali, emerge con forza il concetto di *Digital Care*: un insieme di pratiche e valori volti a promuovere un utilizzo responsabile, consapevole e inclusivo delle tecnologie. Particolare attenzione socio-pedagogica desta l'utilizzo delle tecnologie nella fascia di età 0-6 anni. Considerata un'età vulnerabile, delicata e indifesa, un'esposizione precoce e non guidata di dispositivi tecnologici o contenuti digitali potrebbe avere effetti negativi su diverse dimensioni dello sviluppo (cognitivo, emotivo e sociale). Occorre, quindi, occuparsene nel miglior modo educativo possibile: ovvero "prendendosi cura". In tal senso, pur vivendo in un'epoca precedente al digitale e pur non avendo mai parlato di tecnologia in senso moderno, i principi del pensiero di Don Milani ci suggeriscono una via. Il sacerdote avrebbe accolto sicuramente le tecnologie come strumenti potenzialmente rivoluzionari soltanto se, integrati all'interno di un processo educativo, volto a "prendersi cura" della crescita culturale, umana e sociale della persona, fossero stati in grado di dimostrare che il loro utilizzo avrebbe apportato un "valore aggiunto" alla società. Valore aggiunto che si configura per Don Milani nella forza dell'educazione di emancipare i più deboli e promuovere un'educazione critica e collettiva. L'*"I care"* di Don Milani rappresenta la possibilità di un approccio trasformativo al concetto di *Digital Care* secondo una prospettiva di promozione di *empowerment* digitale: acquisizione di conoscenze, competenze e strumenti digitali che orientino ad agire in modo consapevole, critico e produttivo. Il *Digital Care*, riletto secondo il pensiero di Don Milani, rintraccia alcune sue ragioni epistemologiche nelle tesi di Floridi che, pur non occupandosi del *Digital Care* come costruito univoco, ma definendolo come parte di una più ampia etica dell'infosfera e sottolineando la necessità di un'interazione rispettosa e responsabile con il mondo digitale, riconosce che soltanto "prendendosi cura" dell'infosfera le tecnologie potranno essere alleate del bene comune (2016). Queste sollecitazioni di Floridi si traducono nella necessità di affidarsi ad un agire educativo che non si limiti a proteggere dalle tecnologie le varie età dell'uomo, in particolare l'infanzia (specialmente nella fascia 0-6), ma ne incoraggi un uso consapevole e sicuro.

2. Responsabilità educativa condivisa e equità digitale

Attraverso l'utilizzo del pronome personale "I" si vuole valorizzare l'impegno pedagogico per la promozione e valorizzazione di una responsabilità educativa condivisa e collettiva nei confronti del mondo digitale. Don Milani radica profondamente nel principio di una responsabilità educativa condivisa e nella necessità di un impegno collettivo la sua visione dell'educazione come strumento di emancipazione. Per Don Milani, l'educazione non era una responsabilità esclusiva della scuola o della famiglia, ma un dovere collettivo che coinvolgeva l'intera società: attraverso il suo motto "*I care*", il sacerdote, sintetizza il concetto di responsabilità collettiva che implica il "prendersi cura" del bene comune, superando l'indifferenza e promuovendo una società più giusta e inclusiva. Nell'era tecnologica, del digitale e dell'intelligenza artificiale, il fondamento della pedagogia di Don Milani è di un'attualità inattesa. Educare giovanissimi, giovani e adulti al senso di responsabilità verso gli altri rappresenta il *leit motiv* di una narrazione digitale in chiave pedagogica. Cosa avrebbe detto Don Milani delle tecnologie digitali? Certamente avrebbe abbracciato l'insegnamento delle competenze digitali soltanto ad alcune condizioni, cioè se esse fossero state in grado di: creare relazioni e interazioni basate sull'empatia e il rispetto generando responsabilità collettiva nelle relazioni digitali; favorire circoli culturali virtuosi finalizzati alla riduzione del divario digitale, permettendo un accesso equo alle risorse tecnologiche; "dare voce a chi non ce l'ha", stimolando allo sviluppo di un pensiero critico; far emergere una responsabilità etica.

3. Conclusioni

Si comprende bene come la scelta tra apocalittici o integrati nei confronti nello scenario complesso della crescita e della formazione umana sia oramai obsoleta. Rimanendo ancorati a visioni radicali si rischia di perdere sia la possibilità di comprendere l'inevitabile corso dell'obsolescenza della conoscenza, che necessita, invece, di continua rigenerazione, sia la possibilità di connettere la preziosa tradizione pedagogica nell'agire educativo presente, con particolare attenzione all'infanzia 0-6. Età che non può più fare a meno di percorsi educativi ibridi, che richiedono l'integrazione di strumenti digitali con pratiche educative tradizionali¹. Ricerare pratiche educative concrete circa l'utilizzo della tecnologia nell'esperienza prescolastica e scolastica significa, inoltre, non lasciare sola la famiglia a regolamentare "il tempo digitale" dei propri figli e delle proprie figlie, rispondendo all'invito pe-

1 Progetto INF@NZIA DIGI. tales 3.6 è un'iniziativa finanziata dal MIUR nell'ambito del programma PON Ricerca e Competitività 2007-2013, classificatasi al primo posto nel settore "Scuola" della call "Smart Cities and Communities and Social Innovation" (in <http://www.infanziadigitales.it/>).

dagogico del sacerdote di una responsabilità condivisa dell'educazione. Forte delle sollecitazioni di Don Milani, il *Digital (I) Care* avanza l'idea di un concetto di "cura del digitale" nel senso di prendersi cura delle persone, delle relazioni, delle comunità attraverso lo sviluppo di un'empatia digitale necessaria sia per il raggiungimento di un *well-being* personale e sociale, sia per la costruzione di una società digitale partecipata e quindi più equa, sostenibile e inclusiva. Si tratta di una combinazione di responsabilità soggettiva e collettiva che mira a far sì che il digitale sia uno strumento di emancipazione e non di alienazione.

Bibliografia

- De Rossi M., Petrucco C. (2013). *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. Roma: Carocci.
- Floridi L. (2016). *La quarta rivoluzione. Come l'infosfera sta trasformando il mondo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani L. (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Milani L. (2011). *A che serve avere le mani pulite se si tengono in tasca*. Milano: Chiarelettere.
- Osservatorio Nazionale per l'Infanzia e l'Adolescenza. (2021). *5° piano di azione e di interventi per la tutela dei diritti e lo sviluppo dei soggetti in età evolutiva. Educazione, equità, empowerment*. Retrieved February 1, 2025, from https://www.minori.gov.it/sites/default/files/5-piano-infanzia-e-adolescenza_0.pdf
- Papert S. (1980). *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books.
- UNESCO (2023). *Technology in education* Retrieved February 1, 2025, from <https://www.unesco.org/gem-report/en/technology>

Pensare la relazione tra agire educativo e contesti digitali: la clinica della formazione per esplorare i nuovi orizzonti della pedagogia

Farnaz Farahi
Università di Firenze
farnaz.farahisarabi@unifi.it

1. Introduzione

Riprendendo Galimberti (2005), l'era della tecnica rimuove ogni senso che non si risolva nella pura funzionalità ed efficienza dei suoi apparati, all'interno dei quali l'individuo soffre per l'insensatezza del suo fare e per il suo sentirsi soltanto un mezzo nell'universo dei mezzi. I contesti digitali, a riguardo, stanno trasformando il panorama educativo, influenzandone profondamente la pedagogia e i processi di apprendimento che la concernono. C'è da chiedersi come tali nuovi scenari legati allo sviluppo dell'intelligenza artificiale e del digitale si possano integrare all'interno del discorso pedagogico. In questo contributo, dunque, si porrà l'accento sulla "clinica della formazione" come metodologia per ripensare teorie e prassi pedagogiche nella loro interazione con gli strumenti digitali.

2. La relazione tra contesto digitale e pedagogico

Panciroli e Rivoltella (2023) affermano che "sebbene oggi la nostra soglia di sensibilità verso il progresso tecnologico sia notevolmente mutata, ogni nuova tecnologia continua a suscitare timore, soprattutto quando non se ne conoscono a fondo la natura e la governabilità" (p. 28). Se, però, pensiamo che il digitale sia dell'umano e per l'umano, e non in sostituzione di esso (Cambi, Pinto Minerva, 2023), oltre alle preoccupazioni legate all'utilizzo di questi strumenti, emergono opportunità per un apprendimento più coinvolgente, interattivo e basato sull'autonomia. La *Media Education* si trasformerebbe in una formazione scolastica integralmente intesa dove l'impiego della tecnologia si rivolga a un uso critico della stessa, avvalendosi di una capacità di analisi libera, multidimensionale e multidisciplinare, a vantaggio del discente (Cambi, Pinto Minerva, 2023).

Si pensi ai modelli *flipped classroom*, *gamification*, *learning analytics* e altre strategie innovative che sfruttano le tecnologie digitali. Tali metodologie rendono gli alunni protagonisti del proprio apprendimento (Bruni, 2016), peraltro nell'ottica inclusiva e proattiva del *learning by doing* (Dewey, 1938) e *learning to learn* (Rawson, 2000). Andando oltre i confini della cognizione, la Media Education diventa

così uno strumento per tessere legami tra scuola e famiglia, grazie alla capacità di amplificare, arricchire, migliorare l'ambiente educativo (Farahi, 2022). Un'occasione anche per la (ri)costruzione della comunità, la liberazione delle risorse ed energie di un territorio (Rivoltella, 2017), in concomitanza con la riflessione sulle tecnologie, la sollecitazione di un'intelligenza critica e lo sviluppo di una cittadinanza attiva (Di Bari, Mariani, 2018).

3. La clinica della formazione come metodo di ricerca

Per integrare in maniera corretta e proattiva i contesti digitali nell'agire pedagogico è, però, essenziale che il loro utilizzo sia guidato da pensieri e obiettivi ben definiti. In un processo in continua evoluzione, richiedente una progettazione oculata e un costante aggiornamento delle strategie educative: il rischio, altrimenti, è andare incontro a quelle che Morin (2020) ha definito "carenze del modo di pensare". Occorre recuperare, in altre parole, una sorta di "pensabilità" nel fare educazione, stimolando nelle professionalità pedagogiche una riflessione sull'azione e, al contempo, in azione (Schön, 1983); per pensare e ripensarne la cultura, individuare le teorie e le prassi che sottostanno all'agire formativo. Per conferire, in definitiva, un valore al discente, riconoscendolo quale individuo unico, caratterizzato da esigenze, interessi e potenzialità intrinsecamente distinti.

Un ambito che risponde al bisogno di far emergere rappresentazioni condivise circa il tema dei contesti digitali in pedagogia è la "clinica della formazione" (Massa, 1992). L'obiettivo di questo dispositivo è produrre rappresentazioni contestualizzate sulla formazione e riappropriarsi dei significati di queste stesse rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 1992; 2018). Superando, al contempo, quella spezzatura tra fare e filosofia, fare e ricerca, in grado di produrre una "ricerca senza teoria e una teoria senza ricerca" (Sola, 2002, p. 317). Un discorso ermeneutico, quello della clinica della formazione, che, riprendendo Dewey, rivaluta la scientificità della ricerca pedagogica con modalità di indagine sì rigorose, ma adattabili alla Media Education, di cui la pedagogia contemporanea non può più fare a meno.

4. Conclusione

Poiché, dunque, "l'adattamento all'ambiente è cruciale per la sopravvivenza di qualsiasi organismo" (Baldacci, 2012, p. 95), attraverso la clinica della formazione si favorirebbe una maggiore capacità di insegnanti ed educatori di leggere il proprio operato e rendere pensabile, e dotato di significato, l'utilizzo di strumenti digitali, influenzandone la qualità del servizio. In questo senso, riflettere sulla tecnica rende conto di quelle avventure del soggetto disposte tra io e altro, dove per "altro" è da intendersi tutto l'universo sociale, relazionale e digitale pedagogicamente inteso.

Bibliografia

- Baldacci M. (2012). *Trattato di pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bruni F. (2016). Didattica inclusiva, Flipped Classroom e One Educational Resources. In P.G. Rossi, C. Giaconi (Eds.), *Microprogettazione: pratiche a confronto* (pp. 121-131). Milano: Franco Angeli.
- Cambi F., Pinto Minerva F. (2023). *Governare l'età della tecnica. Il ruolo chiave della formazione*. Milano: Mimesis.
- Dewey J. (1938). *Experience and education*. Washington (DC): Kappa Delta Pi.
- Di Bari C., Mariani A. (2018). *Media education 0-6: Le tecnologie digitali nella prima infanzia tra critica e creatività*. Roma: Anicia.
- Farahi F. (2022). Giocare con l'arte e il digitale nella scuola dell'infanzia. *Bambini*, XXXVIII, 31-34.
- Franza A.M. (1992). Il congegno metodologico. In R. Massa, *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca* (pp. 43-52). Milano: Franco Angeli.
- Franza A.M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Galimberti U. (2005). *La casa di psiche. Dalla psicoanalisi alla pratica filosofica*. Milano: Feltrinelli.
- Massa R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica: Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Rawson J. (2000). Learning to learn: More than a skill set? *Studies in Higher Education*, 25(2), 225-238.
- Rivoltella P.C. (2017). *Tecnologie di comunità*. Brescia: ELS La Scuola.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Sola C. (2002). *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Milano: Bompiani.

Intelligenza artificiale e ambiente. Un'interpretazione pedagogica per lo sviluppo umano

Teresa Giovanazzi
Libera Università di Bolzano
teresa.giovanazzi@unibz.it

Nell'epoca della riproducibilità tecnica del mondo, la pedagogia, discorso critico sull'esperienza educativa e sui processi formativi, è chiamata ad interpretare gli scenari futuri dell'umanità secondo un approccio ecosistemico per attuare una *governance* rispettosa del valore delle forme dell'umano e della tutela del creato. Il progresso scientifico e tecnologico in atto è finalizzato a migliorare la qualità della vita della società nel suo complesso, riconoscendo alla tecnica, processo e prodotto dell'ingegno dei singoli e delle comunità, un ruolo fondamentale nello sviluppo umano nel corso dei secoli. Considerare la rilevanza dell'elemento tecnico-scientifico al progresso umano significa assumerne le potenzialità educative in ordine alla sostenibilità dello sviluppo, a partire dai criteri antropologici e dai valori condivisi per la delineazione di un avvenire possibile.

Come le tecnologie emergenti, in particolare la robotica, l'intelligenza artificiale e la realtà virtuale, influenzano il nostro vivere quotidiano? È difficile prevedere gli esiti degli impatti e delle relative trasformazioni, perché “siamo in grado forse di immaginare come si comporteranno menti come le nostre in seguito all'apporto delle biotecnologie, ma non come si comporterebbero menti non più come le nostre, bensì radicalmente trasformate dalle biotecnologie” (Fabbri, 2021, p. 362). Interrogarsi sulla performatività dei dispositivi conduce a sviluppare analisi e prospettive, nuove direzioni di ricerca e intervento. La sfida è di coniugare educazione, tutela dell'ambiente e prassi economiche-tecnologiche del vivere sociale e delle visioni del mondo, affinché il discorso pedagogico eserciti il suo ruolo “progettuale riguardo alla formazione personale, alla formazione del cittadino, al confronto fra cultura e civiltà, fra modelli e paradigmi, fra finalità e valori da negoziare” (Elia, 2014, p. 30).

Le innovazioni tecnologiche radicali (Greenfield, 2017), attraverso uno sguardo critico all'ideazione, produzione e gestione operativa di macchine dotate di funzioni evolute, possono contribuire alla forza etico-trasformativa della riflessione pedagogica, aperta al dialogo multidisciplinare, prendendo le mosse dall'importanza dell'educazione per affrontare la questione ambientale, nella prospettiva di una *cultura della sostenibilità del vivere* in una pluralità di attori, risorse e piani di azione diversificati in connessione tra loro per una visione integrata e intergenerazionale. La svolta auspicata chiama in causa l'*umanizzazione del progresso tecnologico*, una fraternità che include i rapporti con la natura e le cose, con i dispositivi

e gli strumenti tecnologici che recano il segno della creatività umana come “la capacità visionaria di immaginare il nuovo al di là dei limiti dell’esistente, di scombinare la monotonia del sempre-uguale” (Pinto Minerva, 2021, p. 64), attraverso criteri per un rinnovato modo di concepire e usare la tecnica in educazione e reimparare ad abitare il mondo per uno sviluppo sostenibile, esito di un’attenta considerazione per le responsabilità morali nella formazione dell’uomo. La capacità di generare innovazione scaturisce da un’intenzionale tensione educativa che promuove il valore dell’immaginazione e del cambiamento, migliorando i processi attuali di produzione e costruzione della conoscenza e accrescendo i benefici per la comunità civile.

Un’interpretazione pedagogica dell’intelligenza artificiale è invitata a riflettere sulla capacità dell’uomo di utilizzare tale tecnologia per contribuire al processo di trasformazione del mondo, verso un modo inedito di concepire e vivere l’esistenza,

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 (Annacontini, 2023, p. 16).

Ciò implica sollecitare la pedagogia ad affrontare criticamente scenari nuovi, favorendo inoltre la maturazione di una coscienza responsabile in coloro che progettano, costruiscono ed utilizzano macchine tecnologiche nel generare valori solidali e azioni sostenibili per la salvaguardia dell’ambiente. Un’opportunità che si realizza attraverso processi di relazione coevolutivi, di esperienze ricostruttive e significative per cogliere con autenticità il valore dell’ambiente, muovendo dalle trasformazioni tecnologiche sempre in stretta connessione con i contesti e le persone, dimensione materiale e spirituale della vita nella prospettiva della fraternità come valore espressivo della possibilità stessa dello sviluppo e della pace. “Le innovazioni tecnologiche devono essere impiegate in modo da contribuire alla ricchezza della formazione umana, al servizio dei popoli e alla protezione della nostra casa comune” (Malavasi, 2019, p. 159).

Comprendere le implicazioni etico-educative del progresso tecnologico sulla coscienza e sul senso di essere una sola famiglia umana, chiamata ad un’alleanza educativa con l’ambiente, significa avvalorare una cultura della ricerca scientifica e tecnologica orientata verso spazi di riflessione critica sui processi formativi, su progettualità autentiche per educare a discernere potenzialità e limiti dell’intelligenza artificiale nel favorire l’equità sociale e promuovere la dignità umana. Persone, ambienti della formazione e innovazioni tecnologiche sostenibili sono strettamente interconnessi ed implicano la ricerca di valori e principi per educare nella dimensione di uno sviluppo equo e solidale dell’umanità “in modo che il progresso digitale possa avvenire nel rispetto della giustizia e contribuire alla causa della pace” (Francesco, 2024, n 8).

Bibliografia

- Annacontini, G. (2023). La sfida pedagogica dell'IA. Dalla contrapposizione umano-artificiale alle soggettività future. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 14-21.
- Elia, G. (2014). Il contributo della pedagogia come sapere pratico-progettuale. In G. Elia (Ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 26-46). Milano: Franco Angeli.
- Fabbri, M. (2021). Emozioni, intelligenza e civiltà. Scarti e parabole evolutive dai *Sapiens sapiens* all'intelligenza artificiale. In M. Stramaglia (Ed.), *Pedagogia, didattica e futuro. Studi in onore di Michele Corsi* (pp. 353-366). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Francesco (2024). *Intelligenza artificiale e pace. Messaggio per la 57ª Giornata Mondiale della Pace*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Greenfield, A. (2017). *Radical technologies. The design of everyday life*. London: Verso Books.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pinto Minerva, F. (2021). Intelligenza artificiale e post-umano. Pedagogia e utopia. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, LIX (1), 52-67.

Intelligenza artificiale e processi formativi tra rischi e nuove opportunità

Valentina Guerrini

Università di Sassari
vguerrini@uniss.it

La rivoluzione scaturita con l'avvento di Internet, dei social media e dell'intelligenza artificiale si appresta a rappresentare uno dei più radicali cambiamenti nella storia dell'uomo e della civiltà umana. Tuttavia, la velocità di queste trasformazioni oltre alla presenza di crescenti interessi economici attorno al traffico dati pone delle serie questioni relative alla sostenibilità di tali cambiamenti che hanno e avranno sempre più un impatto sullo sviluppo delle capacità cognitive, critiche e di partecipazione alla sfera pubblica delle future generazioni. Se da un lato, l'intelligenza artificiale è in grado di elaborare una mole di dati che cresce ogni giorno attraverso le navigazioni dei singoli utenti e questo permette di stabilire correlazioni impensabili e di fornire utilissimi apporti (motori di ricerca, interazioni sui social, diagnostica medica...), nello stesso tempo, questo potente strumento incide sulla nostra facoltà di decidere, di argomentare, di accedere alle informazioni e di studiare, di vivere lo spazio pubblico e sociale.

La ricerca in campo pedagogico non può non occuparsi di questo tema e delle implicazioni che ha e che potrebbe avere nel futuro; questo breve intervento cercherà di evidenziare degli interrogativi di ricerca, non ha nessun intento di diffondere dati e/o conclusioni tratte da evidenze, anche se chi scrive è coinvolta in un Progetto interdisciplinare dal titolo: "Uomo e intelligenza artificiale: discipline umanistiche, pensiero critico e spazio politico ai tempi della fusione uomo-macchina", che ha appena preso avvio e che prevede il contributo di studiosi/e appartenenti a discipline diverse: filosofia, antropologia, linguistica, pedagogia, psicologia e sociologia.

Come evidenzia Floridi (2015, 2022), è ormai abbastanza inutile chiedersi se siamo connessi o disconnessi, in quanto la pervasività raggiunta dai dispositivi ci permette di vivere *onlife*: il digitale fa parte dell'esperienza quotidiana, non potendo più essere distinto né separato dalla realtà che percepiamo e con cui interagiamo. All'interno di questa vita *onlife* sta assumendo un ruolo predominante l'Intelligenza Artificiale (AI), ed è alla base di tante piattaforme tecnologiche che permettono di svolgere molteplici attività.

Negli ultimi anni innumerevoli sono state le sperimentazioni internazionali in cui l'Intelligenza Artificiale è stata utilizzata in campo educativo (Ciasullo, 2023; Unesco, 2019; Gocen, Aydemir, 2020, Panciroli, Rivoltella, 2023; Talan, 2021), che se da una parte evidenziano effetti positivi dell'AI sui processi di apprendi-

mento da parte degli studenti, dall'altra rivelano anche criticità da parte dei docenti, formatori e accademici.

Le domande a cui vorrei cercare di dare risposta attraverso la partecipazione al progetto sopra indicato sono:

Quali competenze saranno necessarie alle educatrici/ agli educatori e alle/gli insegnanti di vari ordini e gradi scolastici per educare ed istruire in una realtà dove il digitale assume una pervasività sempre più massiccia?

Quali competenze dovranno essere sviluppate nelle giovani generazioni? Certamente lavorare sulle cosiddette soft skills, sulle capacità di problem solving, sulla metacognizione, sull'imparare ad imparare, sul pensiero critico, offrirà strumenti ai giovani per sapersi ri-pensare in una società e in un mercato del lavoro in rapida trasformazione.

Infine, un altro interessante interrogativo appare quello relativo al rapporto con le differenze.

Come l'AI impatterà le differenze e le disuguaglianze sociali, culturali e di genere? Sarà un'occasione per ridurre il gap o al contrario incrementerà ancora di più gli squilibri esistenti? In quest'ultimo caso come potrà intervenire l'educazione?

Per rispondere ai molteplici interrogativi appare particolarmente interessante seguire il percorso di individuato da Panciroli e Rivoltella (2023) che si apre a tre prospettive di riflessione.

La prima è quella relativa all'educazione all'intelligenza artificiale e riprende l'obiettivo classico della *Media Education*. Tale forma di educazione implica la promozione del pensiero critico, una riflessione sui prodotti di consumo e servizi resi disponibili dal riconoscimento dell'utente oltre che promuovere una cultura dell'AI per rendere le persone in grado di conoscere e usare il linguaggio e le logiche che sottendono a tale dispositivo.

La seconda è relativa all'educazione con l'intelligenza artificiale, riguarda prevalentemente il settore della didattica per promuovere la creatività, il tutoraggio intelligente, la gestione del feedback, la valutazione.

Infine, vi è la prospettiva dell'educazione dell'AI stessa, che implica da una parte addestrare a interpretare correttamente i dati secondo uno scopo specifico, dall'altra cercare di abituarla ad operare in maniera eticamente corretta. Questo è l'aspetto più difficile e discutibile, in quanto chiama in causa principi etici e antropologici, poiché si tratta di rendere "cosciente" una macchina.

Gli scenari che si aprono sono, quindi, molteplici e differenti: l'intelligenza artificiale opera su dati elaborati da uomini e donne, risponde a domande formulate da uomini e donne; quindi, dobbiamo avere la consapevolezza che in base a come saremo in grado di porre domande, inserire i dati e interpretare le risposte, potremo costruire un sistema digitale rispondente ai bisogni umani in maniera sostenibile e inclusiva.

L'Intelligenza Artificiale potrà portare benefici nel mondo educativo se si riuscirà a implementare una necessaria collaborazione tra professionisti del mondo della Tecnologia, della Psicologia, della Pedagogia, della Filosofia e dell'Educazione: un punto di partenza necessario per la progettazione di soluzioni AI veramente

efficaci e centrate sulle necessità dei soggetti coinvolti; questo tipo di approccio interdisciplinare non sarà facile e richiederà investimenti importanti e tanto lavoro, ma è una sfida a cui ormai non possiamo sottrarci.

Bibliografia

- Cesaretti L. (2021). Intelligenza artificiale e educazione: un incontro tra due mondi. Rischi e opportunità. *Rivista di Scienze dell'Educazione*, 59(1), 81-98.
- Ciasullo, A. (2023). ChatGPT. Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell'intelligenza artificiale. *Research Trends in Humanities (RTH)*, 10, 68-76.
- Floridi, L. (2015). *The onlife manifesto. Being human in a hyperconnected era*. Berlin: Springer Nature.
- Floridi, L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gocen, A., Aydemir, F. (2020). Artificial intelligence in education and schools. *Research on Education and Media*, 12(1), 21-27.
- Panciroli, C., Rivoltella, P. C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'intelligenza artificiale*. Brescia: Scholè.
- Talan, T. (2021). Artificial intelligence in education: A bibliometric study. *International Journal of Research in Education and Science (IJRES)*, 7(3), 822-837.
- UNESCO (2019). *Artificial intelligence in education: Challenges and opportunities for sustainable development*. Paris: UNESCO Publishing.

Educare alla corporeità tra realtà fisica e contesti digitali

Maria Vinciguerra
Università di Palermo
maria.vinciguerra@unipa.it

1. Contesti digitali e adolescenza

I pre-adolescenti e gli adolescenti del nostro tempo vivono continuamente immersi in contesti digitali, e sono i protagonisti di quella che viene definita una vita *onlife*. Si tratta di un'esperienza in continuità tra *online* e *offline*, in cui una dimensione non si affianca all'altra, piuttosto avviene una fusione tra le due che porta una nuova vita, definita appunto *onlife*.

Assistiamo, dunque, ad una nuova forma di esperienza che Floridi (2022) descrive come uno scollamento tra "posizione e presenza", in cui l'io non è più collocabile nel suo corpo ma si muove costantemente nella rete, apparentemente svincolato dalla sua corporeità e a rischio di una distorsione percettiva della realtà.

L'*Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023. Tempi digitali*, pubblicato a cura di Save the Children, riporta alcuni dati ISTAT indicativi. Nel biennio 2021/22, si collegava quotidianamente a internet il 73% di chi aveva tra i 6 e i 17 anni e, nello stesso biennio, l'uso quotidiano del cellulare è dell'89,2% nella fascia 11-17 anni. Le ricerche riportate nel testo ci descrivono ragazzi tra gli 11 e i 19 anni che trascorrono in media (tra varie attività) cinque/sei ore al giorno davanti uno schermo in ambienti digitali.

Secondo altre ricerche, i rischi associati all'utilizzo eccessivo di social media da parte di pre-adolescenti e adolescenti sono rappresentati da depressione, disturbi alimentari, cyberbullismo, problemi psicologici, disturbi del sonno, dipendenza, ansia, problemi legati alla sfera sessuale, problemi comportamentali, distorsione della percezione del proprio corpo, cioè disturbi dell'immagine corporea, e *dismorfia digitalizzata* (Coy-Dibley, 2016; Sica, 2022; Revranche, Biscond, Husky, 2022).

Queste ricerche ci indicano che i contesti digitali possono apparire come una facile via di fuga (per esempio, attraverso il fotoritocco o la creazione di avatar) davanti ai limiti e ai confini che il corpo ci impone. Ma questa assenza di confini se, da un lato, offre una ampia libertà esplorativa, importante nella definizione identitaria (Erikson, 1968), dall'altro non offre confini entro i quali definirsi. Le comunità virtuali, in altre parole, offrono variegate possibilità di sperimentazione

e quindi si configurano come una risorsa, ma al contempo possono favorire una esplorazione a-finalizzata configurandosi come area di rischio (Sica, 2022). In altre parole, il corpo virtuale rischia di privare l'esperienza umana del senso di realtà, fondamentale per la formazione dell'identità della persona.

2. Corpo e corporeità: la prospettiva pedagogica

Secondo la tradizione filosofica della fenomenologia, nel corpo risiede il fondamento di ogni conoscenza del mondo e attraverso la percezione l'individuo costruisce la rappresentazione di se stesso e "accoglie" la realtà del mondo. L'individuo ha coscienza del mondo attraverso il corpo, ma anche, viceversa, ha coscienza del corpo attraverso il mondo (Merlau-Ponty, 1945). Il *corpo vissuto* rappresenta, dunque, la prospettiva esperienziale del vissuto entro un'unità psicofisica (Husserl, 1910-11).

Il corpo dà testimonianza del fatto che nessuno di noi si è *da solo portato alla vita* (Henry, 2001), ma perché si possa accedere ad un'autorappresentazione del corpo è necessaria la libera iniziativa di un educatore che ci accolga. Ci riferiamo, in primo luogo, all'educazione familiare che inserisce la storia del corpo in una storia familiare, restituendo al corpo vissuto un valore simbolico ulteriore. Si tratta di "nodi di significati viventi" che non sono solo del soggetto in crescita ma che si inseriscono, in primo luogo e originariamente, nella trama delle sue relazioni familiari (Botturi, 2009).

In una prospettiva educativa, la *corporeità* (sempre diversamente sessuata) rappresenta una "dimensione costitutiva ed esistenziale della persona" (D'Addelfio, 2016). L'educazione o "diseducazione" alla corporeità determina dunque il proprio *sentirsi-sé* (Henry, 2018). In altre parole, essere inseriti in una famiglia, in una storia, ci costringe in qualche modo ad accorgerci della "portata reale della nostra presenza nel mondo", e del fatto non solo di avere un corpo di cui oggi possiamo, almeno apparentemente, liberarci, ma anche di *essere* corpo *interiormente animato* (Bellingreri, 2017).

Quando la nostra nascita non è inserita in nessuna rete di significati, la nostra esistenza si svuota, diventa arbitraria e il corpo, in vari modi, può scomparire in quanto privato della particolarità della sua esistenza agli occhi dell'altro.

Questo mancato riconoscimento spesso si verifica perché gli adulti del nostro tempo appaiono in forte difficoltà rispetto all'impresa educativa. La questione di una differenza tra le generazioni poco visibile e di un disorientamento profondo rispetto al senso dell'esistenza negli adulti educatori, ci lascia percepire una confusione che inevitabilmente blocca le relazioni educative (Vinciguerra, 2022), ulteriormente complicate da un mondo virtuale in continuità con quello reale, che gli adulti spesso stentano a comprendere fino in fondo e da cui sono altrettanto affascinati.

Alla luce di queste brevi riflessioni, il primo passo verso un'educazione alla corporeità è rendere consapevoli gli adulti educatori, in primo luogo i genitori ma

non solo, dei rischi legati ad un'eccessiva esposizione dei figli ai contesti digitali. Emerge, infatti, la necessità di trovare nuove forme di educazione alla corporeità a partire dal sostegno educativo alla genitorialità e da un lavoro con le scuole, per ripensare nuove pratiche educative che riescano a coniugare nella formazione di pre-adolescenti ed adolescenti esperienze vissute nella realtà fisica ed esperienze virtuali.

Bibliografia

- Bellingreri A. (2017). Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale. *Pedagogia e Vita*, 75(3), 39-52.
- Botturi F. (2009). *La generazione del bene. Gratuità ed esperienza morale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Coy-Dibley I. (2016). Digitized dysmorphia of the female body: The re/disfigurement of the image. *Palgrave Communications*, 2.
- D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- Erikson E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppo, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Henry M. (2018). *L'essenza della manifestazione*. Nocera Inferiore: Orthotes.
- Henry M. (2001). *Incarnazione. Una filosofia della carne*. Torino: SEI.
- Husserl E. (2008). *I problemi fondamentali della fenomenologia. Lezioni sul concetto naturale di mondo (1910-11)*. Macerata: Quodlibet.
- Merleau-Ponty M. (2017). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Bompiani.
- Save the Children (2023). *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia 2023. Tempi digitali*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/xiv-atlante-dellinfanzia-rischio-tempi-digitali.pdf>
- Sica L. S. (2022). L'identità corporea digitalizzata: L'utilizzo dei social media nella costruzione dell'immagine di Sé di adolescenti e giovani adulti. *Psicologia di Comunità*, 2, 34-55.
- Revranché M., Biscond M., Husky M.M. (2022). Investigating the relationship between social media use and body image among adolescents: A systematic review. *Encephale*, 48(2), 206-218.
- Vinciguerra M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.

Intelligenza Artificiale – Intelligenza Abduittiva

Michele Cagol

Libera Università di Bolzano

michele.cagol@unibz.it

1. Intelligenza Artificiale

L'intelligenza artificiale (IA) è pervasiva, diffusa, produce ricchezza, investimenti, presenta opportunità e rischi – di entrambi, opportunità e rischi, ne ignoriamo i confini – e sta subendo un'accelerazione che cambierà (in realtà, sta già cambiando) il mondo.

Che cos'è l'IA? “Oggi con il termine intelligenza artificiale si intende un insieme di strumenti tecnologici di varia natura all'interno dell'informatica. In prima approssimazione, possiamo dire che essi svolgono delle funzioni simili a quelle del cervello umano nelle sue capacità cognitive” (Contucci, 2023, p. 16). Un'altra definizione (anzi, in questo caso si tratta di una pseudo-definizione) è: l'IA “cerca di mettere in grado i computer di fare il genere di cose che sanno fare le menti” (Boden, 2019, p. 7). Ci troviamo davanti a tutta una serie di problemi molto complessi, che riguardano che cosa sia una mente, se sia possibile isolare e delimitare funzioni “cognitive” del cervello e il fatto che non esista una definizione univoca e condivisa di intelligenza.

Abbandoniamo, dunque, i tentativi definitivi e vediamo cosa sa fare (più o meno bene) oggi l'IA: 1) riconoscere volti e immagini; 2) elaborare il linguaggio naturale; 3) trascrivere file audio; 4) profilare le preferenze degli utenti sui social network; 5) fornire supporto nella diagnostica medica; 6) giocare a scacchi, a Go e ad alcuni classici videogiochi Atari; 7) assistere il pilota alla guida di un'automobile; 8) assistere nella ricerca scientifica; 9) supportare la progettazione di nuovi farmaci; 10) supportare la dimostrazione di teoremi (Contucci, 2023, pp. 18-27). Precisando che non si tratta di un elenco completo, possiamo affermare con sicurezza che l'IA è indiscutibilmente brava in determinati ambiti specifici (e in taluni supera decisamente gli esseri umani).

Il fatto, però, che esistano sistemi specialisti (per quanto strabilianti) non significa necessariamente che si potranno realizzare in futuro sistemi dotati di intelligenza artificiale *generale* (AGI: *Artificial General Intelligence*). Sono diverse le critiche che smorzano entusiasmi “generalisti” in ambito IA:

[...] occorre sgombrare il campo da un malinteso di fondo molto diffuso che riguarda la cosiddetta *intelligenza artificiale generale*: è un concetto

astratto che si riferisce alle funzioni cognitive svolte da una macchina capaci, nel loro complesso, di renderla indistinguibile da un essere umano. Questo tipo di intelligenza artificiale, tuttavia, al momento è solo una fantasia, proveniente dalla fantascienza cinematografica o letteraria. Tra gli studiosi, non solo non c'è consenso sul *quando* questo tipo di IA sarà raggiunta, ma neppure sul *se* lo sarà mai (Contucci, 2023, pp. 16-17).

[...] per quanto sia complesso costruire un'IA specialista altamente performante, costruire un'IA generalista è enormemente più difficile (il *deep learning* non è la risposta: i suoi *aficionados* ammettono che “sono necessari nuovi paradigmi” per combinare il *deep learning* con il ragionamento complesso – espressione accademica che sta per “non abbiamo la più pallida idea di come farlo”) (Boden, 2019, p. 51).

Applicando con successo versioni semplici e ristrette dell'intelligenza che beneficino di computer sempre più veloci e di molti dati, non facciamo reali progressi [...]. Non esiste un algoritmo per l'intelligenza generale e vi sono motivi fondati per dubitare che questo emergerà continuando a lavorare sui sistemi di *deep learning* o attraverso altri approcci oggi comuni. Molto più probabilmente, servirà una scoperta scientifica rivoluzionaria, ma al momento nessuno ha la benché minima idea di come essa possa presentarsi, né, tanto meno, dei dettagli per arrivarvi (Larson, 2022, p. 10).

Quindi: l'intelligenza artificiale generale è una grande incognita. Non sappiamo se sia possibile, non conosciamo i dettagli per realizzarla, qualora fosse possibile, ma forse sappiamo dove si potrebbero ricercare alcuni di quei dettagli: in generale, nell'epistemologia, “il grande ponte che collega tutte le branche del mondo dell'esperienza” (Bateson, 1997, p. 359); in particolare, nella capacità umana di applicare creativamente quella che appare come una fallacia del ragionamento deduttivo.

2. Intelligenza Abduittiva

L'abduzione è una caratteristica fondamentale dell'approccio investigativo e scientifico. Gregory Bateson la definisce come “estensione laterale delle componenti astratte della descrizione” o, anche, come “descrizione doppia o multipla di qualche oggetto o evento o sequenza”, e precisa che “[la] possibilità stessa dell'abduzione ha un che di misterioso, e il fenomeno è enormemente più diffuso di quanto il lettore possa sulle prime aver supposto” (Bateson, 1984, p. 192). L'abduzione costituisce il processo di generazione delle ipotesi nelle scienze naturali: per Charles Sanders Peirce l'abduzione rappresenta il primo passo del ragionamento scientifico (2003, 7.218).

Il ragionamento, in generale, è un processo che, partendo da un insieme finito di premesse, porta ad affermare una conclusione. Possiamo individuare tre modelli di ragionamento (che si integrano e collaborano in un'ottica epistemologica e

scientifica). In un ragionamento *deduttivo* non può mai accadere che le premesse siano vere e, allo stesso tempo, la conclusione falsa. L'inferenza *induttiva* è una generalizzazione da un insieme di casi individuali. Quando la conclusione propone un'ipotesi che dia ragione dei fatti descritti nelle premesse, abbiamo invece un ragionamento *abduttivo*.

La logica tradizionale (deduttiva) è *monotona*: se l'insieme delle premesse aumenta, l'insieme delle conseguenze logiche non diminuisce. Non si dà il caso che, aggiungendo nuove premesse, alcune conclusioni cessino di essere tali: se C è una conseguenza logica di $P_1, \dots, P_n$, allora, per qualsiasi formula P_{n+1} , C è anche una conseguenza logica di $P_1, \dots, P_n, P_{n+1}$ (Frixione, 2007, p. 103). Quando però facciamo scienza, facciamo largo uso di ragionamenti *induttivi* e *abduttivi*, che sono *non monotoni*. Di fatto, il ragionamento *deduttivo* è (semplicemente) uno strumento: è sempre usato all'interno di altri tipi di ragionamento e argomenti, e non è davvero peculiare delle scienze naturali.

Nel ragionamento induttivo “vengono tratte conclusioni generali a partire da premesse particolari, o [...] si passa da proposizioni particolari ad altre proposizioni particolari attraverso proposizioni generali” (Giroto, 1994, p. 109). L'induzione non è un ragionamento logicamente corretto – cioè la conclusione non è conseguenza logica delle premesse – poiché l'insieme delle premesse non corrisponde all'insieme di tutti i casi possibili. Nuovi dati, quindi, possono falsificare la conclusione. È tuttavia un ragionamento legittimo ed è tipico delle scienze empirico-sperimentali.

Il ragionamento abduttivo, noto anche come inferenza alla spiegazione migliore, è il processo di derivazione e individuazione delle spiegazioni più probabili dei fatti conosciuti ed è *non-monotono* perché le spiegazioni più probabili non sono necessariamente corrette. Nelle logiche non-monotone, in generale, “è ammesso che i ragionamenti possano condurre a delle conclusioni che, in seguito al giungere di nuove informazioni, vengono ruscate” (Fischer Servi, 2001, p. XI). L'abduzione è il tipo di inferenza utilizzato da Sherlock Holmes, il ragionamento diagnostico rientra in questa categoria, e il ragionamento abduttivo sta alla base del processo di scoperta scientifica. Di fatto, le “scoperte scientifiche più creative si hanno quando vengono avanzate ipotesi che sono in grado di spiegare i fenomeni osservati (spesso apparentemente eterogenei fra loro), ma che non sono riconducibili a semplici generalizzazioni” (Frixione, 2007, p. 124). La scoperta della selezione naturale di Darwin o la scoperta dell'orbita ellittica dei pianeti di Keplero possono essere riferite al ragionamento abduttivo.

Di base, un ragionamento abduttivo ha la seguente struttura: Se A , allora B ; e B ; quindi: (forse) A . Un esempio: Se le batterie sono scariche, allora la tastiera di mia figlia non si accende; la tastiera di mia figlia non si accende; quindi: (forse) le batterie sono scariche. La forma logica di questa inferenza è simile a quella della fallacia dell'affermazione del conseguente: Se Michele è nato a Bolzano, allora Michele è nato in Alto Adige; Michele è nato in Alto Adige; quindi: Michele è nato a Bolzano. È evidente che le premesse potrebbero essere vere, ma la conclusione falsa, perché Michele potrebbe essere nato a Merano. Frixione sostiene che “[chi]

commette la fallacia dell'affermazione del conseguente è convinto erroneamente di fare un'inferenza logicamente corretta; chi fa un'inferenza abduttiva è consapevole che si tratta di un processo fallibile. I ragionamenti abduttivi, infatti, non sono inferenze logicamente corrette, bensì ragionamenti plausibili" (Frixione, 2007, p. 125).

Il processo abduttivo contiene al suo interno un che di "misterioso" (come sostiene Bateson), ha a che fare con l'"istinto" (Peirce), coinvolge la creatività (il tipo di abduzione forse più rilevante è proprio l'abduzione creativa: cfr. Fischer Servi, 2001, pp. 65-66 e Larson, 2022, p. 183) e l'immaginazione: quest'ultima, infatti, "implica inferenze che non esistono in un dataset. E, più che in ogni altra attività, l'immaginazione richiede congetture. L'abduzione è l'inferenza che abita nel cuore dell'intelligenza" (Larson, 2022, p. 171).

Una delle tesi principali del volume di Erik J. Larson, *Il mito dell'Intelligenza Artificiale. Perché i computer non possono pensare come noi*, è che – dato che le nostre inferenze reali sono molto spesso abduttive e che l'abduzione in qualche modo illumina il mistero fondamentale dell'intelligenza umana, e dato che l'intelligenza artificiale è sprovvista di una teoria dell'inferenza abduttiva (e, inoltre, non abbiamo la più pallida idea di come si potrebbe programmare l'abduzione) – l'intelligenza artificiale generale è, al momento, semplicemente un mito (Larson, 2022, pp. 156-186).

Il problema, evidentemente, non riguarda solamente l'ambito dell'intelligenza artificiale, ma l'intelligenza e il pensiero, in generale – l'ampio campo della epistemologia, delle scienze e, ovviamente, dell'educazione: come funziona l'abduzione rimane un mistero. Eppure, "qualunque pensiero sarebbe del tutto impossibile in un universo in cui non ci si potesse attendere l'abduzione" (Bateson, 1984, p. 192).

Bibliografia

- Bateson G. (1984). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson G. (1997). *Una sacra unità. Altri passi verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Boden M. A. (2019). *L'intelligenza artificiale*. Bologna: Il Mulino.
- Cagol M. (2019). Per un'epistemologia relazionale della ricerca educativa. *Formazione & Insegnamento*, 17(1), 35-43.
- Contucci P. (2023). *Rivoluzione intelligenza artificiale. Sfide, rischi e opportunità*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Fischer Servi G. (2001). *Quando l'eccezione è la regola. Le logiche non monotone*. Milano: McGraw-Hill.
- Frixione M. (2007). *Come ragioniamo*. Roma-Bari: Laterza.
- Giroto V. (1994). *Il ragionamento*. Bologna: Il Mulino.
- Larson E. J. (2022). *Il mito dell'intelligenza artificiale. Perché i computer non possono pensare come noi*. Milano: Franco Angeli.
- Peirce C. S. (2003). *Opere*. Milano: Bompiani.

Laboratori paralleli

4) Fine e fini del lavoro

Paolo Bertuletti
Massimiliano Costa
Daniela Dato
Gennaro Balzano
Croce Costanza
Emanuele Serrelli
Anna Paola Paiano

Le “grandi dimissioni” sullo sfondo di un nuovo concetto di etica professionale. La proposta di Klaus Beck in Germania e la resa nei confronti di una logica funzionalista

Paolo Bertuletti
Università di Bergamo
paolo.bertuletti@unibg.it

1. Klaus Beck e la sua scuola

Nell'ambito della pedagogia del lavoro tedesca contemporanea si è sviluppata negli ultimi anni una nuova dottrina sull'etica professionale in netto contrasto con l'ideale tradizionale del *ehrbarer Kaufmann*, modello di lavoratore integerrimo che ispira la propria condotta a principi etici universali anche a costo di difficili mediazioni con gli interessi economici. Secondo il principale alfiere, Klaus Beck, quell'ideale non solo sarebbe irrealistico in una società pluralistica, frammentata e anonima come la nostra, ma anche disfunzionale (Beck, 1999, pp. 17-18). L'unica etica razionalmente giustificabile sarebbe quella in cui il singolo accetta di seguire il codice morale specifico (*Sondermoral*) associato al ruolo ricoperto nel sottosistema sociale in cui opera: ciò consentirebbe tanto la sua riuscita come individuo quanto il buon funzionamento del sistema nel suo complesso (Beck, 2000, pp. 39ss). Nel mondo economico questo vuol dire adeguarsi all'insieme delle regole istituzionalizzate che la propria azienda si è data per massimizzare il profitto e competere sul mercato (Beck, 1999, p. 19). Tale “segmentazione” (*Segmentierung*) non significa tuttavia “schizofrenia morale”: l'identità del singolo sarebbe assicurata dalla sua capacità metacognitiva di adattarsi ai diversi ruoli sociali (Beck, 2003, p. 287).

Il relativismo di Beck, in parte ridimensionato dagli studi dell'allievo Bienengräber sulla didattica della formazione professionale (Bienengräber, 2014), in Minnameier troverebbe una soluzione sul piano dell'etica pubblica. Nelle moderne società democratiche l'adattamento alle norme del proprio ambito d'azione (ad es. il mercato) non cancellerebbe l'autonomia etica, perché gli individui possono in ogni caso contribuire sul piano politico a cambiare le regole del sistema stesso (ad es. orientando le scelte delle imprese tramite vincoli di legge o incentivi) (Minnameier, 2004, p. 366). Di contro, sono considerati disfunzionali gli scrupoli morali del singolo professionista nel momento in cui opera rispettando le norme dettate dal proprio sottosistema sociale (Minnameier, 2014).

2. I classici della pedagogia del lavoro tedesca

Come si è visto, nella visione di Beck e della sua “scuola” l’etica professionale corrisponde all’assunzione dei comportamenti funzionali alla “sopravvivenza” del singolo e del sistema economico. La diversa concezione elaborata dai “classici” tedeschi della pedagogia del lavoro, benché per molti aspetti superata, ci aiuta a vedere i limiti di questa prospettiva.

Anzitutto, per i “classici” è riduttivo pensare al mercato come un sistema guidato soltanto dalla ricerca dell’utile. L’idea – presupposta da Beck – che il singolo possa operarvi semplicemente come *homo oeconomicus* sarebbe un’indebita astrazione (Fischer, 1928, pp. 307-310). Lavorando e scambiandosi beni gli uomini utilizzano artefatti culturali che non sono semplicemente mezzi per raggiungere degli scopi, ma anche l’occasione per realizzare valori ideali. Ecco perché Spranger accostava la formazione professionale alla cosiddetta formazione generalista (Spranger, 1920). Più precisamente, la disciplina imposta dagli artefatti culturali proporzionerebbe una formazione autentica (*Bildung*) nella misura in cui il lavoratore non solo acquisisce abilità tecniche, ma esperisce, in un incontro vivo, appassionante e per questo trasformativo, i valori spirituali incarnati nei prodotti della cultura umana (Kerschensteiner, 1929, p. 162).

Tra i pedagogisti italiani questa concezione “alta” di formazione professionale si ritrova oggi anche in Bertagna, che recupera da Hessen il concetto, di ascendenza kerschensteineriana, di cultura professionale come “cultura generale specifica” (Bertagna, 2011, pp. 159ss), ossia giacimento di sapere di cui la persona si serve per agire bene di fronte ai problemi concreti della vita (Bertagna, 2012, p. 24), nonostante i dispositivi che la condizionano (ivi compreso il sistema socio-economico in cui è inserito) trasformando se stessa nello sforzo costante di rendere propria opera (*ergon*) la fatica (*ponos*) del lavoro (Bertagna, 2017, p. 62), grazie all’intreccio costante di pensiero e azione (Potestio, 2020).

Diversamente, per Beck e Minnameier la responsabilità del lavoratore non riguarda le sue convinzioni etiche, che si possono far valere solo sul piano politico, ma il raggiungimento di determinate performance. In altre parole, è indifferente ai valori. In questo modo, però, almeno secondo l’idea classica di *Berufsbildung*, tale sforzo non può essere un’esperienza davvero formativa. Il dissolvimento relativista della dimensione etica della professione risponde ad un’antropologia che separa razionalità tecnica da razionalità pratica e così rende evanescente sul piano pedagogico la formazione dell’uomo tramite il lavoro.

3. Una chiave di lettura per interpretare il fenomeno delle “grandi dimissioni”

Qui si può scorgere un nesso fra l’esito della proposta di Beck e il fenomeno delle “grandi dimissioni”. Tale fenomeno, infatti, non ha a che fare soltanto con lo sfruttamento e lo stress dei lavoratori, ma anche con una peculiare forma di sofferenza psicologica chiamata *moral injury*. La disaffezione di molte persone nei confronti

del proprio lavoro nascerebbe dal senso di disagio provato quando l'organizzazione per cui lavorano non persegue scopi in linea con i propri valori morali (Coin, 2023). Non a caso, Gardner indica fra le caratteristiche essenziali del “lavoro buono” – quello in cui le persone si sentono realizzate – proprio la possibilità di attuare nell'attività professionale comportamenti eticamente responsabili (Dato, 2014). Nessuna meraviglia, dunque, se il lavoro viene vissuto come esperienza infelice e priva di senso, laddove questa condizione non si verifichi.

Ebbene, lo scollamento tra i valori personali e i comportamenti richiesti in ambito professionale è una condizione abbastanza comune nel mondo del lavoro contemporaneo, sempre più orientato, secondo una logica neoliberista, a scopi prevalentemente prestazionali, con il conseguente depauperamento dei cosiddetti beni relazionali basati su fiducia, cooperazione e reciprocità (d'Aniello, 2022, p. 159). Il profilo “debole” di etica professionale sostenuta da Beck sembra in tal senso una resa nei confronti di questo dato di fatto, che avallerebbe, una concezione dimidiata del lavoro.

Forse, se molti uomini e donne del nostro tempo vivono l'esperienza lavorativa come svuotata di significato, incapace di soddisfare le proprie intime esigenze – che sono pure etiche – ciò dipende anche dalla rinuncia da parte degli studiosi a pensare il lavoro, oltre l'approccio funzionalista dominante, in vista del suo fine pedagogico.

È vero che le condizioni storico-culturali odierne non sono quelle di inizio Novecento in cui vissero i “classici” della pedagogia del lavoro tedesca: questo però non deve farci dimenticare che “il termine verso cui devono tendere lo sviluppo economico, sociale e politico ed i processi di istruzione/formazione” è “il compimento di ciascuno, nell'unicità della sua intelligenza, libertà e responsabilità” (Bertagna, 2006, p. 49) né vieta di pensare via nuove per edificare una cultura del lavoro inteso come attività orientata “alla realizzazione piena dell'essere persona” (Alessandrini, 2005, p. 69). Compito della pedagogia è raccogliere questa sfida.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2005). *Risorse umane e new economy. Formazione e apprendimento nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Beck, K. (1999). Wirtschaftserziehung und Moralerziehung – ein Widerspruch in sich? *Pädagogische Rundschau*, 53, 9-28.
- Beck, K. (2000). Ethische Differenzierung als Grundlage, Aufgabe und Movens lebenslangen Lernens. In F. Achtenhagen, W. Lempert (Eds.), *Lebenslanges Lernen im Beruf – seine Grundlegung im Kindes- und Jugendalter* (pp. 30-35). Opladen: Budrich.
- Beck, K. (2003). Ethischer Universalismus als moralische Verunsicherung? Zur Diskussion um die Grundlegung der Moralerziehung. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, 99(2), 274-298.
- Bertagna, G. (2006). *Pensiero manuale. La scommessa di un sistema educativo di istruzione e di formazione di pari dignità*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

- Bertagna, G. (2012). Scuola e lavoro, tra formazione e impresa. Nodi critici e (im?)possibili soluzioni. In G. Bertagna (Ed.), *Fare laboratorio. Scenari culturali ed esperienze di ricerca nelle scuole del secondo ciclo* (pp. 9-129). Brescia: La Scuola.
- Bertagna, G. (2018). Luci e ombre sul valore formativo del lavoro. Una prospettiva pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 48-89). Milano: Franco Angeli.
- Bienengraber, T. (2014). Moral development in business education – social conditions influencing moral judgement competence. *Journal of Vocational Education and Training*, 116(3), 406-427.
- Coin, F. (2023). *Le grandi dimissioni. Il nuovo rifiuto del lavoro e il tempo di riprenderci la vita*. Torino: Einaudi.
- d'Aniello, F. (2022). Pedagogia dei beni relazionali al lavoro. In A. Galimberti, A. Muschitiello (Eds.), *Pedagogia e lavoro. Le sfide tecnologiche* (pp. 151-171). Fano: Aras.
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul "buon lavoro"*. Milano: Franco Angeli.
- Fischer, A. (1954). Wirtschaftsleben und Schulsystem (1928). In K. Kreitmair (Ed.), *Aloys Fischer – Leben und Werk* (pp. 301-317). München: Bayerischer Schulbuch Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1929). *Charakterbegriff und Charaktererziehung*. Leipzig–Berlin: Teubner.
- Minnameier, G. (2004). Ethics and economics: Friends or foes? An educational debate. *Journal of Moral Education*, 33(3), 359-369.
- Minnameier, G. (2014). Moral aspects of professions and professional practice. In S. Billett, C. Harteis, H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 57-78). Dordrecht–Heidelberg–New York–London: Springer.
- Potestio, A. (2020). *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*. Roma: Studium.
- Spranger, E. (1973). Berufsbildung und Allgemeinbildung (1920). In E. Spranger, *Gesammelte Schriften. Band II, Philosophische Pädagogik*. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag.

Agire lavorativo tra innovazione e nuovi modelli per la qualificazione dell'apprendimento

Massimiliano Costa
Università Ca' Foscari di Venezia
maxcosta@unive.it

1. Nuova Idea di lavoro

La nuova Idea del Lavoro sottolinea l'importanza di adattarsi ai cambiamenti tecnologici e di sviluppare nuove competenze. Come sottolineato da Philip Ross nel testo *Unworking, The Reinvention of the Modern Office*

Il lavoro non è più un luogo in cui vai, è qualcosa che fai, ed è lo stesso per l'apprendimento. Ci stiamo allontanando dalle tecnologie fisse che ti ancorano a un pezzo di legno. C'è ancora bisogno di spazi specializzati per diverse attività, ma ora l'accento è posto su un mix di spazi e sulla possibilità di scelta per le persone (2022, p. 42).

L'intelligenza artificiale (IA) sta trasformando il modo in cui lavoriamo e interagiamo con le tecnologie potenziando la capacità di prendere decisioni più precise e di gestire i processi con un controllo superiore. In questa trasformazione le stesse competenze digitali divengono risorse di accesso, mentre centrali diventano le competenze socio-emotive, come la creatività, l'empatia e il pensiero critico/analitico/strategico (non più riservato alle posizioni apicali), che diventano sempre più essenziali nella ridefinizione dei *job* e delle stesse competenze complesse. Ne sono un'evidenza le parole di Bersin (2020) quando parlando delle criticità formative delle nuove *academy* aziendali afferma che

I veri problemi che queste Academy affrontano ora non sono relativi alle sole abilità tecniche, ma in realtà a ben più ampie capacità sociali e comportamentali – molto più complesse, “soft” ed esperienziali. Le persone oggi vogliono imparare come muoversi in contesti complessi, come risolvere i problemi, come esercitare leadership, influenza e comunicazione in senso più ampio. Non si tratta solo di acquisire abilità tecniche, ma anche di potenziare competenze socio-emotive, come la creatività, l'empatia e il pensiero critico, che diventano sempre più essenziali nella società guidata dall'IA.

2. Tecnologia come equilibrio tra algoritmo ed androritmo

Secondo Floridi, l'informatica, o *computer science*, è tra i saperi scientifici che non “descrive” il mondo, ma lo “iscrive con simboli matematici”. In altre parole, l'informatica non fornisce supporto alle scienze mimetiche, ma agisce a livello ontologico, “scrivendo” nuove pagine del libro dell'universo in codice binario. Questo ragionamento porta Floridi ad affermare che la rivoluzione digitale non è da intendersi solo come un cambiamento epistemologico o comunicativo ma piuttosto ontologico, un rivolgimento della struttura stessa della realtà. Di qui la richiesta fatta dall'autore di una nuova definizione di ciò che è umano a partire dalla riflessione critica sulle capacità e le peculiarità umane (Floridi, Cabitza, 2021). Ricerca il delicato equilibrio tra l'algoritmo (regole di funzionamento della macchina) e l'androritmo (modalità di interazione umana), si traduce nell'individuare quali azioni e modi di pensare sono accettati e quali progettando con attenzione le macchine e formando eticamente le persone che le programmano e usano (Jonas, 1999).

Quindi ad essere chiamata in causa non è solo la nostra capacità di comprendere o comunicare che viene trasformata, ma è la realtà stessa ad essere sconvolta (Palmini, 2022). È in questo contesto che la nozione di etica come componente intrinseca alla progettazione assume la sua piena rilevanza, guidando la nostra interpretazione e la nostra azione nel mondo digitale.

3. IA e cambiamento nel lavoro

L'introduzione dell'Intelligenza Artificiale nei contesti lavorativi, unitamente ai nuovi processi di automazione, ha modificato la struttura ma anche i processi lavorativi, generando dei nuovi contesti di innovazione caratterizzati da (Costa, 2023):

1. Automazione dei compiti ripetitivi: L'automazione ha permesso di sostituire compiti ripetitivi, manuali o routinari con soluzioni basate su robotica e software automatizzati. Ciò ha liberato tempo e risorse umane per concentrarsi su attività di maggior valore aggiunto che richiedono pensiero critico, creatività e *problem-solving*.
2. Cambiamenti nei ruoli professionali: L'automazione e l'IA hanno portato a una ridefinizione dei ruoli professionali. Alcuni lavori tradizionali potrebbero essere soppressi o ridisegnati, mentre nuovi ruoli legati alla gestione dell'automazione e dell'IA sono emersi. L'attenzione si è spostata verso la supervisione, la gestione delle tecnologie e la collaborazione con strumenti automatizzati.
3. Focus sulle competenze umane: Con l'automazione che assume il controllo delle attività ripetitive, le competenze umane distintive diventano cruciali. La creatività, l'empatia, la comunicazione efficace e il pensiero critico diventano

ancor più importanti, poiché le macchine non possono replicare appieno queste qualità umane.

4. Competenze tecnologiche avanzate: L'automazione e l'IA richiedono una comprensione profonda delle tecnologie sottostanti. Le competenze in data science, machine learning, programmazione e analisi dei dati diventano sempre più richieste, anche in settori tradizionalmente non tecnologici.
5. Apprendimento continuo: Date le rapide evoluzioni nell'automazione e nell'IA, l'apprendimento continuo è diventato essenziale. Gli individui devono essere pronti a imparare nuove competenze e ad adattarsi ai cambiamenti tecnologici per rimanere competitivi nel mercato del lavoro.
6. Collaborazione uomo-macchina: Le competenze che riguardano l'interazione e la collaborazione con le tecnologie dell'IA diventano fondamentali. Gli individui devono imparare a lavorare in sinergia con strumenti intelligenti, interpretare i risultati e prendere decisioni basate su dati generati da macchine.
7. Flessibilità e adattabilità: L'automazione e l'IA hanno accelerato il ritmo del cambiamento nell'ambiente lavorativo. Le persone devono essere flessibili e adattabili, pronte a modificare i loro ruoli e le loro competenze a seconda delle esigenze emergenti.
8. Etica e responsabilità: Con l'automazione e l'IA che influenzano decisioni e processi critici, le competenze legate all'etica e alla responsabilità nell'uso di queste tecnologie sono diventate cruciali. Gli individui devono comprendere le implicazioni etiche dell'automazione e dell'IA e agire in modo responsabile.

4. Conclusioni

In questi nuovi ecosistemi digitali e robotici i lavoratori sono chiamati ad acquisire nuove competenze complesse (Dato, 2017) ma anche a ripensare la loro identità professionale (OCSE, 2019), grazie ad un approccio trasformativo che ne metta in discussione i quadri concettuali, emotivi, etici e valoriali (d'Aniello, 2017). Questa trasformazione implica ovviamente anche il ripensamento dei processi di formazione con il superamento del modello andragogico a favore di quello eutagogico (Blaschke 2012) elaborato per la prima volta da Hase e Kenyon (2000) come una "forma di apprendimento autodeterminato". Esso si basa su questi principi (Costa, 2023):

Agency del soggetto in apprendimento: il lavoratore è l'agente principale del proprio apprendimento, è in grado autonomamente di prendere decisioni su contenuti, tempi e modalità di formazione. L'*agency* del lavoratore si traduce nella capacità di assumersi la responsabilità, di dirigere e determinare dinamicamente i propri percorsi di apprendimento in risposta ai bisogni emergenti dai contesti lavorativi complessi.

Autoefficacia e capacitazione: centrali sono i principi di autoefficacia, che è il credere nelle proprie capacità, e la capacitazione, che è la possibilità/libertà da parte del soggetto in apprendimento di realizzare una propria progettualità for-

mativa a partire dalle risorse di apprendimento attivate in ambienti nuovi e unici; l'esperienza di apprendimento capacitante rappresenta il potenziale per creare un apprendimento trasformativo.

Metacognizione e riflessione: riflettere e pensare criticamente su ciò e come è stato appreso (metacognizione) è un altro aspetto centrale per la promozione di quella riflessione che consente di favorire l'apprendimento trasformativo.

Apprendimento non lineare: il percorso di apprendimento è diretto dal lavoratore e non è predefinito o sequenziale, in quanto il soggetto è responsabile dell'identificazione di ciò che verrà appreso e come. Di conseguenza, questo percorso può spesso essere caotico e divergente, proprio come l'apprendimento in ambienti di apprendimento connettivista e rizomatico, dove il lavoratore è chiamato a rivedere continuamente i propri progressi governandone le traiettorie di senso; in questo l'eutagogia rappresenta un modo efficace per concettualizzare proprio la natura non lineare dell'apprendimento.

Bibliografia

- Bersin, J. (2020). *The capability academy: Where corporate training is going*. Recuperato da <https://joshbersin.com/2019/10/the-capability-academy-where-corporate-training-is-going>
- Blaschke, L. M. (2012). Heutagogy and lifelong learning: A review of heutagogical practice and self-determined learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(1), 56-71.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali e robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- d'Aniello, F. (2017). La vita al lavoro. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(2), 247-267.
- Dato, D. (2017). Pedagogia critica per il futuro del lavoro. In G. Alessandrini (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro* (pp. 255-275). Milano: Franco Angeli.
- Floridi, L., Cabitza, F. (2021). *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine*. Milano: Bompiani.
- Hase, S., Kenyon, C. (2000). From andragogy to heutagogy. *UltiBase Articles*.
- Jonas, H. (1999). *La cibernetica e lo scopo: Una critica*. Pisa: Edizioni ETS.
- OCSE (2019). *OECD skills outlook 2019: Thriving in a digital world*. Paris: OECD Publishing.
- Palmini, O. (2022). *"Intelligenza artificiale" di Luciano Floridi e Federico Cabitza*. Recuperato da <https://www.pandoravista.it/articoli/intelligenza-artificialedi-luciano-floridi-e-federico-cabitza/>
- Ross, P. (2022). *Unworking. The reinvention of the modern office*. London: Reaktion Books.

Great resignation, quiet quitting e downshifting: una lettura critico-progettuale per ridisegnare il futuro del lavoro

Daniela Dato
Univeristà di Foggia
daniela.dato@unifg.it

1. Dalla *great resignation* al *downshifting*

Negli ultimi anni è possibile intercettare i segnali di una nuova e importante svolta epocale nella storia del lavoro, segnata da fenomeni inediti che confermano il portato esistenziale che l'attività lavorativa reca con sé. Arrivano, infatti, dal mondo anglosassone e internazionale echi di fenomeni quali la *great resignation*, il *quiet quitting* e il *downshifting* che, pur non potendo essere affrontati con superficialità, riportano in ogni caso prepotentemente al dibattito circa la qualità del lavoro, la possibilità di conciliarlo con stili di vita sana e buona e con quello che la letteratura definisce un nuovo Umanesimo e che sembrano raccontare una “rivoluzione dal basso” da parte di lavoratori che lanciano una sfida: “lavorare meno per vivere meglio”.

Sono fenomeni che assumono rilievo significativo soprattutto se inseriti nel quadro di riferimento più complesso delle nuove economie “diverse” e, in particolare, di quella che la letteratura chiama *yolo economy* (*You only live once*), che invita ad abbandonare stili di vita e impegni senttiti come insoddisfacenti, o della economia felice, fondata sui principi del bene comune, della redistribuzione, dell'equilibrio tra lavoro e vita privata.

Non si tratta certamente di fenomeni che possono essere semplificati o analizzati con esaustività nel presente, poiché una analisi multi-sistemica degli stessi e la loro ricaduta in termini di scelte personali, *policy*, non potrà che essere di lunga gittata, multifocale e interdisciplinare. Nel complesso, però, ci permettono di riconoscere in essi i segnali di una frattura epocale in atto nel mondo del lavoro, uno spartiacque tra un prima e un dopo caratterizzato da un nuovo rapporto soggettivo dell'uomo e della donna con il lavoro (Coin, 2023, p. 107). Sebbene studi più recenti dimostrino che il fenomeno ha perso la sua portata e stia rientrando, ci pare in ogni caso che esso debba essere una finestra di possibilità per continuare a riflettere sulla qualità del lavoro e sul suo rapporto con la vita: un laboratorio antropologico che racconta di una crisi del soggetto oltre che dell'economia, della necessità dello stesso di ricercare nuove logiche del vivere e del convivere, di cercare vie di fuga dalla disperazione e dallo sfruttamento del lavoro, di cercare una nuova idea di lavoro che alla logica del *workaholism* contrappone la logica della “sindrome

da repulsione improvvisa” (*the ick*) che descrive l’attimo in cui tutto ciò che prima era fonte di attrazione genera rigetto (Coin, 2023).

Ora, in una fase in cui tali fenomeni sono al centro dell’interesse di economisti, sociologi, antropologi, ecc, crediamo valga la pena, come pedagogisti, tentare una prima analisi a partire da un tentativo, pur per necessità di sintesi non esaustivo, di definizione dei tre fenomeni richiamati (*great resignation*, *quiet quitting*, *downshifting*) e coglierne il comun denominatore.

Dunque, se la *great resignation* (ovvero le grandi dimissioni) rappresenta il macro-fenomeno e la cornice all’interno della quale ci muoviamo, il *quiet quitting* e il *downshifting*, a parere di chi parla, indicano due fasi differenti e interrelate di un nuovo rapporto del soggetto con il lavoro e sono caratterizzate dal diverso livello di consapevolezza del lavoratore.

Quiet quitting: l’abbandono silenzioso, quello di cui spesso i *manager* non si accorgono perché è tipico di quelle persone che hanno sempre lavorato con impegno ed eticamente ma che ad un certo punto, per ragioni diverse, decidono di prendere le distanze, di cambiare ordine di priorità, di fare solo lo stretto indispensabile e di destinare le proprie risorse emotive e cognitive in altre attività. Un fenomeno in controtendenza appunto al *workaholism* o a quella che gli specialistsiti hanno chiamato *hustle culture* (cultura del sacrificio, dell’impegno ecc). La deriva di questo fenomeno è l’apatia e a volte il cinismo che i lavoratori sviluppano nei confronti del lavoro, che nella maggior parte dei casi rimane silente e colpisce soggetti e organizzazioni e che non sempre sfocia nel livello, a nostro parere, più elevato di consapevolezza che connota invece il processo di *downshifting*.

La dimensione del *quiet quitting*, infatti, trova riscontro nella fotografia del V Rapporto Censis Eudaimon, che precisa che le persone non scappano ma sopravvivono in azienda e cominciano a cercare l’autovalorizzazione soggettiva fuori dal lavoro (Censis, 2022).

Di altra natura è, invece, il fenomeno del *downshifting* che letteralmente indica la scelta di rallentare, sfuggire al materialismo ossessivo e al consumismo, abbracciando una filosofia minimalista. Coniato dal *Trends Research Institute* di New York nel 1994, il termine indica un tipico comportamento di un lavoratore che sceglie consapevolmente di rinunciare ad una carriera economicamente soddisfacente ma stressante, per abbracciare scelte di vita magari meno vantaggiose in termini di retribuzione e funzioni ma più gratificanti, per riprendere contatto con se stessi, con i propri desideri e valori.

Sposando la filosofia del “*less is more*”, tale comportamento è facilmente associabile ai principi di una economia civile e felice che sceglie il criterio della semplicità, del benessere personale, della conciliazione vita-lavoro, della libertà, restituendo al soggetto tempo per sé, per la famiglia, per le relazioni, valore inestimabile, spesso messo in pericolo dalla società della performance e da una sensazione di continuo deragliamento che il soggetto vive a causa del lavoro rispetto alle proprie priorità, tanto da aver portato anche Papa Francesco in più occasioni a riportare l’attenzione sulla dimensione umana del lavoro, che oltre ad un diritto deve essere progetto di vita.

2. Una domanda pedagogica

Dunque, una domanda pedagogica che ci poniamo giunge proprio dal recente testo della Coin (2023). Come interpretare tali fenomeni: come frutto di rassegnazione o di ottimismo? Come, direbbe Erikson, esito di processi di stagnazione e disperazione o di generatività e saggezza? La Coin propone già una prima risposta: essi certamente sono l'esito di un rifiuto del lavoratore di un sistema tossico e la tendenza a riappropriarsi della qualità della propria vita; non sono frutto di rassegnazione ma di consapevolezza che non c'è più nulla da salvare.

Una finestra di accesso per la pedagogia più militante e sfidante. Un invito a rivendicare il ruolo della formazione e in particolar modo della sua funzione orientativa nelle organizzazioni per la promozione di una cultura del lavoro "buono" e dignitoso che, pur salvaguardando i bisogni dell'azienda e dell'economia, al pari, garantisca lo sviluppo di competenze trasformative per la crescita e la salvaguardia del ben-essere, della felicità del soggetto e della qualità della vita personale e professionale e sostenga l'attivazione di processi di conciliazione vita-lavoro e di sostenibilità organizzativa.

Si tratta di un cambiamento lento e graduale, che vede come punto di arrivo un tipo di organizzazione aziendale in cui si realizza una piena valorizzazione delle potenzialità umane e che in realtà viene già adottato da alcuni pionieri nel mondo del lavoro che sappiano riportare il valore umano al centro, ripensare la formazione delle risorse umane coniugando l'antinomia lavoro-vita privata e arte di vivere e promuovere nuovi stili manageriali improntati ai beni relazionali (d'Aniello, 2022).

Proprio in tale direzione ha preso sempre più corpo il dibattito relativo alla dimensione della sostenibilità organizzativa, lì dove quest'ultima non è solo legata alla dimensione ambientale ma economica e sociale, e diviene obbligo etico e leva strategica per la crescita e il successo a lungo termine dell'organizzazione che assume un ruolo di engagement sociale: la cura per l'ambiente di lavoro, l'attenzione nei confronti dello sviluppo personale e professionale, l'attenzione al tema del *life-work balance*, il coinvolgimento del lavoratore nei processi decisionali sono solo alcuni degli indicatori che richiedono nuovi mindset e nuove forme di management "pedagogico" che tenga conto di nuovi "processi affermativi del soggetto" nei luoghi di lavoro (Coin, 2023).

3. *Welfare care e deep learning*

A fronte di tali fenomeni, dei nuovi trend organizzativi, della necessità sempre più sentita di coniugare vita e lavoro, il *welfare* aziendale sta vivendo una stagione di riscoperta culturale nelle imprese pubbliche e private e viene proposto come una possibile soluzione per dare valore alle persone e al contempo migliorare la reputazione e l'engagement delle aziende.

Una lettura pedagogica, però, richiede una precisazione imprescindibile: il *welfare*

aziendale deve essere l'esito di un processo di consapevolezza, di una mission organizzativa improntata alla cura, come presa in carico e attivazione di processi di *deep learning* delle organizzazioni, che devono assecondare il cambiamento e ripensarsi a partire da nuovi valori. Il rischio da scongiurare è che esso venga applicato senza una intenzionalità pedagogica e trasformativa come pratica di "*well-being washing*", che si fermi, cioè, alla forma e all'apparenza ma non entri nella sostanza di cambiamenti più sistematici e profondi.

Il benessere cui ci riferiamo, in tal senso, non ha solo a che fare con la sicurezza e la salute fisica, pur importantissimi, e neanche con il semplice star-bene, ma con un concetto più complesso e per certi versi inedito di *happiness management* e di *positive organization*.

Di qui l'impegno di una pedagogia del lavoro che, sfidando stereotipi e sospetti, entra in azienda attraverso nuove forme di management che si fa anche e soprattutto formativo e che sostenga modelli e teorie organizzative e profili professionali di sistema, di coordinamento, con funzioni apicali, che promuovano competenze trasversali di cura, mediazione, dialogo, relazione, ascolto, comunicazione e negoziazione.

Un ruolo inedito e forse "inattuale" di scienza delle organizzazioni si pone per il futuro della pedagogia, lì dove essa palesa la sua forza di scienza della mediazione intesa come strumento conciliativo e riparativo capace di favorire politiche orientate a processi di dialogo, ricerca di senso, negoziazione, ri-progettazione, innovazione, pianificazione, programmazione e formazione di una cultura del lavoro "più umana".

La strada è incerta e lunga, ma la direzione chiara.

Bibliografia

- Coin F. (2023). *Le grandi dimissioni*. Torino: Einaudi.
 Censis (2022). *5° Rapporto Censis-Eudaimon sul welfare aziendale*. Roma
 d'Aniello F. (2022). *Pedagogia dei beni relazionali al lavoro*. Fano: Aras Edizioni.

Oltre la fine del lavoro il futuro del lavoro: *remote work*, lavoro ibrido e sgranato

Gennaro Balzano
Università di Messina
gennaro.balzano@unime.it

Il lavoro, contrariamente a quel che si ritiene comunemente, non è solo attività per sostentarsi, ma un preciso “fare” a cui si è chiamati, per l’uomo, un orizzonte significativo. Anche per tale ragione, oggi, la crisi del lavoro è anche il riflesso di una crisi del senso di comunità, dunque, delle persone che ne sono parte.

Si avverte quindi l’esigenza di ritornare a far dialogare alla pari le scienze con cui la pedagogia si è sempre confrontata: filosofia e pedagogia, politica e pedagogia sono chiamate ad un nuovo e costruttivo dibattito che tenga in considerazione le recenti istanze delle scienze delle organizzazioni.

La pedagogia, proprio a partire dagli inizi di questo nuovo millennio, di fronte all’incertezza che qualifica le relazioni del mondo del lavoro e alla flessibilità che viene richiesta a chi assume un ruolo produttivo, si è interrogata su quali potessero essere gli strumenti più idonei per sostenere e accompagnare le transizioni, che sempre più spesso coinvolgono i lavoratori nel corso della loro carriera professionale (Simeone, 2010, pp. 168-169).

Il lavoro, infatti, come aspetto essenziale della sfera delle attività propriamente umane e processo di trasformazione del mondo (Costa, 2011, p. 71), richiama nelle continue transizioni – e all’alba di una fine che diventa poi sempre rinascita – la dimensione della creatività. Nell’ultimo decennio la produzione di valore non è avvenuta tramite l’applicazione di sapere precedentemente appreso, ma in virtù di una sua rielaborazione attiva, ovvero una sua trasformazione generativa. E il valore prodotto più dall’esplorazione che dalle routine, più dalla generazione di nuove conoscenze e metodologie che dall’ottimizzazione di quelle già note e collaudate.

Le trasformazioni, dunque, sono andate nella direzione della flessibilità, del lavoro agile, di una nuova visione del lavoro che in taluni casi crea un modello *ibrido* sul quale val la pena di soffermarsi, almeno per delinearne la genesi. “Nel 2018 i lavoratori “agili” nel nostro Paese risultavano essere 480mila su un totale di circa 23 milioni di lavoratori (dato INPS): ciò significa che soltanto il 2% dei lavoratori si trovava ad operare in una condizione avvicinabile al concetto di Smart Working” (Pesenti, Scansani, 2021, p. 24). Nel periodo pandemico i lavoratori remotizzati sono stati tra 4 e 8 milioni (dal 17 al 35%), ma permane una resistenza culturale e organizzativa che non fa sperare in una transizione totale; piuttosto si è delineato un ritorno a modelli classici anche per quei lavori che sarebbero potuti

continuare “a distanza”. In questo solco prende forma l’ibridazione, dove per *lavoro ibrido* si intende una forma di lavoro flessibile che prevede di svolgere una parte di lavoro in presenza, nella sede aziendale e una parte da un altro luogo, in remoto. A seconda di come vengono bilanciate le due cose, si può parlare di “office first” quando la sede di lavoro principale è l’ufficio e di “remote first” nel momento in cui, al contrario, la maggior parte del lavoro viene svolta in smart working, senza però giungere a una situazione di “full smart working”.

L’*hybrid work* non deve essere confuso con un banale mix tra vecchio e nuovo modello di lavoro, ma come una modalità che ha come obiettivo quello di unire il meglio dei due per rispondere in modo sempre più puntuale a desideri e necessità dei lavoratori e rendere, dunque, l’azienda più competitiva.

Ma il processo non si ferma, perché anche il modello ibrido subisce diverse nuove riformulazioni e, quindi, cambia ulteriormente. Si pensi alla scuola, passata in fretta, in periodo pandemico, da una modalità di lavoro in presenza ad una a distanza, con la didattica digitale integrata che, dopo il periodo pandemico, è ritornata ad essere nella gran parte dei casi solo un brutto ricordo. Ma la didattica in presenza di oggi, di certo, non è più esattamente il modello originario pre-pandemico. Questo processo trasformativo non ha generato altro che un nuovo modello, definibile come *sgranato*.

Con tale termine si definisce ogni lavoro che, a seguito di una evoluzione, trasformazione, ibridizzazione, riacquisisce i caratteri originari non in maniera totale. Al frutto del *fare* (*poiein*), come per il frutto del melagrano, viene tolto (*sgranato*) qualche elemento. Questa la prima immagine. La seconda invece trova riferimento nella fotografia a proposito delle immagini sgranate; le ragioni di tale problematica riguardano quasi sempre le scarse condizioni di luce. Si può affermare che un *lavoro sgranato*, poiché trasformato e a tratti non completo, è condizionato dalle ombre, più che dalle luci, dai tratti di opacità che ne costituiscono carattere nuovo, dalla definizione non ancora raffinata di ogni singola porzione.

Tutto ciò richiama la pedagogia ad una lettura di fenomeni che diventano sempre più complessi e rischiano di ingabbiare la dimensione umana del lavoro (e le persone). A tal proposito Morin (2017) ricorda che

la parola complessità esprime contemporaneamente la situazione contorta della cosa designata e l'imbarazzo di chi parla, la sua incertezza nel determinare, chiarire, definire e, infine, la sua impossibilità di farlo [...]. È una parola la cui troppa pienezza ne fa una parola vuota. Più essa viene utilizzata più il suo vuoto aumenta (p. 27).

Si delinea così la sfida della complessità, che tiene dentro una serie di aspetti di tipo educativo: è sfida dell’intelligenza, del comprendere, dunque, dell’apprendere insieme, dell’autonomia e della dipendenza, ma soprattutto del *complexus*. Proprio quest’ultimo termine identifica *cioè che è tessuto insieme*, “nelle organizzazioni e tra le organizzazioni, negli individui, tra gli individui, tra gli individui e società, tra società. In definitiva, un’immagine plastica di una complessità orga-

nizzata” (Ibidem). Utile qui sottolineare che *ciò che è tessuto insieme*, se è ben tessuto è *poco sgranato*.

Lo sguardo al futuro, parlando di pedagogia e lavoro, alla luce di quanto detto, fa intravedere la possibilità per l’educazione di poter essere importante su due aspetti: il primo interpretativo, il secondo di costruzione. Per quel che riguarda l’aspetto ermeneutico è opportuno affrontare e analizzarne i tratti più caratteristici di alcune questioni indifferibili (trasformazioni del lavoro, virtualità e digitalizzazione, futuro del lavoro). Sulla costruzione, invece, il processo è in corso e il dibattito totalmente aperto, pertanto, la volontà è quella di fissare alcuni punti che trasversalmente possono indirizzare le istanze che via via si andranno a proporre nel futuro prossimo.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2018). Long-term *employability* e talent: sfide ed emergenze educative prossime venture. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 17-26.
- Balzano, G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Editoriale Le Lettere.
- Pesenti, L., Scansani, G. (2021). *Smart working reloaded. Una nuova organizzazione del lavoro oltre le utopie*. Milano: Vita e Pensiero.
- Rifkin, J. (2002). *La fine del lavoro. Il declino della forza lavoro globale e l’avvento dell’era post-mercato*. Milano: Mondadori.
- Simeone, D. (2010). Accompagnare le transizioni lavorative nell’epoca dell’incertezza. In L. Fabbri, B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 167-184). Milano: Guerini e Associati.

Formazione e orientamento a scuola per un lavoro ben riuscito

Croce Costanza

Università di Palermo
croce.costanza@unipa.it

Il lavoro ha valore di crescita personale e sociale quando, e soprattutto, garantisce una buona qualità di vita, una condizione esistenziale di armonia che concilia bisogni primari e desiderio di realizzazione di ogni donna e uomo che lavora. Qualità del lavoro e qualità della vita stanno in un rapporto direttamente proporzionale: non c'è qualità di vita senza qualità del lavoro e ogni forma di disaffezione del lavoro genera alienazione, sviscisa e "s-qualifica" ogni senso del vivere.

Ridare valore al lavoro, riappropriarsi del senso del lavoro, non è solo affrontare un'emergenza educativa legata alla sfera professionale ma è un bisogno generale e, nello stesso tempo, specifico di ristabilire la relazione, l'interazione, tra soggetto e mondo, soggetto e organizzazione, soggetto e cultura, vita e lavoro, affinché nessuno, come scrive Sennett (2006) nel saggio *"La cultura del nuovo capitalismo"*, viva lo "spettro dell'inutilità". Un "buon lavoro" è tale, qualsiasi esso sia, se scelto e svolto con passione, se garantisce appunto una "buona vita" e ritorna al lavoratore in termini di ben-essere, crescita individuale, sociale, umana.

Dopo queste essenziali premesse c'è da chiedersi quanto oggi la scuola orienti i giovani studenti verso una scelta consapevole di un lavoro che non sia solo "scelta di mercato", "richiesta di mercato", ma condizione e occupazione che permetta ad ogni studente di mettere a frutto il proprio talento, autorealizzarsi, emanciparsi, contribuire alla sostenibilità umana.

Malavasi (2017) nel libro *"Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza"* afferma che è necessario cambiare la scuola per cambiare il lavoro e far "fiorire le scuole" per generare lavoro creativo, libero e solidale. La metafora del fiorire appare particolarmente significativa se è vero come è certo che il senso del fiorire è "cambiare" in frutto o fosse solo diventare seme. Tuttavia, tante stagioni si sono avviate e, nonostante i diversi tentativi di adeguare la nostra scuola al nostro tempo, un cambiamento "fruttuoso" ancora non c'è stato.

La Legge 107 del 2015 ribadisce l'importanza dell'alternanza scuola-lavoro¹. La formazione in aula e in azienda è obbligatoria per tutte le studentesse e gli studenti degli ultimi tre anni delle scuole superiori, licei compresi, e la ratio della

1 Già prevista dalla Legge n. 53 del 2003, disciplinata dal Decreto Legislativo n. 77 del 2005, messa a regime con i DD.PP.RR. 87-89 del 2010 sul Riordino dell'istruzione del II° ciclo.

legge sulla “buona scuola” vorrebbe, sostanzialmente, collegare il sapere al saper fare. Ma più che insegnare a scuola un lavoro bisognerebbe aiutare ogni studente a “scoprire” il proprio talento, orientare la sua scelta lavorativa affinché ognuno possa svolgere come direbbe la filosofa politica tedesca Jaeggi (2018) un “lavoro ben riuscito”.

Sarebbe altresì necessario che gli insegnanti a scuola, tutti e senza distinzione di disciplina, in una visione educativa inter e trans-disciplinare dessero agli studenti cornici di riferimento sulla “storia del lavoro”; parlare in classe, ad esempio, della dialettica servo-padrone in Hegel, del capitale in Marx, di proletariato e lotta di classe, di alienazione capitalistica. E ancora: potrebbero rappresentare scelte efficaci per orientare i nostri studenti leggere e commentare “*Vita activa*” di Hannah Arendt per comprendere qual è la riflessione alla quale vuole indurci quando parla di *labour, work, action*; leggere pagine del saggio “*Donne e lavoro nel novecento*” di Potestio e Scaglia (2022) e conoscere il pensiero di Simon Weil, Edith Stein, Maria Montessori e Maria Zambrano, Matilde Serao (prima donna a fondare un giornale in Italia) anche per promuovere una pedagogia del lavoro per le pari opportunità di genere.

Un altro problema correlato è dato dal fatto che in Italia, come dimostrato da diversi studi e ricerche, gli insegnanti vivono una condizione di profonda alienazione professionale e lavorativa in una scuola che ormai poco ha di agenzia educativa e molto di azienda. Recalcati (2014) nel libro “*L’ora di lezione*” parla della burocratizzazione fatale della funzione dell’insegnante sempre più costretto a rispondere alle esigenze dell’Istituzione e sempre meno ai bisogni educativi degli studenti mentre, quasi senza accorgersene, perde il senso del suo ruolo e funzione, e si ritrova chiuso dentro una “gabbia d’acciaio” come ha definito Max Weber la burocrazia. Anche il “nuovo lessico” in uso quando si parla di politiche scolastiche dà contezza di ciò: il preside è dirigente e manager e crea *partnership* con le imprese, gli studenti sono il “capitale” (molto spesso dimenticando che si tratta di capitale umano), ci sono gli *stakeholders* a cui rendicontare e, secondo una logica tipica delle aziende, ogni investimento fatto sulla scuola deve produrre un prodotto, visibile e immediato, appetibile, perché se i conti non tornano la scuola viene dimensionata, peggio ancora chiusa. Anche la scuola, dunque, tra *mission e vision*, cede alla logica dell’economia *low cost*, sponsorizza offerte attraenti, molto spesso prodotte senza un processo di qualità e valore di risultato.

È necessario e urgente intervenire per aiutare tanti insegnanti a superare forme di alienazione lavorativa, a riacquisire motivazione professionale, a riappropriarsi del senso e dell’agire dell’essere insegnante, a “*Riscoprire l’insegnamento*” per dirla con il titolo di un libro di Biesta (2022) affinché tutti gli alunni abbiano in classe una persona che svolge il suo lavoro con amore ed entusiasmo e sia d’esempio al di là del lavoro che ognuno, ogni studente da grande, sceglierà di fare.

Bibliografia

- Andreoni P. (2005). *Tempo e lavoro. Storia, psicologia e nuove problematiche*. Milano: Mondadori.
- Arendt A. (2017). *Vita activa*. Firenze: Bompiani.
- Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
- Beck U. (2000). *Il lavoro nell'epoca della fine del lavoro*. Torino: Einaudi.
- Biesta G.J.J., (2022). *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Dato D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: Franco Angeli.
- Gorz A. (1992). *La metamorfosi del lavoro*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jaeggi R. (2018). Patologie del lavoro. *Consecutio Rerum*, 4, 43-60.
- Loiodice I. (2004). *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione*. Bari: Adda.
- Malavasi, P. (2017). *Scuole, lavoro! La sfida educativa dell'alternanza*. Milano: Vita e pensiero.
- Potestio A., Scaglia E. (2022). *Donne e lavoro nel Novecento. Sguardi di una pedagogia al femminile*. Roma: Studium.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rossi B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini.
- Sennett R. (2006). *La cultura del nuovo capitalismo*. Bologna: Il Mulino.

In difesa delle abilità

Emanuele Serrelli
Università Cattolica del Sacro Cuore
emanuele.serrelli@unicatt.it

Il 2023 è stato dichiarato dal Parlamento Europeo *European Year of Skills*, un anno che vorrebbe essere di impegno internazionale, intersettoriale e interistituzionale per dare nuovo impulso alla “EU skills strategy”¹. Nel contesto italiano, *European Year of Skills* viene quasi sempre tradotto “Anno Europeo delle Competenze”, una traduzione ormai consolidata e invalsa nel nostro paese quanto lessicalmente inesatta: l’inglese *skills* equivarrebbe all’italiano “abilità”, mentre in inglese come in italiano esiste il termine *competencies*. Eppure, non è solo l’uso linguistico italiano a eclissare sistematicamente le abilità dietro le competenze.

Se prendiamo i documenti internazionali che si occupano di competenze, troviamo un iniziale sforzo di demarcazione concettuale tra *skills* e *competencies*, ma poi nell’applicazione pratica i due concetti sfumano l’uno nell’altro, o meglio, spesso le abilità sono trattate come sorta di “sorelle minori” delle competenze (si veda la Tab. 1)².

	Competenza	Abilità
Complessità dei compiti	Alta	Bassa
Contesto	Naturale	Artificioso
Flessibilità	Alta	Bassa (rigidità)
Grado di trasferibilità	Elevato	Basso
Pensiero	Riflessivo	Automatico
Grado di autoconsapevolezza implicato	Alto	Basso

Tab. 1: alcune dimensioni di differenziazione suggerite dall’uso dei termini abilità (skill) e competenza (competency), sia nel linguaggio comune sia nelle parti più applicative ed esemplificative dei documenti regolatori e di ricerca

1 Al momento in cui scriviamo è attivo il sito ufficiale <https://year-of-skills.europa.eu/>, visitato l’ultima volta il 29.02.2024.

2 Le considerazioni qui espresse sono frutto di progetti di ricerca durati alcuni anni, e non vi è spazio per sviluppare un’analisi dettagliata dei documenti e delle terminologie, per il quale si rimanda ad altre pubblicazioni (Cadei et al., in press; Serrelli, 2023; Serrelli, in press).

In difesa delle abilità, vogliamo qui sottolineare che il termine *skill* può catturare un “saper fare” anche molto complesso. A titolo esemplificativo, le celebri *soft skills*, definite anche in molti altri modi – abilità trasversali, abilità emotive o socio-emotive e più recentemente *character skills* (Chiosso, Poggi e Vittadini, 2021) – ci danno l’opportunità di identificare una prima possibile caratteristica generale delle abilità: la loro *pervasività*, ovvero la loro compulsiva attivazione in combinazione con altre abilità. Proprio come le abilità di letto-scrittura o matematiche, anche le abilità socio-emotive sono una componente fondamentale di moltissime altre abilità, sono necessarie per l’acquisizione e la *performance*. Vi è una indispensabile componente di “destrezza emotiva” in abilità di primo soccorso come il massaggio cardiaco, l’uso del defibrillatore, le tecniche di immobilizzazione: solo un buon *self management* emotivo permetterà al soccorritore di eseguire correttamente le azioni in condizioni di stress o concitazione. Le *skill* si coinvolgono reciprocamente, e alcune tra le più citate (pensiamo, ancora, alle “abilità comunicative”) sono molto pervasive.

Oltre a poter essere pervasive, le abilità sono spesso *schemi evoluti di azione intelligente*. Non è necessario che le abilità siano rigide e automatiche (come spesso si sembra implicare mettendole in contrasto con le competenze), ma hanno una loro unitarietà in quanto schemi di interpretazione-azione per ottenere effetti, una unitarietà che è parte essenziale e “integrante” dell’abilità. Questo concetto di azione intelligente e auto-regolativa riecheggia le teorie di Dewey sul pensiero riflessivo legato all’azione (Dewey, 1933; cfr. Serrelli, 2023). È questa azione intelligente a fornire all’abilità la possibilità di intrattenere con i contesti un rapporto *auto-conservativo*. Ciò conferisce alle abilità una qualità spesso detta “trasferibilità”, ma che forse più precisamente potrebbe essere chiamata *trans-contestualità*: un massaggio cardiaco è tale ovunque ve ne sia bisogno, a scuola come in spiaggia; anzi, una persona è tanto più abile quanto più è in grado di eseguire l’attività richiesta nei contesti più diversi, anche i più estremi e meno adatti. La forza di un’abilità è proprio la sua adattabilità a contesti diversi, la sua resilienza trans-contestuale.

Le *skills* possono dunque essere schemi di azione intelligente, che si autoregolano a seconda del contesto. Collegata alla trans-contestualità vi è un’altra caratteristica variabile di una abilità: il suo *range di pertinenza*, cioè il numero e la frequenza di contesti nei quali essa è evocabile o potenzialmente utile. Quando si parla di “trasversalità” si fa a volte riferimento a questa ulteriore caratteristica, ovvero all’uscita dalle ristrettezze di un solo contesto scolastico o formativo – peraltro artificiale e a volte artificioso – e all’apertura dell’allievo al “mondo reale”. Per essere più precisi possiamo ammettere che vi sono abilità con un *range* di pertinenza molto ristretto (possono essere utilizzate solo in contesti molto specifici) e altre con un *range* di pertinenza enorme. Naturalmente tra le *skills* con un vasto *range* di pertinenza vi saranno quelle molto pervasive menzionate sopra.

Un elemento che qui importa molto sottolineare è la superfluità – in tutta questa analisi – del riferimento al termine “competenze”.

Rimane naturalmente da trattare l'identità "perduta" della competenza, che può essere però ritrovata attraverso uno studio approfondito e divergente. Basti menzionare che in documenti fondamentali come la Raccomandazione 2008/C 111/01/CE del Parlamento Europeo ("Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente"), aggiornata dalla Raccomandazione 2017/C 189/03, e nei rapporti UNESCO, la "competenza" viene collocata fuori dall'ambito della conoscenza, nel quale risiedono le abilità, per assurgere a principio organizzatore con dimensioni anche etiche e sociali (Serrelli, 2023; Serrelli, in corso di stampa). Qui non possiamo analizzare la questione per motivi di spazio, ci basta osservare che, mettendo tra parentesi la "competenza", possiamo apprezzare appieno la dignità e l'ampilissimo ambito di applicabilità delle abilità (*skill*), liberandole finalmente dalla posizione di "sorelle minori" della competenza.

Bibliografia

- Cadei L. (Ed.). (2024). *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale*. Milano: Unicopli.
- Chiosso G., Poggi A.M., Vittadini G. (Eds.). (2021). *Viaggio nelle character skills. Persone, relazioni, valori*. Bologna: Il Mulino.
- Dewey J. (1933). *How We Think*. Carbondale, Southern Illinois University Press.
- Serrelli E. (2023). La metamorfosi del professionista riflessivo? Mutamenti assiologici e semantici nella diffusione della riflessività alle professioni educative e di cura. *Educational Reflective Practices*, 1, 173-189.
- Serrelli E. (2024). Volontari abili, orientati o competenti? Analisi concettuale e implicazioni pedagogiche. In L. Cadei (Ed.), *Volontariato competente: riconoscere gli apprendimenti nella partecipazione sociale* (pp. 79-111). Milano: Unicopli.

Precariato accademico e trasformazioni nella produzione del sapere: analisi critica e strategie di (Ri)esistenza

Anna Paola Paiano
Università del Salento
annapaola.paiano@unisalento.it

1. Una generazione di precari/e

In ambito lavorativo, il termine “precarietà” si riferisce a una situazione caratterizzata da instabilità e incertezza, con ricadute su diversi aspetti della vita; in modo più accurato, si parla di precarietà esistenziale o sociale (Fumagalli, 2007; Murgia, 2010). Nel contesto lavorativo, questa situazione complessa è il risultato dell’interazione tra diversi fattori, come la flessibilità lavorativa senza adeguate protezioni sociali, la contrazione del mercato del lavoro con un aumento della disoccupazione e i rischi di licenziamento per coloro che sono già impiegati, la trasformazione del concetto di carriera (da percorso lineare a traiettoria più frammentata o variabile) e l’aumento dell’individualizzazione dei contratti e delle modalità di lavoro. L’incertezza derivante dalla precaria stabilità lavorativa si riflette sulle mancate possibilità di pianificare una progettazione esistenziale.

La “generazione precaria” (Murgia, 2014) è definita da una situazione di mancata stabilità persistente, in cui i vincoli e le opportunità sono in continuo mutamento, con limitate sicurezze sociali ancorate a un modello lavorativo in via di estinzione e con incertezza riguardo al futuro.

Le varie forme della prestazione lavorativa si inseriscono in un contesto di ampi cambiamenti economici, tra cui spiccano l’ascesa di un’economia incentrata sulla produzione e circolazione della conoscenza, variamente denominata come economia dell’informazione in rete (Benkler, 2006), informazionalismo (Castells, 1996), o capitalismo digitale (Formenti, 2013). Queste trasformazioni comprendono anche lo sviluppo di un capitalismo reticolare (Borghi, 2012), la valorizzazione delle relazioni sociali e l’affermarsi di un biocapitalismo (Hotschild, 1983; Morini, Fumagalli, 2009), accompagnato dalla crescente diffusione del lavoro gratuito contraddistinto da processi di soggettivazione ambivalenti (Hesmondalgh, 2010; Beverungen et al. 2013; Coin 2017a, 2017b).

In questo contesto, il lavoro intellettuale gioca un ruolo cruciale: da un lato è fondamentale nell’economia contemporanea, fungendo da fulcro del capitalismo attuale; dall’altro, contribuisce a definire e a perpetrare il paradigma teorico del capitalismo stesso, mettendo in luce le sue contraddizioni. Le riforme avvenute nell’ambito dell’Università italiana negli ultimi vent’anni sono il riflesso di questo cambiamento, attraverso il crescente peso delle istituzioni accademiche come mo-

tori di accumulazione economica. Ciò spiega l'accentuato interesse nei confronti del precariato accademico, il quale rappresenta una diretta conseguenza di questo processo di trasformazione del sistema produttivo (Longo, De Nardis, Vignola, 2017).

Negli ultimi anni, accademiche e accademici hanno dedicato tempo e studio all'analisi della relazione tra precarietà e ambiente universitario, adottando approcci diversi e focus su questioni varie come mobilità, genere, carriera e mobilitazione politica, solo per citarne alcuni (Gaiaschi, 2022).

Per ragioni di brevità, non approfondiremo in questo contesto le disparità di genere presenti nell'ambiente accademico.

2. Le politiche universitarie e il perpetuarsi della precarietà

Da questa discussione emergono diverse domande perturbanti: cosa accomuna gli uomini e le donne del nostro tempo? In particolare, ci concentriamo sul concetto di lavoro, o della nuova idea di lavoro, affrontando il tema del lavoro intellettuale. Un tema di confine che abita i territori e i contesti, le zone difficili, con i dubbi e le inquietudini che ne derivano.

Il rapporto ANVUR del 2023 fornisce un quadro dettagliato del sistema italiano di istruzione superiore e ricerca, evidenziando una significativa ripresa del personale docente e ricercatore dal 2012 al 2022, sebbene non sia ancora stato raggiunto il livello del 2008.

Si nota un cambiamento nella composizione del personale, con un aumento del precariato.

Le politiche di riduzione della spesa per il personale hanno contribuito a questa situazione, con una diminuzione del Fondo di Finanziamento Ordinario corretto per l'inflazione. L'investimento totale nel sistema universitario e di ricerca in Italia rimane basso rispetto agli standard internazionali, con una spesa per studente inferiore alla media OCSE e una percentuale del PIL destinata all'istruzione e ricerca al di sotto di quella degli altri paesi europei.

Il rapporto evidenzia anche i cambiamenti nella composizione del Fondo di Finanziamento Ordinario, con una diminuzione della quota base e un aumento degli interventi premiali e finalizzati. Tuttavia, questo non ha garantito un adeguato sostegno al normale funzionamento degli atenei.

In generale, si può riassumere che il settore della ricerca pubblica ha subito cambiamenti, con una parziale stabilizzazione del personale precario dopo il 2018, sebbene si sia registrato un blocco nello sviluppo di carriera. In conclusione, il rapporto sottolinea la necessità di affrontare la situazione emergente nel sistema di istruzione superiore e ricerca in Italia, con particolare attenzione alla riduzione del precariato e al finanziamento adeguato, per garantirne il corretto funzionamento.

In questa prospettiva, si potrebbe argomentare che la precarietà costituisce il fondamento stesso del modello universitario introdotto negli ultimi trent'anni, il

quale si caratterizza per essere un'istituzione incentrata sulla produzione di determinati risultati di ricerca e competenze. È ampiamente noto che la riforma neo-liberale della governance universitaria si è affermata definitivamente in Italia con l'approvazione della Legge 240/2010, che ha eliminato la figura del ricercatore a tempo indeterminato, stabilizzando e perpetuando il fenomeno del precariato accademico. Questo fenomeno è rappresentativo della “trappola della passione” (Murgia, 2014), in cui il lavoro concepito come passione giustifica forme di subordinazione e di lavoro non retribuito. L'università assume così i tratti di una “greedy institution” (Coser, 1974), in quanto non ha bisogno di collocare i ricercatori all'interno di un impegno esclusivo e incondizionato, poiché sono gli stessi individui a garantirlo spontaneamente. È proprio la dimensione volontaria a rendere difficile da individuare questa forma di assoggettamento.

Se analizziamo i dati relativi ai movimenti in entrata e in uscita dal precariato accademico (Giancola, Gruning, Toscano, 2016), emerge a livello sistemico un quadro che potremmo definire come una forma di “precarizzazione istituzionalizzata”, se non addirittura a rischio di un collasso immediato. A livello individuale, invece, ci troviamo di fronte a una frammentazione delle esperienze che, nonostante abbiano tratti comuni, spesso sono vissute in situazioni di isolamento, sia rispetto all'istituzione di appartenenza sia rispetto ai colleghi. Questo potrebbe riflettersi in modo significativo sulla qualità del lavoro. Ne consegue che la “passione per la ricerca” (Bascetta, 2015) che spinge molti a continuare nonostante le difficoltà, può assumere un carattere ambivalente, soprattutto per chi si trova nella situazione di precariato. Da un lato, questo sentimento è limitato da vincoli economici e temporali, dall'altro, sembra amplificarsi quando i confini tra privato e pubblico, tra logica del dono (il precario che offre il proprio lavoro all'accademia, spesso in un'ottica di “economia della promessa” (Bascetta, 2015) e quella contrattuale (il precario inserito, anche se solo temporaneamente, in una struttura contrattuale), diventano più sfumati, lasciando il lavoratore precario in una sorta di limbo sociale che offre un senso di appartenenza e identità, o in altre parole una dignità professionale.

Questa situazione si verifica in un contesto normativo statico e generalmente poco sensibile alle esigenze specifiche del precariato accademico, se non attraverso dichiarazioni retoriche vaghe e politiche di reclutamento limitate nelle risorse e carenti di una visione a medio-lungo termine. Il concetto di “economia politica della promessa” (Bascetta, 2015) è rilevante in questo contesto, poiché caratterizza il tardo capitalismo finanziario e immateriale, in cui il lavoro gratuito è fondamentale per la produzione di ricchezza economica ed extraeconomica nelle società avanzate. Molti precari universitari si trovano così a offrire le proprie competenze e professionalità gratuitamente, sperando in una futura assunzione temporanea o in un finanziamento futuro. La dinamica del *turn over* e dell'assorbimento del precariato accademico attraverso strategie concrete e non solo simboliche è cruciale. Il rischio di perdere il lavoro viene rappresentato come eventualità tangibile e, per coloro che riescono a rimuovere contratti a termine, spesso la condizione per mantenere lo status è svolgere attività aggiuntive per coprire la carenza strutturale di

personale docente all'interno delle università. L'implicazione in attività didattiche, di orientamento e amministrative da parte di dottorandi, assegnisti e ricercatori a tempo determinato spesso comporta sovrapposizione tra i piani istituzionali, la permeabilità dei contesti, la sovrapposizione dei piani e una negoziazione delle condizioni (spesso asimmetriche in termini di potere e posizione contrattuale).

3. Strategie di resistenza e (ri)esistenza

Le strategie di resistenza che si possono identificare sono quattro, di cui si fornisce solo un accenno:

1. Disidentificarsi: è essenziale separare i bisogni di sostentamento economico dal desiderio di perseguire la ricerca per motivazioni personali. Questo può essere necessario per meglio interpretare quei *topoi* legati alle lavoratrici e ai lavoratori, che necessitano di uno spirito critico e riflessivo. La pedagogia può farsi strumento di emancipazione e di sviluppo, non solo del singolo soggetto, ma di tutta la comunità accademica.
2. Integrare teoria e pratica: in un contesto in cui le opportunità per la produzione di conoscenza al di fuori delle logiche commerciali sono sempre più limitate, è di vitale importanza promuovere ricerche che affrontino questioni rilevanti per la vita quotidiana e non solo formali. Questo implica la creazione di spazi pubblici di discussione e reti di condivisione al di fuori delle università, dove queste conoscenze possano essere diffuse e comprese.
3. Adottare una postura etica nel lavoro intellettuale: è importante riflettere sul modo in cui “stare nel sapere” (Baldacci, 2012) ed “esserne soggetti”.
4. Partecipare attivamente alla precarietà: coinvolgersi nelle varie forme di mobilitazione dei precari accademici è cruciale nell'ottica del *civic engagement*. Ciò significa non solo condividere narrazioni e strategie per la costruzione di identità, conoscenze e pratiche, ma anche agire politicamente per reagire alla “perdita di futuro” (Morin, 1999).

In questo periodo di “disincanto” (Fabbri, 2018), la conformazione dell'accademia come ambito lavorativo, caratterizzata dalla precarietà, dalla discontinuità, richiede alla pedagogia di sviluppare le capacità progettuali degli individui, educandoli al cambiamento. Questo permette di trasformare le situazioni di crisi, precarietà e instabilità in vere opportunità di crescita e di auto-determinazione personale (Annacontini, 2019).

Bibliografia

- Avineri S. (1990). Marx and Intellectuals. In B. Jessop, C. Malcolm-Brown (Eds), *Karl Marx's Social and Political Thought: Critical Assessments* (Vol. 2) (pp. 401-411). London: Routledge.
- Annacontini G. (2019). *Imparare ad esser forti*. Bari: Progedit.
- Baldacci M. (2012). *Trattato di Pedagogia generale*. Roma: Carocci.
- Bascetta C. (2015). *Economia politica della promessa*. Milano: Editrice Il Nuovo Mondo.
- Benkler Y. (2006). *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*. Yale University Press.
- Beverungen A., Dunne S., Hoedemaekers C., Martin D. (Eds.). (2013). *Enigmatic economy*. London: Palgrave Macmillan.
- Borghi V. (2012). *The digital public domain. Foundations for an open culture*. Oxford University Press.
- Castells M. (1996). *The rise of the network society. The information age: economy, society, and culture* (Vol. 1). Hoboken (USA): Wiley-Blackwell.
- Coin F. (Ed.). (2017a). *Salari rubati. Economia politica e conflitto ai tempi del lavoro gratuito*. Verona: Ombre Corte.
- Coin F. (2017b). When Love Becomes Self-abuse. Gendered Perspectives on Unpaid Labor in Academia. In Y. Taylor, K. Lahad (Eds.), *Feeling Academic in the Neoliberal University. Feminist Flights, Fights and Failures* (pp. 301-320). London: Palgrave Macmillian
- Coser L.A. (1974). *Greedy Institutions. Patterns of Undivided Commitment*. New York: Free Press.
- Fabbri P. (2018). *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*. Milano: Franco Angeli.
- Formenti L. (2013). *Postfordismo e immaginario sociale*. Milano: Meltemi Editore.
- Fumagalli A. (2007). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo. Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Gaiaschi C. (2022). *Doppio Standard. Donne e carriere scientifiche nell'Italia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Giancola O., Grüning B., Toscano E. (2016). L'università dei precari: la destrutturazione di un ruolo e le strategie individuali di risposta. In V. Pellegrino (Ed.), *Resistenze precarie. Lavoratori universitari e capitalismo cognitivo* (pp. 89-98). Verona: Ombre Corte.
- Hesmondalgh D. (2010). *The cultural industries*. New York: Sage.
- Hotschild A. (1983). *The managed heart. Commercialization of human feeling*. University of California Press.
- Longo M., De Nardis F., Vignola M. (2017). *Menti precarie e lavoro cognitivo. Le professioni intellettuali nell'Italia del Sud*. Milano: Franco Angeli.
- Morini C., Fumagalli A. (2009). *Bioeconomia e capitalismo cognitivo: Verso un nuovo paradigma di accumulazione*. Roma: Carocci.
- Morin E. (1999). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Murgia A. (2010). *La fine del lavoro. La rivolta delle masse non qualificate e la nuova utopia del lavoro cognitivo*. Bologna: DeriveApprodi.
- Murgia A. (2014). *Precarietà. Perché è giusto ribellarsi contro chi ci sfrutta*. Bologna: DeriveApprodi.
- Weber M. (1964), *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.

Laboratori paralleli

5) Migrazioni e incontro di mondi

Maria Grazia Lombardi

Emiliano Macinai

Rosa Grazia Romano

Davide Zoletto

Fabio Alba

Margherita Cestaro

Vittoria Colla

Nicola Nasi

Dalila Raccagni

Federica Ranzani

Storia dell'educazione tra *Migrazioni e incontro di mondi*

Maria Grazia Lombardi

Università di Salerno

mlombardi@unisa.it

Analizzare la storia dell'educazione tra "Migrazioni e incontro di mondi" richiama alla mia mente, per una associazione personale, la lettura dell'Esodo, il secondo libro della Bibbia.

Chiarisco fin da subito che si tratta di una lettura critico-scientifica dell'Esodo, quella lettura che Northrop Frye (1986) ha interpretato come *il grande codice dell'Occidente* e che rappresenta insieme al concetto di libertà etica, personale, politica, il tema pedagogico dell'attraversamento dei *confini*. Esodo che dal greco significa *uscita*.

Una lettura che ci consente di interpretarne, dunque, non tanto il senso religioso quanto, piuttosto, il fondamento della civiltà occidentale sul piano umano, culturale, sociale, politico, letterario, artistico.

Un concetto di libertà che si lega alla nostra sessione *Migrazioni e incontro di Mondi* per consentirci di rispondere agli obiettivi individuati da questi laboratori tematici, ovvero "offrire agli studiosi di Pedagogia generale e sociale la possibilità di misurarsi con alcune questioni centrali nell'odierno discorso pubblico, per manifestare la fondatezza epistemologica e la fecondità euristica dei loro programmi di ricerca e contribuire a intravedere 'per linee tratteggiate' il *novum* della convivenza".

La *Storia dell'educazione tra Migrazione e incontro di mondi* fa emergere in tutta la sua complessità e vivacità intellettuale, la responsabilità del pensiero pedagogico di favorire e mediare l'"incontro di mondi" ri-pensando, ri-definendo e re-interpretando le categorie della conoscenza e del pensiero che appartengono all'umano (Mannese, 2016b).

Categorie che restituiscono la conferma di quanto, una pedagogia più pronta ad affrontare l'attuale temperie culturale e disposta a porsi al "confine dell'umano" anche nell'"incontro di Mondi", sia, ora più che mai, "Scienze di Confine" tra le scienze (Mannese, 2019).

In considerazione di tali premesse, giungo dunque a delineare il piano di indagine epistemologica entro cui si inscrivono le mie riflessioni.

Il paradigma della pedagogia generativa (Mannese, 2016b, 2018, 2019, 2023), teorizzato e portato avanti dalla prof.ssa Mannese dell'Università degli Studi di Salerno e dal suo gruppo di ricerca dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale, di cui faccio parte.

La specificità del paradigma della pedagogia generativa risiede nella sua epistemologia complessa e al tempo stesso capace di coniugare in una unica prospettiva studi, ricerche, teorizzazioni scientifiche non dichiaratamente educative, ma che molto hanno da dire alla pedagogia.

La categoria della “Generatività” conferisce alla pedagogia il carattere di scienza di confine poiché presuppone l’incontro, la relazione e l’integrazione dei processi umani nella loro complessità: biologica, educativa, formativa, psicologica, sociale, culturale, storica, politica, attribuendo a ciascuna dimensione umana una valenza critico-interpretativa nell’interazione con l’altra (Mannese, 2016b).

Si tratta di un approccio epistemico innovativo, articolato e complesso nel quale, la relazione tra conoscenza e realtà non si definisce attraverso l’idea di rappresentazione ma attraverso quella di co-costruzione intesa in senso generativo e dinamico (Bateson, 2000; Doidge, 2007; Maturana, Varela, 2001).

Vi è nella epistemologia della Generatività il fondamento pedagogico dell’antropoanalisi di Binswanger (1973), la lettura delle neuroscienze dinamiche (Doidge, 2007; Merzernich, 2001; Noë, 2010 et al.) declinate da Mannese in chiave pedagogica, la dimensione relazionale connessa alle capacità del cervello teorizzata dall’antropologo Dunbar (2009), la consapevolezza della centralità delle categorie di Pensiero, dinamicità, latenza, confine, metaforizzazione, motivazione, narrazione (Mannese, 2011, 2016b, 2019).

È a partire dal pensiero generativo e dalla sua azione trasformativa che ciascuno di noi costruisce i significati delle proprie esperienze.

È muovendo da quelle esperienze soggettive, intimamente radicate nel proprio e irripetibile percorso esperienziale che ciascuno, riferendosi al proprio sistema di valori, immagini e risposte affettive, diventa capace di rendere evidenti replicandoli e/o di rivisitare quei modelli di comportamento interiorizzati, quelle azioni, quei processi educativamente orientati la cui consapevolezza potrà auspicabilmente condurre a quella Generatività Pedagogica attraverso cui il “soggetto persona ritorna ad essere fine e non mezzo” (Dewey, 2019; Mannese, 2023).

Come si colloca allora l’epistemologia della generatività nella storia dell’educazione tra migrazioni e incontro di mondi?

È nella lettura pedagogica del confine in chiave generativa che possiamo intravedere “per linee tratteggiate” il *novum* della convivenza a cui accennavo precedentemente.

Scrivo Mannese

la pedagogia può essere considerata una Scienza di Confine tra saperi, emozioni, epistemologie e vissuti, perché è l’unica che riflette sull’umano nella sua essenza di fine, senso e significato: si potrebbe dire in maniera olistica, senza scomporlo, cercando semmai di ricomporlo” (Mannese, 2016a, p. 215).

Il confine, quindi come demarcazione teorica necessaria per una ridefinizione della pedagogia nel tentativo di guardare a quest’ultimo non come limite ma bensì

come orizzonte, come possibilità, accogliendo anche la visione delineata da Foucault che, in “Dits et écrits” (2003), lo ha inteso come dispositivo, ossia come

un insieme assolutamente eterogeneo che implica discorsi, istituzioni, strutture architettoniche, decisioni regolative, leggi, misure amministrative, enunciati scientifici, proposizioni filosofiche, morali e filantropiche, in breve: tanto del detto che del non-detto, ecco gli elementi del dispositivo. Il dispositivo stesso è la rete che si può stabilire tra questi elementi (Foucault, 2003, p. 299).

Nell'epistemologia della generatività l'interconnessione “Migrazioni e incontro di Mondi” della pedagogia come scienza di confine non è solo questione pedagogico-educativa, ma è anche questione storica, sociale, politica, economica di una società che ha esasperato quel passaggio dalla dimensione organica della comunità (*Gemeinschaft*) alla dimensione artificiale della società (*Gesellschaft*) perdendo di vista lo spazio umano, relazionale, educativo, dell'incontro con l'altro.

Queste riflessioni hanno un denominatore comune che si delinea come sintesi e prospettiva di ricerca sempre in fieri: il paradigma della Generatività pedagogica per il quale la generatività in quanto categoria pedagogica innovativa, nella lettura di Mannese, si configura come

un processo che si attiva nel non-luogo della mente indicato come latenza o metaforizzazione, con il quale l'Umano, il Vivente crea azioni intenzionali enattive che producono autorealizzazione del progetto di vita o del “fine in vista”, attraverso il quale si esplicita il soggetto che ritorna ad essere fine e non mezzo. La generatività è una azione di apprendimento non-lineare, culturale, affettivo-cognitivo e si esplica in azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona. La generatività necessita inevitabilmente di un processo educativo-formativo-istituzionale che riconosca il valore educativo delle azioni orientative come prime e fondamentali leve di ogni singolo talento. Ma è con il desiderio e nel desiderio che la generatività trasforma la dimensione di libertà e responsabilità del Vivente lavorando sull'intenzionalità di logos pedagogici intesi come processi di cambiamento della conoscenza autentica (Mannese, 2023, p. 6).

Bibliografia

- Bateson G. (2000). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
 Binswanger L. (1973). *Essere nel mondo*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
 Dewey J. (2019). *Come pensiamo*. Milano: Raffaello Cortina.
 Doidge N. (2007). *Il cervello infinito*. Milano: Ponte alle Grazie.
 Dunbar R. (2009). *La scimmia pensante. Storia dell'evoluzione umana*. Bologna: Il Mulino.
 Frye N.H. (1986). *Il grande codice*. Torino: Einaudi.
 Foucault M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.

- Mannese E., (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese E. (2016a). La pedagogia come scienza di confine. Empatia e resilienza: una prospettiva educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 214-225.
- Mannese E. (2016b). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 5-6.
- Mannese E., Lombardi M.G. (2018). *La pedagogia come scienza di confine. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa Multimedia
- Maturana H., Varela F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Merzenich M.M. (2001). Cortical plasticity contributing to child development. In J.L. McClelland, R.S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: behavioural and neural prospective* (pp. 79-108). Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Noë A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.

Identità, differenze, diritti. Perché è importante parlarne oggi

Emiliano Macinai

Università di Firenze
emiliano.macinai@unifi.it

*Il diritto di ogni individuo di appartenere all'umanità,
dovrebbe esser garantito dall'umanità stessa.*
(Arendt, 1951)

Veramente viviamo tempi interessanti, tempi in cui abbiamo la possibilità di assistere in diretta al ripiegarsi della storia su sé stessa. Questo è un tempo che sembra stiamo trascorrendo con i volti girati indietro, a guardarci alle spalle come spesso avviene nei tempi di “crisi” (Harari, 2019). È un tempo che svela il paradosso irrisolto dell'identità nella maniera più spettacolare: la ricerca nel passato degli elementi che fondino l'idea di un'appartenenza comune. Come se l'identità fosse dietro di noi e non davanti a noi. Come se l'identità fosse un'essenza, una sostanza da scoprire o riscoprire, una struttura e non un flusso in divenire che inesorabilmente scorre verso il futuro e che al futuro ci consegna. Come se l'identità fosse “qualcosa” di “fatto” e “compiuto”, e non un processo relazionale e sociale costantemente in divenire. Come se l'identità fosse la narrazione e non il progetto di un'esistenza, individuale e collettiva.

Di questa nozione paradossale, “equivoca” (Fabietti, 1995) di identità dovremmo fare a meno. Dell'identità fissa e fissata, dell'identità che si sottrae al mutamento (Remotti, 1996) e lo rifiuta, dell'identità squadrata, rettangolare, precisa e geometrica, che dà analoga forma alle persone: squadrate, rettangolari, precise, geometriche, o in una parola sola, di quelle che questo tempo sembra voler riesumare: “normali”. A cosa serve questa identità? Lo sappiamo molto bene grazie agli studi di molti che negli ultimi 5-6 decenni a questo tema hanno dedicato le proprie ricerche e che pare necessario recuperare ora a distanza di anni. Questa concezione dell'identità ha soprattutto una funzione: assicurare e confermare (Bauman, 2003). Serve a mettere in ordine la realtà semplificandola, a ridurne la varietà e a classificarne le forme; serve a collocare l'io esattamente al centro di essa e a separare il centro dalle periferie (Sen, 2006). Serve a creare una discontinuità che arresti il flusso della percezione e l'esperienza del mutamento, gli elementi che danno forma al tempo vissuto. È un'identità che serve a creare una discontinuità che fissi paletti, semplifichi significati, crei o rafforzi confini, confermi pregiudizi; e a mettere l'io dentro a un noi, ponendo un terreno stabile sotto ai piedi. È una concezione “tribale” dell'identità (Maalouf, 2005) che offre la possibilità del riconoscimento sociale, ma solo tra singoli che si immaginano simili, e indica loro il

luogo dove poter piantare radici (Bettini, 2012), uno spazio per tirarsi fuori dal fluire del tempo.

Oggi abbiamo la possibilità di osservare lo sforzo che la costruzione di un'identità di questo tipo richiede. È uno sforzo originario e al tempo stesso continuo, incessante, quotidiano. Uno sforzo già più e più volte messo in atto, per questo le teste di chi lo compie oggi sono girate all'indietro, verso il passato. L'unica possibilità che ci è concessa per illuderci di poter fermare il flusso nel quale le esistenze sono immerse è vagheggiare un ritorno al passato. Dovremmo allora convincere noi stessi che sia possibile invertire ciò che chiamiamo divenire? È uno sforzo immane e chi vuol compierlo può servirsi di un unico ma potente strumento: le parole, appunto. Sul piano identitario, le parole sono appigli, assomigliano ai chiodi che gli scalatori piantano nella roccia durante l'ascesa in cordata verso la vetta di un monte. Solo che qui non c'è uno scalatore alle prese con la montagna. Ci sono uomini e donne, spaventati dal futuro, che piantano i loro chiodi per terra e ad essi si aggrappano per non essere trascinati verso un orizzonte che non sanno immaginare al di là dei loro stessi pregiudizi. E per questo lo temono. Viviamo nel tempo delle parole che inchiodano, parole che ritornano da un altrove ormai alle spalle, parole-zombie. Ne evoco due: patria, normalità. Sintetizzano il perimetro identitario attualmente in costruzione e l'approccio alla complessità che caratterizza questa epoca che altrove ho chiamato "postglobale" (Macinai, 2020). La prima parola-zombie, patria, dà le coordinate sociali; la seconda, normalità, quelle personali. Insieme, indicano il tipo di società auspicata e di persone che si vorrebbe la componessero e tracciano il perimetro di un'appartenenza rassicurante ma chiusa: un "io" da poter definire (normalità), un "noi" che lo riconosca (patria).

Non sono passati troppi anni da quando Edgar Morin, coniando l'espressione "Terra-patria", ci pose di fronte in un modo chiarissimo al dilemma dell'identità (Morin, Kern, 1993). Terra-patria non è patria intesa come "terra dei padri", quanto piuttosto Terra intesa come "patria dei figli e delle figlie": non c'è una nuova storia da inventare, ma un futuro da immaginare; non è in gioco la narrazione di una discendenza comune da riscoprire guardando il passato, bensì l'idea di un futuro che ci riguarda tutti e tutte, di un orizzonte comune al quale nessuno e nessuna potrà mai sottrarsi.

L'orizzonte verso il quale ci trascina il flusso che chiamiamo divenire ha un nome e questo nome è per alcuni rischio, per altri possibilità, o meglio ancora: possibile. Il possibile è ciò che oggi non è ma non è escluso che domani sarà. Servono due cose per immaginarlo: fiducia e speranza. Fiducia è credere che il possibile sia migliore dell'attuale. Speranza è credere che quel possibile sia davvero attuabile. E qui, detto di passaggio, si svela il senso stesso della formazione, la sua ragione, il suo rapporto molto stretto con l'utopia (Bertin, 1968).

Questi paiono tempi di rinuncia al possibile. Chi vi rinuncia non ha fiducia in ciò che non conosce e per questo lo rifiuta. Non ha speranza e non la cerca. Spaventato, è alla ricerca di altro: rassicurazione e consolazione. Non ama guardare dalla finestra, non ama contemplare un orizzonte aperto. Preferisce guardare lo specchio, perché lì trova quel che gli basta: immagini ferme, fisse, familiari. E

allora di specchi vorrebbe circondarsi: per esempio di persone tutte bianche perché bianco è lui, di persone tutte come lui, di persone che definisce normali non avendo alcun dubbio di essere lui la norma.

L'identità diventa allora dal punto di vista sociale una maschera, da quello personale una corazza e assume su entrambi i piani una funzione difensiva: nasconde e protegge chi si sente spaventato, come un guscio duro, un'armatura chiusa. Il futuro percepito come una minaccia e il mutamento come un pericolo alimentano il bisogno di ripararsi dentro un perimetro sicuro. Quando il diverso non è solo differente ma "non normale", l'esigenza di porre confini saldi e presidati a separare noi da "loro" si fa pressante, questione di sopravvivenza, psicosi. Sappiamo bene verso quale scenario questa escalation può condurre se non viene disattivata in tempo. In questi tempi interessanti se ne scorgono già chiare le avvisaglie: il passaggio dalla discriminazione alla colpevolizzazione dei deboli e dei fragili; l'individuazione di capri espiatori; l'attivazione di processi di vittimizzazione secondaria ammantati di paternalismo e di "buonsenso"; la perversione del concetto stesso di diritto fino alla rivendicazione esplicita e banale del "diritto all'odio".

Ecco, sorvegliamo con attenzione questi tempi, disinnesciamo queste e altre pericolose dinamiche affinché non conducano all'esito peggiore: non la compressione, non l'indebolimento, bensì la "fine dei diritti umani" (Arendt, 2004). Se c'è una possibilità di scongiurarla, allora questa risiede al di là di ogni narrazione dell'identità: nella capacità di riconoscerci a vicenda quello che potremmo denominare il "diritto alle proprie differenze", che non è tutela delle differenze, bensì libera e autonoma facoltà di esprimerle.

Bibliografia

- Arendt H. (2004). *Le origini del totalitarismo*. Torino: Einaudi.
- Bauman (2003). *Intervista sull'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin G.M. (1968). *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*. Roma: Armando.
- Bettini M. (2012). *Contro le radici. Tradizione, identità, memoria*. Bologna: il Mulino.
- Fabietti U. (1995). *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*. Roma: NIS.
- Harari Y.N. (2019). *21 lezioni per il XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Macinai E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori.
- Maalouf A. (2005). *L'identità*. Milano: Bompiani.
- Morin E., Kern A.B. (1993). *Terra-Patria*. Milano: Cortina.
- Remotti F. (1996). *Contro l'identità*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.

Smurare le comunità per ritrovare l'umano

Rosa Grazia Romano

Università di Messina

rromano@unime.it

1. Dalle transizioni postmoderne un desiderio di comunità nuove

Questo breve intervento tenterà di affrontare la decostruzione e la costruzione del senso di comunità nelle odierne società occidentali con uno sguardo fenomenologico-etico, dove l'attenzione ai vissuti personali si intreccia con le nuove esigenze etico-sociali di un mondo in continuo, radicale mutamento. Si avverte forte il bisogno di utilizzare nuove lenti e diverse chiavi di lettura che consentano di interpretare le complesse dinamiche che stiamo vivendo per riuscire a gestirle in modo adeguato.

È possibile parlare ancora oggi di “comunità” nelle società multiculturali, individualiste, “happycondriache” (Zuppi, 2019) e digitali in cui viviamo? In inversione di tendenza rispetto ai paradigmi culturali di frammentazione, separazione e limite/confine, attualmente imperanti, sembra infatti che stia nascendo un bisogno di comunità nuove (Broccoli, 2023), in cui al singolo sia possibile vivere non soltanto appartenenza, fiducia, accettazione e riconoscimento, ma anche differenziazione e autonomia. Ma come mettere insieme e far dialogare dialetticamente queste dimensioni, alla cui base si trovano due pilastri, libertà e sicurezza, apparentemente antitetici, ma entrambi valori imprescindibili della vita?

In contesti migratori complessi, dove sembra che le condizioni della nostra convivenza stiano barcollando e le dinamiche relazionali si stiano esacerbando, come educatori siamo interpellati sul come fare in modo che le comunità non diventino “fortezze” prive di aperture e chiuse agli altri diversi da “noi”. La vera domanda è come consentire alle persone di vivere nelle comunità i propri valori senza che questi diventino motivo di divisione, ostilità o aperti scontri di civiltà.

Dovremmo imparare a mappare una contro-cartografia (soprattutto mentale ed emotiva) della de-territorializzazione, che ci aiuti a legittimare un'ospitalità che prescinda dalla nazionalità, ma consenta di sfuggire a forme di lento asservimento colonizzante. Il permanere di un pensiero di matrice coloniale, facendo perdurare l'attuale stratificazione socio-politica del mondo, condiziona ancora oggi il modo di abitare il pianeta, ostacola l'affermazione di visioni e appartenenze decolonizzate e non consente l'affermarsi dell'ottica di reciprocità orizzontale, propria di un umanesimo e una fratellanza radicali.

Finora i modelli antropologici che ruotano attorno all'individualismo nella sua forma *ab-soluta*, sciolta da vincoli e legami, hanno prodotto quel mito dell'autonomia, divenuta *ossessione dell'autonomia*. Ne discende la tendenza a negare il valore dell'interdipendenza in ogni campo: economico, ambientale, sociale, educativo, psicologico, culturale, personale (Sirna, 2008). Anche i modelli di libertà che oggi circolano prevalentemente nell'immaginario collettivo sono quelli di una libertà "che si configura come bene *privato*, da difendere contro gli altri, o tutt'al più come bene *pubblico*, fondato sul disinteresse e l'indifferenza verso gli altri (a prescindere dagli altri)" (Sirna, 2008, pp. 320-321).

Numerosi i mutamenti antropologici ai quali stiamo assistendo e importanti le conseguenze a livello fenomenologico ed educativo, sia sul piano personale sia su quello sociale: maggiore diffusione di esperienze di *solitudine*, *paura* e *perdita del senso del limite*. Sempre più soli e isolati, viviamo le nostre vite col desiderio di relazioni vere e, al contempo, con la paura che l'altro possa costituire un limite e privarci della nostra libertà.

2. Comunità smurate come spazi di umanità

Unica via per non divenire ostaggio delle insicurezze è quella di accettare il legame insito in ogni relazione e riuscire a scoprire come le relazioni comunitarie abbiano potenzialmente una forza generativa capace di aiutare la persona a crescere, anche nelle situazioni più difficili. Soltanto il nesso relazionale e comunitario consapevolmente accettato può diventare fonte di libertà interiore, fulcro di quella reale *libertà generativa* che consente al soggetto di stare in relazione con sé stessi, con gli altri e con il mondo, capace di coniugare libertà e sicurezza. È un mito e una falsità che possa esistere una libertà dell'io a prescindere-da. Se la libertà dell'io è a prescindere, non è vera libertà. Tuttavia, anche il desiderio di stare all'interno di una comunità vissuta come paradiso perduto, luogo accogliente, rifugio sicuro è un sogno comunitario irrealistico, perché fondato sulla falsa idea che quanto più si è simili tanto più si vive sereni. Se così fosse, il primo obiettivo da proporsi diventerebbe l'omologazione e l'eliminazione delle differenze, attraverso l'espunzione dell'estraneo e di chiunque rompa l'idillio. Si ridurrebbe ogni comunicazione col pensiero diverso e aumenterebbero le separazioni nette tra "un noi" e "gli altri".

Nell'attuale condizione di chiara interdipendenza planetaria, sarebbe folle che come soggetti e come Paesi ci si possa pensare come isolati dal resto del mondo. Ma non sono pochi gli Stati che tuttora continuano ad alzare muri e che affrontano in maniera individuale e unilaterale la difficile gestione dei problemi e delle complesse questioni che l'intero pianeta si trova a fronteggiare come collettività.

Forse il vero antidoto alla situazione che viviamo sta proprio nella *riscoperta della comunità come condizione dell'esistere umano* e della sua sopravvivenza, il luogo dove il singolo impara a essere persona e, soprattutto, a sentirsi parte di un tutto, a vivere le questioni fondamentali come riguardanti l'intera umanità e a trovare

soluzioni che tengano conto dell'interdipendenza. In una parola, dove il singolo impara a divenire "sociale" (Aime, 2019, pp. 12-13).

In una condizione storica globale in cui l'alterità viene tratteggiata con i colori e le sembianze del nemico dovremmo trovare il coraggio di *smurare le nostre comunità* (Cazzato, Silvestri, 2016) e progettarne di nuove "senza muri" per non rimanere impigliati nei fili spinati della crudeltà (politica, legislativa, istituzionale) dell'indifferenza. Dare assalto alle mura delle nostre fortezze le renderebbe luoghi penetrabili, accoglienti, aperti. Abbattendo i muri delle nostre opulente società potremmo costruire comunità dove diventi possibile coabitare e condividere.

Si tratta di un compito educativo ormai necessario che richiede sia una seria educazione *alla* comunità, sia un'adeguata e coerente educazione *delle* comunità nella e per la libertà (Tramma, 2010). Smurare le comunità significa, in fondo, impegnarsi a decolonizzare le menti e a costruire un pensiero critico che guardi agli spazi condivisi come bene comune e, soprattutto, che consideri le persone che vi entrano non come numeri, masse, "vuoti a perdere" (Cazzato, 2016), ma come inesauribili miniere di umanità, originalità e valore. Tra gli obiettivi educativi importanti c'è, pertanto, quello di riscoprire la poetica del dialogo, di riconoscersi sempre come persone in relazione, di sperimentare l'incontro con l'altro non per *pietas*, ma per interesse. Smurare le nostre comunità significa rendere superabili le distanze e far comprendere che in ogni uomo esistono sogni, fragilità, difese.

Le comunità hanno un potere enorme: possono dividere il mondo, oppure unirlo, configurarlo, delimitarlo come spazio sociale. Un potere che è amplificato nell'era dei media digitali, che "riorganizzano le distanze e attraversano barriere geopolitiche, creando e connettendo, ma anche sconnettendo e riconnettendo comunità virtuali, mobili e deterritorializzate" (Frassinelli, 2016, p. 204).

La costruzione personale di sé e della conoscenza è sempre un fatto di *relazione*, di interpretazione di significati dati agli eventi e al contesto, sia come singoli sia come collettività. In seno alla comunità i punti di vista divergenti non costituiscono un problema se posti su un piano dialogico e ascoltati fino in fondo, invece che respinti prematuramente. Anzi, proprio le divergenze possono rivelarsi spazi di integrazione, di crescita e di conoscenza di sé e del mondo non tesauroizzabili in altro modo. Chiedersi, quindi, come realizzare processi di inter-relazionalità costituisce già un concreto prendersi cura di sé, dell'altro e del *tra* – cioè di quella realtà-terza che non appartiene né all'io né al tu, ma al noi – da cui dipende l'effettiva possibilità del reciproco raggiungersi, dell'accogliersi e del vivere insieme.

Bibliografia

- Aime M. (2019). *Comunità*. Bologna: Il Mulino.
 Bauman Z. (2001). *Community. Seeking Safety in an Insecure World*. Cambridge: Polity.
 Broccoli A. (2023). Community. Richness and Complexity of a fragile Concept, *Paidēutika*, 38, 117-130.

- Cazzato L., Silvestri F. (Eds.) (2016). *S/Murare il Mediterraneo. Un/Walling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cazzato L. (2016). Mediterraneo verticale. Per un'epistemologia decoloniale. In L. Cazzato, F. Silvestri (Eds.), *S/Murare il Mediterraneo. Un/Walling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni* (pp. 45-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Frassinelli P.P. (2016). Oltre il Mediterraneo: confini, nuovi media e decolonizzazione dell'immaginario. Uno sguardo dal Sudafrica. In L. Cazzato, F. Silvestri (Eds.), *S/Murare il Mediterraneo. Un/Walling the Mediterranean. Pensieri critici e attivismo al tempo delle migrazioni* (pp. 201-216). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Sirna C. (2008). Metafore di libertà. In E. Colicchi, A.M. Passaseo (Eds.), *Educazione e libertà nel tempo presente. Percorsi, modelli, problemi* (pp. 313-336). Messina-Civitanova Marche: Armando Siciliano.
- Tramma S. (2010). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: Franco Angeli.
- Zuppi M.M. (2019). *Odierai il prossimo tuo. Perché abbiamo dimenticato la fraternità. Riflessioni sulle paure del tempo presente*. Milano: Piemme.

Come “stare”, oggi, nelle “terre di frontiera” della ricerca pedagogica in contesti ad alta complessità?

Davide Zoletto
Università di Udine
davide.zoletto@uniud.it

L'invito a condividere alcuni spunti di riflessione/ricerca su temi come quelli delle “migrazioni” e degli “incontri fra mondi” appare particolarmente stimolante all'interno di una cornice come quella proposta dagli organizzatori del Convegno Nazionale SIPEGES su “Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement”. Infatti, il convegno ci propone, nei laboratori, di tematizzare da più punti di vista la questione, in qualche modo a un tempo teorica e pratica, della “frontiera”, delle diverse “frontiere” della contemporaneità e del posizionarsi della ricerca pedagogica al loro interno.

Sono infatti molteplici gli aspetti per i quali si sono incontrate/intrecciate (e continuano a farlo) le tradizioni di ricerca dei *border studies* (ad esempio Zaccaria, 2004) e dell'indagine pedagogica intorno alle migrazioni. Vorrei richiamarne qui almeno due – uno a carattere, per così dire, maggiormente teorico e uno di tipo apparentemente più connesso alle pratiche (ma i due piani, in realtà, costituiscono, come si vedrà, due componenti inscindibili di una stessa postura di ricerca e intervento) – muovendo in particolare dal campo della pedagogia interculturale, nella consapevolezza che si tratta di un ambito intrinsecamente plurale e in dialogo oggi con molteplici altri campi di ricerca (cfr. ad esempio Agostinetto, 2022; Burzio, 2022; Fiorucci, 2020; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2016; Gross, 2022; Portera, 2022; Santerini, 2019; Tarozzi, 2015).

Da un lato – è il primo piano di analisi – emerge oggi anche in ambito pedagogico-interculturale la consapevolezza dell'importanza di orientare la ricerca e l'intervento a partire da sguardi che provino a corrispondere *con un approccio sistemico* alla “superdiversità” (Vertovec, 2007) e alla “complessità” (Hannerz, 1998) emergenti nei plurilingui ed eterogenei contesti educativi odierni, senza ridurli a letture monodimensionali, decontestualizzate, astoriche (“orientaliste”, potremmo dire con Said, 1999). Aggettivi come “postcoloniale” (Spivak, 2012), “intersezionale” (McCall, 2005), “transnazionale” (e/o “translocale”) (Guarnizo, Smith, 1998) indicano altrettante prospettive teoriche che appaiono oggi imprescindibili, anche pedagogicamente, per confrontarsi con i temi delle “migrazioni” e degli “incontri fra mondi” (per un tentativo di declinazione in ambito pedagogico, cfr. Zoletto, 2019 e 2023).

Sono prospettive che trovano corrispondenza anche con chiavi di lettura emerse nelle ricerche/riflessioni sviluppate negli ultimi decenni a partire dalle “aree di

frontiera”. Si tratta, in altri termini: di cercare di superare un atteggiamento teorico a carattere binario (troppo spesso implicitamente legato a relazioni ancora coloniali fra “noi” e “gli altri”); di cogliere il carattere situato dei processi di formazione (e dei processi di inclusione, così come di quelli di esclusione) emergenti all’intersezione di una molteplicità di elementi (genere, età, aspetti socioeconomici, repertori linguistici e culturali, “funzionamenti” ecc.); di non ancorare l’analisi e l’intervento pedagogico-educativi a una dimensione solo nazionale, ma di leggerli (tanto più oggi nell’era del cosiddetto postdigitale e in contesti formali, non formali e informali che sempre più spesso si sovrappongono, almeno a tratti, fra loro; cfr. Pasta, Zoletto, 2023) anche all’interno di dinamiche che affiancano a tale dimensione una pluralità di altri riferimenti.

Al tempo stesso – ed è il secondo piano di analisi – dalla ricerca pedagogico-interculturale (e dagli orientamenti teorici appena richiamati) emerge la necessità, già suggerita, di *situare sempre e sistematicamente* le descrizioni, le interpretazioni, gli interventi; di cogliere, in altre parole, il carattere storico e sociale dei processi educativi, in questo caso nei contesti delle “migrazioni” e degli “incontri fra mondi”, prestando particolare attenzione alle asimmetrie – anche storicamente depositatesi – entro cui quegli “incontri” hanno luogo (cfr. ad esempio Valentine, 2007).

Come ci ricorda un classico degli studi sulla frontiera come *Terre di confine/La frontera* di Gloria Anzaldúa (2000), ma come ci insegnano, ad esempio, anche gli *indigenous studies* in campo educativo (cfr. ad esempio Tuhivai Smith et al., 2018) – e come non smettono di ricordarci oggi *sia* i difficili (spesso drammatici) percorsi di chi intraprende un progetto migratorio, *sia* il lavoro di chi opera/vive in scuole, servizi, territori ad alta complessità socioculturale e linguistica – ciascuna/o di noi si trova sempre diversamente posizionata/o all’interno delle altrettanto diverse “terre di frontiera” odierne. E la ricerca e l’intervento pedagogici non possono che muovere sempre da queste diverse posizioni (Ellsworth, 1997).

Basti pensare, ad esempio, a un contesto di ricerca e intervento com’è quello del lavoro educativo con i minori non accompagnati. Non è questa la sede in cui tratteggiare la complessità e molteplicità di aspetti che incidono sul lavoro educativo in tali frangenti (per i quali si vedano, ad esempio, Agostinetto, 2017a e 2018; Traverso, 2018; e, per una rassegna recente, Peresson, 2022); tuttavia – in riferimento alle parole chiave sopraricordate – è possibile evidenziare alcuni elementi paradigmatici delle caratteristiche che può assumere oggi in tali contesti la ricerca pedagogico-interculturale come “terra di frontiera”.

Un primo aspetto importante, ad esempio, potrebbe essere il fatto che le traiettorie personali e di formazioni dei giovani migranti non possono che essere lette in prospettiva *intersezionale*, dal momento che emergono nell’intreccio fra aspetti connessi all’età (si tratta di “minori” in procinto di divenire “adulti”), al genere (prevalentemente si tratta di ragazzi), ai repertori culturali (il tema stesso della auto- ed etero-rappresentazione della categoria “giovani” rimanda anche ad elementi connessi alle reti culturali di riferimento), nonché – tra gli altri – a elementi connessi ai repertori linguistici e ad aspetti socio-economici (Zoletto, 2018).

Anche la chiave di lettura *postcoloniale* appare altrettanto rilevante, se ci soffermiamo ad esempio sugli aspetti storico-geografici entro cui prendono forma i progetti migratori di questi giovani, ma anche sulla necessità – anche pedagogica – di ampliare un approccio che guarda troppe volte a questi ragazzi solamente come portatori di “bisogni”; si tratta piuttosto, al fine di costruire l’intervento educativo, di partire anche *dai punti di forza* di questi giovani (dalle loro conoscenze, competenze, aspettative), in primis, ad esempio, per quanto riguarda le azioni di orientamento lungo le diverse linee di azione che concorrono alla costruzione di un progetto di vita (cfr. ad esempio Da Fré, 2020).

E altresì centrale appare anche il ricorso a una prospettiva anche *transnazionale* o *translocale*, dal momento che, come accade peraltro in ogni progetto migratorio, anche le traiettorie di questi ragazzi possono essere comprese solamente tenendo conto *sia* degli elementi che li spingono a partire, *sia* delle loro esperienze nella/durante la migrazione, *sia* delle caratteristiche dei territori dove possono inserirsi socialmente, lavorativamente ecc. E, soprattutto, tali traiettorie possono essere comprese solamente se si tengono presenti le *reti più ampie* – translocali/transnazionali appunto – che, anche grazie alle possibilità oggi offerte dalle tecnologie digitali, continuano a mantenere questi ragazzi connessi *tanto* al Paese di provenienza *quanto* a una pluralità di relazioni sia nel Paese dove attualmente si trovano sia nei Paesi che ambirebbero a raggiungere (cfr. ad esempio, per quanto riguarda il rapporto con le famiglie di origine, Lorenzini, 2019).

Rispetto a tali complessità di aspetti – ma si potrebbero naturalmente portare molti altri esempi – le *posizioni* che i giovani migranti si trovano ad occupare entro i contesti ed entro le relazioni educativi odierni appaiono molto diverse da quelle occupate da quanti operano professionalmente in ambito educativo entro quegli stessi contesti/relazioni. E tuttavia anche le posizioni dei professionisti andrebbero ulteriormente approfondite, proprio in un’ottica di ricerca e intervento (ad esempio di ricerca-azione/ricerca-formazione): ad esempio, rispetto alle precarietà/incertezza anche lavorativa delle situazioni entro cui si trovano ad operare, ma anche rispetto alle auto- ed etero-rappresentazioni del lavoro educativo in situazioni di complessità/emergenza, che hanno molto probabilmente un ruolo significativo nell’assetto complessivo dei contesti e degli interventi educativi che possono venire messi in atto (cfr. ad esempio ricerche come quelle di Agostinetto 2017b; Audino, Bianchi, 2021; Lorenzini, 2022).

Si tratta solo di un esempio, certo (e, come si diceva poc’anzi, potrebbero essercene molti altri), ma ci aiuta, forse, a renderci conto una volta di più di quanto la riflessione teorico-critica e quella sulle/nelle pratiche, nel contesto delle “terre di frontiera” dell’odierna ricerca pedagogico-interculturale, siano solo apparentemente due piani distinti: essi costituiscono piuttosto, *insieme*, un ineludibile e urgente banco di prova per la ricerca e l’intervento in contesti educativi “superdiversi” e complessi come sono quelli contemporanei.

Bibliografia

- Agostinetto L. (2017a). Minori stranieri non accompagnati e richiedenti asilo. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.). *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 439-454). Pisa: ETS.
- Agostinetto L. (2017b). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium Educationis*, XVIII, 3, 61-72.
- Agostinetto, L. (2018). Nello sguardo degli altri. Intercultura e minori stranieri non accompagnati oggi. In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetto (Eds.). *Diritti cittadinanza inclusione* (pp. 47-60). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Agostinetto L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: Franco Angeli.
- Anzaldúa G. (2000). *Terre di confine/La frontera*. Bari: Palomar.
- Audino F., Bianchi, L. (2021). L'accoglienza socio-educativa dei MSNA e dei neomaggioranni nella pandemia da Covid 19. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, 19, 1, 78-90.
- Burgio G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: Franco Angeli.
- Da Fré C. (2020). Orientamento per MSNA. Ipotesi di un percorso e individuazione di strumenti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (Eds.). *Ricerca-azione e trasformazione delle pratiche didattiche. L'esperienza del Piano pluriennale di formazione per le scuole ad alta incidenza di alunni stranieri* (pp. 189-211). Milano: Franco Angeli.
- Ellsworth E. (1997). *Teaching Positions. Difference, Pedagogy and the Power to Address*. New York: Teachers College Press.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (Eds.). (2016). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Gross B. (2022). *Eterogeneità e disuguaglianze educative. Prospettive dalla Pedagogia interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Guarnizo L.E., Smith M.P. (1998). The Locations of Transnationalism. In M.P. Smith, L.E. Guarnizo (Eds.), *Transnationalism From Below* (pp. 3-31). New Brunswick: Transaction Publishers.
- Hannerz U. (1998). *La complessità culturale. L'organizzazione sociale del significato*. Bologna: Il Mulino.
- Lorenzini S. (2019). Minori Stranieri Non Accompagnati: quale diritto alla famiglia? Esiti da una ricerca qualitativa nella Regione Emilia-Romagna. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 97-121.
- Lorenzini S. (2022). Educatori/educatrici e giovani accolti nelle comunità di seconda accoglienza per minori stranieri non accompagnati: criticità relazioni collegate ai generi. Una lettura interculturale e di genere. In E. Marino, C. Roverselli (Eds.), *Genere, storia, diversità, culture. Questioni che toccano l'educazione* (pp. 9-27). Napoli: Paolo Loffredo.
- McCall L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Sign* 30(3), 1771-1800.
- Pasta S., Zoletto D. (2023). Postdigital Intercultures. *Scholè. Rivista di educazione e studi culturali*, 2, LXI, 19-46,
- Peresson F. (2022). Percorsi e contesti per i minori non accompagnati nella prospettiva di

- un progetto di vita. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa* (pp. 69-90). Roma: Carocci.
- Portera A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Bologna: Il Mulino.
- Said E. (1999). *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*. Milano: Feltrinelli.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socioculturale*. Milano: Bruno Mondadori.
- Smith L.T., Tuck E., Yang K.W. (Eds.) (2018). *Indigenous and decolonizing studies in education: Mapping the long view*. New York: Routledge.
- Spivak G.C. (2012). *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: Franco Angeli.
- Traverso A. (Ed.) (2018). *Infanzie movimentate. Ricerca pedagogica e progettazione nei contesti di emergenza per minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Valentine G. (2007). Theorizing and Researching Intersectionality: A Challenge for Feminist Geography. *The Professional Geographer*, 59(1), 10-21.
- Vertovec S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054.
- Zaccaria P. (2004). Border Studies. In M. Cometa, *Dizionario degli studi culturali* (pp. 86-96). Roma: Meltemi.
- Zoletto, D. (2018). Eterogeneità, inclusione, cittadinanza. Prospettive e sfide pedagogiche nel contesto dei Centri Provinciali di Istruzione per gli Adulti. In P. Floreancig, F. Fusco, F. Virgilio, F. Zanon, D. Zoletto (Eds.). *Tecnologie, lingua, cittadinanza. Percorsi di inclusione dei migranti nei CPIA* (pp. 32-41). Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2019). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto, D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*, Brescia: Scholé.

La co-progettazione educativa tra docenti ed educatori dell'accoglienza di adolescenti migranti soli

Fabio Alba

Università di Palermo

fabio.alba@unipa.it

Il presente contributo intende offrire una riflessione sulle strategie di incontro e di dialogo tra docenti ed educatori nella costruzione di azioni educative coordinate, volte a trovare risposte alle esigenze formative degli adolescenti migranti soli (Alba, 2021, pp. 108-115; Zoletto, 2022). Al fine di specificare l'oggetto di riflessione, verranno presi come riferimento alcuni aspetti emersi da due ricerche sul campo, una sui saperi e le abilità interculturali degli educatori e di altri esperti dell'accoglienza dei migranti, realizzata in Emilia-Romagna e in Sicilia con 35 "testimoni privilegiati" (Alba, 2022a, pp. 125-182), l'altra sulle possibili forme di alleanze educative scuola e comunità abitativa, realizzata con 10 docenti dei CPIA di Palermo, Catania e Agrigento (Alba, 2022, pp. 133-143).

Quella degli adolescenti migranti non accompagnati rappresenta una categoria segnata da esistenze a rischio di invisibilità (Milani, 2015)¹. Gran parte di questi ragazzi e ragazze sono accolti nel Sistema di Accoglienza e Integrazione (SAI), che ha come obiettivo quello di trovare risposte che tutelino le loro identità culturali all'interno di un sistema di vita nuovo, quale è quello della società di approdo (Biagioli, 2018). Allo stesso tempo, anche la scuola, in particolare i Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti (CPIA), svolge un ruolo primario poiché sono proprio i docenti che, oltre a garantire l'apprendimento della lingua italiana L2 e delle discipline, attraverso percorsi didattici personalizzati, fungono per questi ragazzi da adulti di riferimento (Di Rosa et al., 2019, pp. 50-54).

La questione di fondo, dal punto di vista pedagogico, è la seguente: considerato che le esperienze vissute di partecipazione dovrebbero essere espressione di collegialità e collaborazione partecipativa tra tutti gli attori della "comunità educante" scolastica e non solo, è possibile rintracciare, se esistono, aspetti di corresponsabilità formale, e non accidentale, tra le realtà in questione: scuola e comunità? (Triani, 2018; Pati, 2019).

Le ricerche mostrano che difficilmente le due agenzie educative collaborano

1 Stando ai dati statistici del Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, riconducibili al 31 dicembre 2023, circa l'84,54% dei minori soli o non accompagnati, maschi e femmine, ha un'età compresa che va dai 15 ai 17 anni. <https://analytics.lavoro.gov.it/t/PublicSIM/views/-PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia/PresenzadeiMinoristranierinonaccompagnatiinItalia?%3Aembed=y&%3Aiid=5&%3AisGuestRedirectFromVizportal=y>

in maniera formale al fine di elaborare un documento di sintesi, di comunità, ad uso non soltanto della struttura educativa o della scuola, quanto piuttosto ad uso di entrambe le agenzie coinvolte. Dall'*analisi delle esperienze vissute* dai docenti e dagli educatori sono emerse criticità che, dal loro dire, rendono particolarmente difficile la realizzazione di un lavoro di sintesi strutturato tra le due agenzie educative.

Il primo fattore critico è riconducibile al *tempo breve di permanenza degli adolescenti soli nei progetti di accoglienza*, che ha come conseguenza il continuo trasferimento degli stessi in altre strutture. Un secondo fattore critico riguarda il *mancato riconoscimento*, dovuto anche ad una poca conoscenza a riguardo, del ruolo che il *Tutore legale volontario* riveste nelle relazioni educative. Quella del Tutore legale è certamente una figura ben riconosciuta dal punto di vista formale, specie durante la compilazione dei “tanti fogli” da firmare. Essendo, però, una figura esterna alla struttura educativa, difficilmente il Tutore legale diventa interlocutore diretto con cui confrontarsi. Ne deriva che gli aspetti riguardanti il percorso scolastico ed extrascolastico del ragazzo, in particolare quando emergono in lui “evidenti manifestazioni di vulnerabilità”, diventino oggetto di confronto esclusivo tra i docenti e gli educatori della struttura educativa e viceversa (Alba, 2022a). Non sempre però la comunicazione tra i docenti e gli educatori è efficace. Possono emergere divergenze circa i diversi modi di intendere la relazione educativa con l'adolescente, di intendere i tempi di comprensione e crescita del migrante, generando, talvolta, delle vere e proprie resistenze che rendono maggiormente difficile il percorso di inclusione del ragazzo (Triani, 2018, p. 112).

Riflettendo su questi aspetti emersi, è comunque possibile intravedere alcuni elementi di risorsa per una co-progettazione tra le due agenzie educative. Si tratta di coltivare situazioni concrete in cui il *contatto* culturale, già esistente nelle relazioni multiculturali, diventi un *confronto* interculturale (Portera, La Marca, Citarci, 2015). Affinché ciò sia possibile, bisogna che i docenti e gli educatori investano sulla cooperazione, contribuendo, attraverso l'aiuto reciproco, ad un miglioramento di vita che non riguardi solamente lo studente, ma anche l'educatore e il docente (Zoletto, 2012, p. 121).

Ciò vuol dire riconoscere come fattore essenziale il valore del tempo, che si traduce per gli attori coinvolti nella capacità di *saper sostare nella vulnerabilità*. Il “tempo breve” di cui abbiamo parlato sopra, se riconosciuto dai docenti e dagli educatori come un tempo da condividere attraverso incontri periodici, potrebbe diventare il luogo propizio, lo spazio simbolico in cui l'adolescente in formazione può appropriarsi della personale storia di vita, con l'obiettivo di riscriverla alla luce della nuova appartenenza nel Paese di approdo (Bellingreri, 2019, pp. 92-97).

Un aspetto su cui è necessario investire riguarda la *valorizzazione della figura del Tutore legale* nella costruzione di alleanze educative. Ciò non vuol dire delegare le funzioni dell'educatore al Tutore legale, piuttosto attribuire il giusto valore alle diverse forme di accoglienza diffusa. Per gli educatori e i docenti, affiancarsi al Tutore legale vuol dire avere la possibilità di confrontarsi con una figura che contri-

buisce al progetto educativo mettendo a disposizione il proprio tempo per la comunità, per la scuola e soprattutto per l'adolescente di cui è rappresentante (Vinciguerra, Alba, 2021, pp. 84-91). Il dono del tempo è il dono di sé, modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell'*iter* formativo (Cambi, 2012). Il tempo rappresenta l'anello di congiunzione che lega la realtà scolastica con quella educativa nella realizzazione dei Patti di corresponsabilità.

Bibliografia

- Alba F. (2021). Corresponsabilità educativa nell'esperienza dei Centri Provinciali per l'Istruzione degli Adulti: i vissuti dei docenti. *Pedagogia Oggi*, 19(2), 108-115.
- Alba F. (2022a). *Competenze educative interculturali. Saperi e pratiche nella rete di protezione dei migranti*. Brescia: Scholé.
- Alba F. (2022b). Dalla scuola educante alla comunità accogliente: percorsi di alleanza educativa per i minori migranti soli. In G. Elia, A. Rubini (Eds.), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche* (pp. 133-143). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Biagioli F. (2018). *Traiettorie migranti. Minori stranieri non accompagnati. Racconti e storie di vita*. Pisa: ETS.
- Cambi F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1, 241-242.
- Di Rosa R.T., Gucciardo G., Argento G., Leonforte S. (2019). *Leggere, scrivere, esserci. Bisogni formativi e processi di inclusione dei minori stranieri non accompagnati*. Milano: Franco Angeli.
- Milani L. (2015). Due volte invisibili. Minori stranieri lavoratori e vittime di tratta e diritto all'educazione. In M. Tomarchio, S. Olivieri (Eds.), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori* (pp. 314-322). Pisa: ETS.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Scholé.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Triani P. (2018). *La collaborazione educativa*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra M., Alba F. (2021). Minori migranti soli e bisogno di riconoscimento: la tutela legale come atto dell'aver cura. In S. Polenghi, F. Cedere, P. Zini (Eds.). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storie, linee di ricerca e prospettive* (pp. 84-91). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2022). (Ed.). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

Frontiere “sotto le stelle”

Margherita Cestaro

Istituto Universitario Salesiano Venezia

m.cestaro@iusve.it

Stiamo attraversando un tempo pervaso da una crisi multiforme che, nel caratterizzare i diversi ambiti della vita collettiva (sociale, culturale, etica, politica, economica, ambientale) contribuisce al diffondere sul piano personale l'esperienza della frammentarietà e dello spaesamento esistenziale, dell'insicurezza e della precarietà, della paura e della rinuncia a un futuro possibile, diverso e migliore (Bauman, 2020; Ternynck, 2012).

Il passaggio verso ciò che si presenta come “nuovo” è vissuto per lo più come un mutamento che rischia di perturbare, di destabilizzare, di disorientare, svelando un'identità (del singolo e delle comunità) di fatto liquida, fragile, vulnerabile.

La percezione diffusa è quella di vivere in uno stato di “orfanezza esistenziale” in cui ci si sente sradicati, soli, senza legami solidi nei quali potersi reciprocamente riconoscere.

A partire da tale lettura della realtà, locale e globale, e nel considerare il termine *crisi* semanticamente legato al “cambiamento” (al “separare” e dunque allo “scegliere” e al “decidere”), l'intenzione qui perseguita è quella di esplorare, seppur molto sinteticamente, la possibilità di considerare la “crisi” come una forma di “frontiera”, intendendo quest'ultima non come un “muro” che divide ma come una “soglia” che consente il passaggio (Augé, 2009).

In tale direzione, la proposta è quella di intendere la *frontiera* come una *soglia* che apre a una “dualità” che, in alcuni casi, sollecita a imparare a transitare lungo delle “opposizioni polari” (Guardini, 2016), per ciascuna delle quali diviene possibile individuare la “frontiera” che consente di trasformare il transitare in una possibile esperienza reciprocamente umanizzante.

Nello specifico, assumere la logica dell’“et-et”, piuttosto che dell’“aut-aut” (Cian, 1997) e la postura dell’“incontro” (Guardini, 1987) e della “integrazione in prospettiva interculturale” (Bolognesi, 2017) rappresentano le soglie esistenziali-ontologiche ed etiche rispettivamente delle polarità “identità-differenza”, “universale-particolare”, “uguaglianza-diversità”, “chiusura-apertura”. Così come la disposizione allo “scambio e all'esplorazione” e a una “prospettiva etica” (Ricoeur, 1993) costituiscono le frontiere rispettivamente antropologico-culturali ed etiche che consentono di transitare reciprocamente lungo dualità (“paura”-“curiosità”; “etnocentrismo”-“allocentrismo”) che, diversamente, rimarrebbero unicamente delle opposizioni antitetiche.

Scegliere di guardare alla crisi multiforme che attraversa l'umano come a una frontiera si rivela dunque un'opzione intenzionalmente orientata che, nel sollecitare a riconoscere la *relazione* e la *relazionalità* come dimensioni ontologiche e assiologiche nelle quali si dispiega l'esistenza umana, invita altresì a riconoscere il legame sinergico e imprescindibile che, *nella e mediante* la relazione, unisce reciprocamente la *visione antropologica* alla *prospettiva etica*. Intesa quest'ultima come *etica incarnata* che, nell'orientare lo sguardo e la postura soggettiva e intersoggettiva di fronte alla crisi, rende possibile un pensare e un agire situato ma costantemente teso a promuovere, tutelare, custodire ciò che, nel distinguere, al tempo stesso accomuna: la nostra reciproca appartenenza alla specie umana che ci include tutti e ciascuno nella comune "cittadinanza terrestre" (Morin, 2001).

So-stare sui confini delle "situazioni-limite" (Freire, 2002, 2021) e/o di passaggio nelle quali si dispiega l'*educabilità* del singolo e delle comunità costituisce di fatto una peculiarità della scienza pedagogica – anche e in particolare interculturale – tanto da qualificare tale scienza come "pedagogia di frontiera" (Cambi, 2001). Una pedagogia dal carattere *interdisciplinare* e con una costante tensione *transdisciplinare*, volta quest'ultima a *scoprire* (nel senso non di "inventare" bensì di "disvelare") *l'uguaglianza nella diversità* e a considerare le singole diversità come "soglie" che mostrano e aprono a quell'"uguaglianza sostanziale" che ci caratterizza in quanto esseri umani: "*l'universel émane du divers*" (Abdallah-Pretceille, 1999).

In tale direzione, la prospettiva interculturale della pedagogia invita a trascendere le "frontiere orizzontali" che qualificano e distinguono le culture per riconoscere, mediante la reciprocità della relazione – il "dialogo dialogale" – quelle "frontiere verticali" che, nel trascendere le singolarità culturali, delimitano la medesima "condizione umana" (Panikkar, 2002, pp. 22-25).

L'interculturalità, nell'offrirsi dunque essa stessa come frontiera orizzontale e verticale, "non è una panacea ma un cammino nella giusta direzione" (Panikkar, 2002, p. 109). Essa implica l'impegno reciproco a "camminare insieme" in quella "giusta direzione" che è la sfida quotidiana del tendere alla relazione "io-tu" (Buber, 1997) che, nel rendere ciascuno capace di "attraversare le frontiere" (Milan, Cestaro, 2016), permette di tracciare quei "ponti" che, nel consentire un mutuo transitare, creano un legame che rende prossimi.

Rimanendo ancorati allora alla prospettiva fenomenologica-ermeneutica-dialogica che abbiamo scelto di assumere, ci limitiamo solo a menzionare alcune possibili tensioni che, nel connaturare la *postura* e lo *sguardo* del ricercatore-educatore, dovrebbero guidare la ricerca pedagogica (e la prassi educativa).

- "Postura" etnografica e critica fondata sulle capacità di:
 - *decentramento*, quale stile relazionale animato dal desiderio di conoscere e comprendere attraverso "gli occhi" dell'altro;
 - *decostruire* credenze e costrutti per saperli *ricostruire* a un livello più ampio capace di considerare anche l'altro e il suo peculiare punto di vista.

- “Sguardo” orientato a:
 - scoprire le reciproche “convergenze umane ed educative” (Cestaro, 2019)
 - creare opportunità per consentire a tutti e a ciascuno di fare esperienza di “mutuo riconoscimento” (Ricoeur, 2005);
 - promuovere processi e prassi di reciproca *comprensione* e di *integrazione interculturale*, di *partecipazione*, di *cittadinanza umana*;
 - porre attenzione ad avere cura del “non ancora” (Iori, 2000) e dell’“inedito possibile” (Balducci, 2005, 2012; Freire, 2002, 2021) che si cela dentro e oltre le “situazioni-limite” che puntellano anche imprevedibilmente l’esistenza umana.

Se, dunque, la ricerca pedagogica è chiamata a vedere le “crisi” come delle “frontiere” in cui si possono celare delle “polarità” umanizzanti, essa non può non essere animata che da una costante “tensione profetica” (Freire, 2002, 2021) che è, a un tempo, “critica” e “trasformativa” a partire da un “qui ed ora” che interpella e, nonostante tutto, sfida a saper *alzare lo sguardo verso le stelle*: “il cammino più breve fra due cuori passa per le stelle; la via pacifica passa per il riconoscimento che c’è qualcosa nell’uomo che trascende la mera umanità, che c’è qualcosa nelle culture che è venuto dalle stelle” (Panikkar, 2002, p. 46).

Bibliografia

- Abdallah-Pretceille M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: Puf.
- Augé M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Balducci E. (2005), *L'uomo planetario*. Firenze: Giunti.
- Balducci E. (2012), *Siate ragionevoli chiedete l'impossibile*. Milano: Chiarelettere.
- Bauman Z. (2020). *Le 15 lezioni del Coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bolognesi I. (2017). Integrazione. Il concetto di integrazione in ambito pedagogico. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. (pp. 361-371). Pisa: ETS.
- Buber M. (1997), *Il pensiero dialogico e altri saggi*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Cambi F. (2001), *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.
- Cestaro M. (2019). Parents et adolescents. Pour une éducation en commun dans une perspective interculturelle. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 46(2), 63-85.
- Cian D.O. (1997). *Metodologia della ricerca pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: EGA.
- Freire P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.
- Guardini R. (1987). *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Guardini R. (2016). *L'opposizione polare. Saggio per una filosofia del concreto vivente*. Brescia: Morcelliana.
- Iori V. (2000). *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso dell'agire educativo*. Milano: Guerini.

- Milan G., Cestaro M. (2016). *We can change! Seconde generazioni. Mediazione interculturale. Città*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Morin E. (2001). *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panikkar R. (2002). *Pace e Interculturalità*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ternynck C. (2012). *L'uomo di sabbia. Individualismo e perdita di sé*. Milano: Vita e Pensiero.

Fare i compiti a casa con i genitori: riflessioni per una scuola ad alta complessità socioculturale e linguistica

Vittoria Colla

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
vittoria.colla2@unibo.it

1. Coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica tra (in)competenze e (dis)allineamenti

Negli ultimi trent'anni, si è assistito a una sempre più massiccia partecipazione dei genitori alla vita scolastica. L'idea che scuola e famiglia debbano collaborare, scambiarsi informazioni e condividere esperienze è divenuto un assunto indiscusso alla base delle politiche educative ("Linee di Indirizzo – Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa", Nota MIUR 22/11/2012) e dell'azione pedagogica quotidiana di insegnanti e educatori. I genitori sono sempre più coinvolti nelle attività scolastiche, siano esse formali come le assemblee e i colloqui genitori-insegnanti (Caronia, 2022) o informali come feste e gite.

Tuttavia, partecipare in maniera "competente" e appropriata alla vita della scuola può essere particolarmente complesso, soprattutto per i genitori che hanno scarsa conoscenza del sistema scolastico e limitate competenze nella lingua italiana. Come evidenziato da numerosi studi, i genitori appartenenti a classi socioeconomiche svantaggiate, minoranze etniche o con background migratorio incontrano spesso difficoltà nel prendere parte al percorso scolastico dei figli in maniera allineata con le norme della scuola e le aspettative degli insegnanti, con effetti negativi sulla carriera scolastica degli alunni (Anthony-Newman, 2019; Baquedano-López, Alexander, Hernandez, 2013).

Tra le attività di coinvolgimento genitoriale, i compiti a casa sono particolarmente rilevanti. Svolgendosi quotidianamente all'interno delle mura domestiche, i compiti costituiscono un'occasione ricorrente per i genitori per prendere parte al percorso scolastico dei figli (Colla, 2023; Kremer-Sadlik, Fatigante, 2015), un'attività nella quale la partecipazione della famiglia dell'alunno è generalmente attesa e data per scontata.

Ma cosa accade quando i compiti entrano all'interno di famiglie che non sono allineate alla cultura scolastica? Come vengono gestiti i compiti quando i genitori sono scarsamente competenti da un punto di vista linguistico e/o culturale? Quali conseguenze possono avere diversi livelli di competenza dei genitori sullo svolgimento dei compiti?

Per rispondere a queste domande, questo studio etnografico si basa su 62 videoregistrazioni di sessioni di compiti a casa raccolte in 19 famiglie con bambini

che frequentano la scuola primaria. Tra i partecipanti, tre famiglie hanno background migratorio. I dati, che consistono in conversazioni genitore-figlio durante lo svolgimento dei compiti, sono trascritti e analizzati attraverso l'analisi della conversazione.

2. Chiedere aiuto con i compiti: risposte certe e incerte

L'analisi è incentrata sulle richieste di aiuto dei bambini, ovvero domande tramite le quali i bambini manifestano una lacuna conoscitiva relativa ai compiti (e.g., significato di parole sconosciute; modalità di risoluzione di un esercizio), chiedendo aiuto al genitore.

A queste richieste, i genitori possono rispondere in maniera certa o incerta, dimostrando così diversi livelli di competenza nel fornire aiuto. Come vedremo, queste diverse risposte hanno diversi effetti sullo svolgimento dei compiti, in particolare su tempi e modalità di realizzazione, sforzo cognitivo e risorse materiali necessarie.

Es. 1 – Risposta certa

La mamma e Ludovico stanno facendo un esercizio di geometria, quando Ludovico chiede il significato della parola “perimetri” (riga 4). La risposta della mamma (riga 5) si configura come una risposta certa: viene infatti prodotta immediatamente (in sovrapposizione con la richiesta del bambino), senza esitazioni o altri segnali di incertezza. La lacuna del bambino viene così colmata immediatamente e genitore e figlio possono tornare rapidamente allo svolgimento dell'esercizio (righe 9-10).

1	Ludovico	ri- ripassa di blu, il pe- (0.5) il <perime:n-rti>
2	Mamma	<peRimeTRI>. mh.
3		(0.5)
4	Ludovico	cosa so[no?
5	Mamma	[i contorni.
6		(0.6)
7	Mamma	okay?
8	Ludovico	((fa cenno di sì con la testa))
9	Mamma	quindi cosa devi fare? ripassare,
10	Ludovico	di blu <i perimetri>

Es. 2 – Risposta incerta

Alla riga 1 dell'es. 2, Shukrya chiede al papà la traduzione della parola inglese “jam”. In questo caso, la risposta del papà (righe 3-6) presenta vari segni di incer-

tezza: numerosi silenzi (righe 2, 3, 5), frasi interrotte (“oppure”; “bisogna vedere quello che”) e il riferimento al dizionario come risorsa in cui cercare risposta (righe 5-6). Questa incertezza emerge anche nelle risposte successive (righe 9 e 12): attraverso l’intonazione interrogativa (“marmellata?”), le frasi interrotte (“o quella mousse o”) e le mitigazioni epistemiche (“secondo me”, “forse”), il papà dimostra di non essere sicuro della traduzione che sta fornendo. Non riuscendo a dare una risposta certa, il papà inizia a cercare la parola sul dizionario (riga 23). Solo al termine di una lunga sequenza (righe 1-26), il papà riesce a trovare la parola sul dizionario (riga 26) e infine fornire una risposta certa alla richiesta della bambina (riga 28), chiudendo così la sequenza di aiuto.

1	Shukrya	>cosa vuol dire jam?<
2		(0.5)
3	Papà	jam <m::ousse> oppure: (0.4) bisogna vedere: quello che::
4		(mh::) ((spostando lo sguardo sui diversi libri aperti sulla scrivania))
5		(1.4) ((Papà tocca un dizionario sul tavolo come per iniziare a sfogliarlo))
6	Papà	quest:o- inglese i-?=
7	Shukrya	=no no questo è italiano. ((chiudendo il dizionario))
8		(1.2)
9	Papà	jam fo- o::: marmellata? o::: quella mousse, o:: ((guardando il libro di inglese))
10	Shukrya	((si mette a cercare dizionario di inglese sotto il tavolo))
11		°vedia[mo°
12	Papà	[secondo me, marmellata, (.) forse
13	Shukrya	ecco (.) english ((cercando il dizionario sotto il tavolo))
14		(7.0)
15	Shukrya	°ecco° ((appoggiando dizionario di inglese sul tavolo))
16	Papà	(vediamo/apriamo)
17	Shukrya	inglese (svek) ((leggendo e indicando la copertina del dizionario))
18		(1.3)
19	Papà	sì. va bene.
20	Shukrya	((apre il dizionario))
21		<jam>=
22	Papà	=e: jam
23		42 secondi non trascritti: papà e Shukrya sfogliano insieme il dizionario. Il papà le dà indicazioni su come cercare la parola “jam”
24	Papà	ecco jè ((indicando un punto della pagina del dizionario))
25	Shukrya	<jam:>
26	Papà	ecco jam
27		(3.1) ((Papà e Shukrya osservano la pagina))
28	Papà	ecco (.) MARMELLA:TA. (.) è quello che dicevo io

3. Riflessioni conclusive: i compiti a casa nella scuola ad alta complessità socio-culturale e linguistica

Come emerge dal confronto tra i due esempi, diversi livelli di competenza e diversi tipi di aiuto dei genitori hanno effetti specifici sulle modalità di svolgimento dei compiti. Nei casi in cui i genitori sono meno competenti e non riescono a dare risposte certe e immediate alle richieste dei bambini (es. 2), la sequenza interattiva di svolgimento dell’esercizio si allunga e si complica: occorrono più tempo, più risorse materiali (e.g., dizionario) e maggiore sforzo cognitivo per colmare la lacuna espressa dal bambino – e dal genitore – e completare il compito.

Questo tipo di ricerca etnografica basata sull'analisi delle interazioni tra genitori e figli durante i compiti può promuovere la consapevolezza e la riflessività degli insegnanti rispetto a cosa significa “fare i compiti” in famiglie diverse, competenze particolarmente necessarie nella scuola contemporanea a sempre più alta complessità socioculturale e linguistica (Zoletto, 2023).

Bibliografia

- Anthony-Newman M. (2019). Parental involvement of immigrant parents: a meta-synthesis. *Educational Review*, 71(1), 362-381.
- Baquedano-López P., Alexander R.A., Hernandez S.J. (2013). Equity Issues in Parental and Community Involvement in Schools: What Teacher Educators Need to Know. *Review of Research in Education*, 37, 149-182.
- Caronia L. (2022). Reported Speech in Problem Telling: Doing Epistemic and Moral Work in Parent-Teacher Conferences. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 15, 134-159.
- Colla V. (2023). *Education in everyday family life. Language, culture, and morality in homework interactions*. Pisa: ETS.
- Kremer-Sadlik T., Fatigante M. (2015). Investing in children's future: Cross-cultural perspectives and ideologies on parental involvement in education. *Childhood*, 22(1), 67–84.
- Zoletto D. (2023). *Superdiversità a scuola. Testi e linguaggi per educare nelle classi ad alta complessità*. Brescia: Scholé.

Co-costruire attività con bambini, insegnanti e genitori. Alcuni dilemmi nella ricerca partecipativa

Nicola Nasi

Alma Mater Studiorum Università di Bologna
nicola.nasi3@unibo.it

Negli ultimi anni le scienze sociali sono state caratterizzate da una crescita significativa delle metodologie di ricerca *partecipative*, ovvero di metodologie che prevedono il coinvolgimento di diversi soggetti (accademici e non accademici) nella pianificazione, implementazione e valutazione della ricerca. Sull'onda di riflessioni decennali sui rapporti di potere e sfruttamento tra ricercatori e comunità studiate, un numero crescente di studiosi ha iniziato a promuovere progetti di ricerca partecipativa con l'obiettivo di responsabilizzare i soggetti interessati dallo studio, dare risalto alle loro conoscenze e idee, e co-costruire conoscenza scientifica che fosse rilevante per le comunità coinvolte nel processo di ricerca (Ravitch, Wirth, 2007; Call-Cummings 2018). Questo focus sulla partecipazione di diversi soggetti ai processi di ricerca che li riguardavano ha portato una parte della comunità accademica a mettere in relazione questo tipo di ricerca con questioni più ampie come la democrazia e la giustizia sociale (Cammarota, Romero 2011). Ma come si svolge concretamente una ricerca partecipativa? Quali dilemmi si trovano ad affrontare i ricercatori che cercano di coinvolgere altri soggetti nel processo di ricerca?

Questo breve contributo è incentrato su una ricerca partecipativa che ha coinvolto alcune scuole primarie nell'ambito del progetto Horizon 2020 Networking the Educational World: Across Boundaries for Community-building (cfr. newabc.eu). Il progetto coinvolge tredici gruppi di ricerca in nove diversi paesi europei ed è basato su una metodologia di ricerca azione partecipata (Kindon, Pain, Kesby, 2007). Gli obiettivi del progetto sono principalmente (a) la co-creazione di attività che affrontino le sfide dei contesti educativi in cui vengono sviluppate e possano favorire l'inclusione sociale dei partecipanti, e (b) la costruzione di sinergie orizzontali e verticali tra i diversi attori sociali della comunità (es. sinergie tra diverse scuole o tra insegnanti e decisori politici a livello locale). Nello specifico, l'azione pilota "My ideal school" ha coinvolto due scuole primarie del Nord Italia in una serie di attività incentrate sulla "scuola ideale" di bambini, insegnanti e genitori. Durante tutto il processo di ricerca, la pianificazione e la gestione delle attività sono state condivise e discusse da ricercatori, insegnanti, bambini e genitori. Le attività sono state accolte positivamente e sembrano aver avuto un buon impatto sulle scuole. Tuttavia, durante il lavoro sul campo i ricer-

catori si sono trovati ad affrontare alcune questioni dilemmatiche legate al coinvolgimento di altri soggetti nel processo di ricerca.

Il primo di questi dilemmi riguarda il coinvolgimento dei bambini. Uno dei pilastri del progetto è la promozione delle idee e delle opinioni dei bambini, che possono però essere inappropriate al contesto istituzionale e in contrasto con il mandato pedagogico e deontologico di insegnanti e ricercatori. Per esempio, durante le attività alcuni bambini hanno proposto di dividere la classe in due squadre di maschi contro femmine, oppure hanno insistito per dipingere sui muri della scuola alcuni calciatori molto famosi. Pertanto, in alcune occasioni insegnanti e ricercatori hanno dovuto trovare un compromesso che permettesse di ascoltare e promuovere le idee dei bambini mantenendo allo stesso tempo una postura adeguata al contesto istituzionale e ai pilastri del progetto.

Il secondo dilemma riguarda la relazione con le insegnanti e il livello di coinvolgimento dei ricercatori nelle attività. Durante il processo di co-creazione, i ricercatori hanno cercato di non imporre le proprie idee e di mettere in risalto le competenze delle insegnanti e la loro conoscenza del contesto. Al termine delle attività, alcune insegnanti hanno valutato positivamente questo coinvolgimento limitato, mentre altre hanno detto di essersi sentite abbandonate a loro stesse in quanto non c'era una guida chiara e una struttura che stabilisse cosa si doveva fare. Anche in questo caso, i ricercatori si sono trovati in una situazione dilemmatica in cui ogni posizionamento era potenzialmente problematico. Un coinvolgimento limitato rischiava di aumentare il livello di stress e il carico di lavoro delle insegnanti. Un coinvolgimento più diretto rischiava di non dare spazio alle idee e competenze delle insegnanti e di imporre la prospettiva dei ricercatori sull'intero processo di ricerca.

Il terzo dilemma riguarda il rapporto con i genitori e il coinvolgimento di persone esterne alla scuola. Durante le attività, alcune insegnanti hanno raccontato di vivere la presenza dei genitori a scuola come fonte di ulteriore pressione e delegittimazione, in quanto si sentivano osservate e giudicate durante la loro pratica professionale. Anche in questo caso, i ricercatori sono stati posti di fronte a un dilemma. Sebbene uno dei pilastri del progetto e dei metodi partecipativi sia il coinvolgimento dell'intera comunità educativa, la presenza di persone esterne all'istituzione educativa può entrare in conflitto con la professionalità delle insegnanti e le loro aspettative ed esigenze. La partecipazione di tutti i soggetti interessati dallo studio va dunque bilanciata con il benessere psicofisico dei singoli partecipanti al processo di ricerca.

Le tre situazioni dilemmatiche tratteggiate in questo contributo non hanno, per definizione, una soluzione univoca e definitiva (Fabbri 1996). Il ricercatore sul campo dovrà necessariamente adottare una postura flessibile e una certa capacità di cogliere eventuali segnali di disagio dei partecipanti per ricalibrare lo svolgersi delle attività. A livello locale e contingente, il ricercatore dovrà quindi trovare una sorta di equilibrio che tenga insieme le esigenze e le prospettive di tutti i partecipanti coinvolti. Anche questo equilibrio dovrà essere inevitabilmente *flessibile*,

ovvero revocabile e rinegoziabile in base allo svilupparsi delle attività e alle contingenze specifiche di una certa situazione.

Bibliografia

- Call-Cummings M. (2018). Claiming power by producing knowledge: the empowering potential of PAR in the classroom. *Educational Action Research*, 26(3), 385-402.
- Cammarota J., Romero A. (2011). Participatory action research for high school students: transforming policy, practice, and the personal with social justice education. *Educational Policy*, 25(3), 488-506.
- Fabbri M. (1996). *La competenza pedagogica. Il lavoro educativo fra paradosso e intenzionalità*. Bologna: CLUEB.
- Kindon S., Pain R., Kesby M. (Eds.) (2007). *Participatory Action Research Approaches and Methods. Connecting people, participation and place*. London: Routledge.
- Ravitch S., Wirth K. (2007). Developing a pedagogy of opportunity for students and their teachers. Navigations and negotiations in insider action research. *Action Research*, 5(1), 75-91.

Dietro ad un ritratto, un volto. Riflessioni pedagogiche dal workshop “Il Moro”

Dalila Raccagni
Università Cattolica del Sacro Cuore
dalila.raccagni@unicatt.it

Questo articolo si propone di valorizzare come il tema dei pregiudizi, delle discriminazioni e del razzismo siano stati esplorati a partire da un'esperienza di *workshop* organizzato dal Centro Studi e Formazione sulla Mobilità Umana e l'Intercultura - Fileo (<https://www.fileo.it/>) in occasione della settimana tematica a queste questioni dedicata. Il laboratorio, rivolto alle scuole secondarie e nato dalle riflessioni sorte a partire dal cortometraggio “*Il Moro*” di Daphne di Cinto (2021), ha affrontato tali temi mediante una partecipazione attiva dei destinatari, dalla quale sorgevano diverse suggestioni a partire dal *ritratto* come strumento di riflessione e comunicazione interculturale. Questo laboratorio rientra tra le iniziative culturali e educative che il Centro propone, volte a sensibilizzare il pubblico su temi legati alla diversità culturale e all'integrazione sociale, nella consapevolezza che la mobilità umana è una realtà complessa che richiede un approccio interdisciplinare e inclusivo (Vertovec, 2019).

1. Il ritratto come strumento di riflessione

Il workshop ha fornito una prospettiva approfondita sui pregiudizi e le discriminazioni presenti nella trama del cortometraggio, in cui si evidenzia la storia di Alessandro de' Medici (1510-1537), offrendo un punto di partenza prezioso per esplorare le dinamiche interculturali e promuovere il dialogo tra preadolescenti e adolescenti.

Il ritratto, sia in senso letterale che metaforico, si è rivelato uno strumento cruciale nel workshop. Attraverso la riflessione sulla propria identità e la presentazione di sé agli altri mediante quest'ultimo, i partecipanti hanno potuto esplorare le complessità della diversità culturale e sfidare i pregiudizi.

Nella vasta gamma di simboli che definiscono l'essenza umana, il volto emerge come un'icona primordiale, un simbolo di identità e individualità. Da tempi immemorabili, la capacità di “dare un volto” a qualcuno è stata considerata un atto di riconoscimento profondo e personale. Quando gli occhi si aprono, comincia il processo dello sguardo; questa fase, pur dipendendo essenzialmente dall'occhio, rappresenta il fondamento della libertà umana, è un mezzo di manifestazione del sé immediato e incisivo. Mediante lo sguardo, la consapevolezza realizza il suo

primo atto di negazione di sé, poiché riesce a specchiarsi nell'oggetto riflettente di fronte a sé, specialmente se si tratta di un volto.

In questa prospettiva, il volto diventa il ponte che collega il singolo individuo al vasto oceano dell'umanità. In particolare, è Lévinas ad approfondire questa idea, sostenendo che incontrare il volto di un altro significa entrare in relazione con la sua unicità e vulnerabilità. In questo senso, il volto diventa un "luogo di incontro", un terreno sacro dove si svela la nostra responsabilità etica verso gli altri (2023). Dare un volto a taluno significa riconoscerlo come un "tu", una persona definita, non un qualunque generico. Il volto, con la sua capacità di comunicare emozioni ed esperienze, diventa un testo da decifrare, una narrazione visiva della nostra storia personale, un racconto senza parole.

L'individuo rappresenta la "negazione totale della mia esperienza" (Sartre, 2011, p. 279), e il legame immediato che si instaura con lui è legato alla mia capacità di essere osservato: così come per me, l'universo in cui riconosco l'Altro consiste in un insieme di oggetti di cui egli stesso è parte, allo stesso modo anche lui percepirebbe il mio mondo e me stesso come oggetti.

Ciò che sfugge alla nostra comprensione è la sua natura trascendente rispetto a ogni sforzo di comprenderlo e di confinarlo entro i limiti delle nostre conoscenze; ciò che emerge da esso è la stessa trascendenza, intesa nel modo sartriano, come l'incontro tra l'universale e il singolare (Sartre, 1972): il volto rappresenta un'individualità che resiste ai tentativi di categorizzazione e generalizzazione, mentre allo stesso tempo manifesta una tendenza all'universalità attraverso la diversificazione dei volti possibili (Fabbri, 2014).

Un volto che, nell'esperienza artistica, assume tratti determinati e propri del ritratto, che in questa sede può essere inteso come specchio della propria identità, se non addirittura una chiave per comprendere e apprezzare le differenze culturali. Il ritratto, immagine del volto, è "il luogo in cui la coscienza irriflessa e non-posizionale di sé coglie, senza mediazioni, il suo essere libertà intersoggettiva" (Farina, 1998, p. 83).

2. La prospettiva interculturale

La promozione della comprensione reciproca e del rispetto delle diversità culturali contribuisce alla formazione di individui aperti e inclusivi, fondamentali nella società contemporanea. A tal proposito la pedagogia interculturale si basa sulla consapevolezza della diversità come risorsa, non come ostacolo (Banks, 2021).

Proprio per questo il *workshop* ha enfatizzato l'importanza di spostare l'attenzione dalla nozione di diversità a quella di qualità; un cambio di prospettiva che consente di apprezzare le ricchezze culturali senza ridurle a semplici differenze, promuovendo un approccio più equo e inclusivo (Binanti, 2014).

Oltre a questo, nel *workshop* i docenti presenti sono stati mediatori fondamentali per agevolare un processo collettivo di apprendimento e comprensione interculturale; essi sono figure professionali strategiche per sbloccare il potenziale

interculturale degli studenti, fungendo da ponti tra le diverse prospettive (hooks, 1994).

In particolare, attraverso la centralità del ritratto, il laboratorio spera di aver contribuito a sfidare i pregiudizi, le discriminazioni e il razzismo, promuovendo una prospettiva educativa interculturale, dove la vera comprensione nasce dalla capacità di vedere l'umanità comune che condividiamo, oltre le apparenti differenze.

Bibliografia

- Banks J.A. (2021). *Transforming Multicultural Education Policy and Practice: Expanding Educational Opportunity*. New York: Teachers College Press.
- Binanti L. (2014). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Fabbri M. (2014). Procedere per narrazioni. Pedagogia del "volto" e terzarietà. *Journal of Theories and Research in Education*, 9, 123-146.
- Farina G. (1998). *L'alterità. Lo sguardo nel pensiero di Sartre*. Roma: Bulzoni.
- hooks b. (1994). *Teaching to Transgress. Education as the Practice of Freedom*. Londra: Routledge.
- Lévinas E. (2023). *Totalità e infinito: saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Sartre J.P. (2011). *L'essere e il nulla*. Milano: Il Saggiatore.
- Sartre J.P. (1972). *L'universale singolare*. Milano: Il Saggiatore.
- Vertovec S. (2019). Migration and other types of border-crossing: Mobilities of the twenty-first century. *Migration and Society*, 2(1), 9-25.

L'inclusione dei minori stranieri non accompagnati nei contesti sanitari: uno studio di caso

Federica Ranzani

*Alma Mater Studiorum Università di Bologna
federica.ranzani2@unibo.it*

1. Premessa

Nelle ultime decadi si è assistito a un progressivo intensificarsi della complessità dei servizi educativi e di cura, sempre più caratterizzati da un'elevata eterogeneità socioculturale e linguistica (Zoletto, 2012). Nei contesti sanitari, tale eterogeneità si traduce in sfide inedite per l'esercizio quotidiano della professione medica. Di particolare urgenza è il tema dell'inclusione di pazienti con poche o nulle competenze linguistiche nella lingua in cui si svolge l'incontro medico. Come garantire uno scambio efficace di informazioni? Come attuare processi di *shared-decision making* nell'ottica del rispetto dell'autonomia e autodeterminazione del paziente?

La posta in gioco si complica ulteriormente quando i pazienti sono minori stranieri non accompagnati (MSNA). Nonostante questa etichetta notoriamente racchiuda una pluralità di situazioni disparate tra loro (soprattutto in termini di provenienza), i MSNA hanno in comune il fatto di aver intrapreso un percorso migratorio da minorenni e di trovarsi nel paese di accoglienza senza un adulto legalmente responsabile di riferimento (Agostinetto, 2018; Salinaro, 2020). Data la vulnerabilità sociale dei MSNA inasprita dal divario linguistico, i professionisti della cura sono chiamati a confrontarsi con le caratteristiche e i bisogni specifici di questi pazienti. Come includere i MSNA nel corso della visita medica? Come garantire la promozione di *agency* e autonomia del paziente?

Nel tentativo di offrire possibili risposte e spunti di riflessione intorno a questi interrogativi, il presente contributo riporta alcuni risultati di uno studio di caso condotto nell'ambito di visite mediche di base di MSNA (Caronia et al., 2020, 2022). Le visite prese in esame sono caratterizzate da un formato di partecipazione triadico e vedono il coinvolgimento di medico di base, paziente MSNA (di 16-18 anni con scarse competenze linguistiche in italiano) e educatore. Si noti che non è presente un mediatore linguistico-culturale.

2. Asimmetrie in gioco nelle visite mediche di MSNA

Come mostrato in studi precedenti (Caronia et al., 2020, 2022), le visite mediche di MSNA sono caratterizzate da una molteplicità di asimmetrie. In primis, e come

per tutte le visite mediche, si riscontra un'asimmetria epistemica tra medico e paziente: la conoscenza esperienziale di prima mano del paziente diventa oggetto di valutazione da parte di chi detiene la conoscenza esperta biomedica. In secondo luogo, il fatto che i pazienti abbiano scarse competenze linguistiche in italiano e che né medico né educatore conoscano la L1 dei pazienti, rende evidente un'asimmetria di tipo linguistico-comunicativo. Inoltre, queste visite sono caratterizzate da un'asimmetria di tipo sociale in quanto i MSNA vivono spesso in condizioni di estrema vulnerabilità. Infine, ma non meno importante, è l'asimmetria di tipo interprofessionale tra i due professionisti della cura: i partecipanti si orientano visibilmente al primato delle competenze esperte biomediche rispetto alle competenze pedagogiche degli educatori.

Considerate le molteplici asimmetrie in gioco, gli scopi che solitamente in altri tipi di visite sono perseguibili in modo sinergico, in queste visite rischiano di diventare incompatibili. Infatti, più medico e educatore perseguono la massimizzazione della comprensione, più il rischio di esclusione del paziente MSNA dalla conversazione in corso aumenta; viceversa, più medico e educatore perseguono la promozione di *agency* del paziente includendolo sempre e ad ogni costo nell'interazione, più il rischio di incomprensione diventa rilevante. Dunque, come ottimizzare la comprensione e lo scambio di informazioni e allo stesso tempo promuovere l'*agency* del paziente? Il presente contributo mostra una pratica comunicativa attraverso cui i due professionisti della cura gestiscono questo dilemma.

3. Lo studio: dati e metodologia

Lo studio è basato su un corpus di tre visite videoregistrate in un ambulatorio pubblico di una città del Nord Italia. Hanno partecipato allo studio un medico di base, tre pazienti MSNA e due educatori¹. Il consenso scritto dei partecipanti è stato ottenuto in ottemperanza al GDPR.

I dati sono stati trascritti e analizzati secondo i principi teorico-analitici dell'Analisi della Conversazione (Sidnell, Stivers, 2013). Questo approccio, nato nel solco della tradizione fenomenologica, consente di osservare e analizzare i dettagli delle interazioni e il senso inscritto nelle pratiche comunicative *in vivo*.

4. L'inclusione del paziente MSNA

L'esempio seguente mostra come, attraverso una sinergica collaborazione tra medico e educatore, il paziente MSNA viene incluso nell'interazione.

1 Durante la fase di raccolta dati, i MSNA coinvolti nello studio erano ospiti in una struttura residenziale del progetto SPRAR (oggi SAI, Sistema Accoglienza Integrazione) dove lavoravano i due educatori.

Ex. 1 – Malik (03.14 – 03.18)

D = Dottore; E = Educatore; P = Paziente

```

1  D  adesso ^sei qui per un altro ^^proble^^ma?
2  D      ^((guarda i documenti di fronte a E))
3  D      ^^((guarda E))
4  E      ^^((guarda D))
5  E      ^^((si volta visibilmente verso P))
6  D  ((si volta verso P))
7  P  sì e:: il mio occhio che °mi brucia° ((guardando D))

```

Come si vede alla riga 1, D chiede le ragioni della visita rivolgendo la domanda sia a P che a E: P viene selezionato attraverso la seconda persona singolare (“sei”), mentre E attraverso lo sguardo (riga 3). Ciò che succede subito dopo è particolarmente significativo da un punto di vista educativo. E, infatti, si astiene dal rispondere alla domanda di D e passa visibilmente il turno a P (riga 5). A questo punto, D si rivolge a sua volta verso P allineandosi alla struttura di partecipazione ricreata da E e dunque trattando P come interlocutore ratificato. L’estratto si chiude con la risposta di P che riporta il motivo della visita (riga 7).

5. Riflessioni conclusive

L’esempio ha mostrato come l’inclusione del paziente MSNA durante le visite mediche sia un’attività interattiva, situata e distribuita tra i due professionisti della cura: momento dopo momento, medico e educatore cooperano nel difficile compito di allocare *agency* al paziente in questa situazione di estrema asimmetria. L’analisi delle micro-pratiche comunicative ha infatti messo in luce come la collaborazione tra i professionisti della cura costituisca una risorsa cruciale per l’inclusione e la promozione di *agency* del minore. L’astensione della risposta da parte dell’educatore e la seguente co-costruzione del paziente come interlocutore ratificato e competente da parte dell’educatore, prima, e del medico, poi, hanno infatti aperto uno spazio di possibilità per il paziente MSNA di riferire in autonomia le ragioni della visita.

A nostro avviso, la consapevolezza circa il potere del linguaggio nell’inclusione (o esclusione) del paziente MSNA nei contesti sanitari dovrebbe costituire una componente essenziale delle competenze interculturali dei professionisti della cura.

Bibliografia

Agostinetto L. (2018). La pratica educativa con i minori stranieri non accompagnati. *Studium Educationis*, 3, 61-72.

- Caronia L., Colla V., Ranzani F. (2020). The agency in language and the professionals' intercultural competences: A case study on the educators' "pivot move" in medical visits of unaccompanied minors. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 9(1), 1-24.
- Caronia L., Ranzani F., Colla V. (2022). Shifting addressivity: In/Exclusionary practices in triadic medical interaction with unaccompanied foreign minors. *Language and Dialogue*, 12(2), 284-305.
- Salinaro M. (2020). Quale tempo per la cura? La relazione nelle pratiche di accoglienza e inclusione dei migranti. *Journal of Health Care Education in Practice*, 2, 15-24.
- Sidnell J., Stivers T. (Eds.). (2012). *The handbook of conversation analysis*. New York: John Wiley & Sons.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: Franco Angeli.

Laboratori paralleli

6) Pathos dell'adolescenza e coreografie educative

Maria Rita Mancaniello

Giorgia Coppola

Maria D'Ambrosio

Elena Madrussan

Irene Papa

La questione di *essere adolescenti* in una *società adolescente*. Paesaggi e Orizzonti della metamorfosi in atto

Maria Rita Mancaniello

Università di Siena
mariarita.mancaniello@unisi.it

1. La contemporaneità: trasformazione epocale e mancanza di orizzonti di senso

Ogni volta che si poggia lo sguardo sull'età adolescenziale non possiamo prescindere dalle trasformazioni sociali in atto, i cui protagonisti non sono certamente le nuove generazioni, ma gli adulti e le generazioni che le hanno precedute in questi ultimi 70 anni della storia mondiale.

La radicale trasformazione sociale che stiamo vivendo e che ha preso avvio a partire dalla fine degli anni Settanta del secolo scorso (Burgalassi, 1980), è caratterizzata da una velocità che non riusciamo a gestire e ci richiede una *intelligenza sociale e relazionale* molto diversa dal passato.

Se andiamo ad analizzare la metamorfosi sociale che è avvenuta nei recenti decenni, vediamo che, sotto molti aspetti potremmo definire questa una "società adolescente", caratterizzata da discontinuità e imprevedibilità, da impossibilità di confronto, da scelte paradossali e poco razionali (Ammanniti, 2018). Un momento storico dove si ha una costante ridefinizione delle identità sociali e soggettive, dove si vive un processo di cambiamento sostanziale, nel quale l'*anthropos* sta attraversando una modifica di specie: si sta trasformando in umano *cyborg*, digitale, robotizzato. Nelle società passate il cambiamento era impercettibile, le generazioni avevano esigenze simili, la natura scandiva la cadenza delle attività della quotidianità. Nel momento in cui fa il suo ingresso il processo tecnologico, però, per prima cosa cambia la temporaneità, il concetto di sincronia, il ritmo della conoscenza. Dinamica incessante di informazioni e connessioni che modificano le categorie dello spazio e del tempo, fondative dello sviluppo del soggetto. La storia dell'umanità è basata sull'evoluzione continua e già Eraclito diceva che tutto si trasforma nello stesso attimo in cui si crea, ma la *fragilità* di questo tempo è che siamo poco attenti al significato e alle implicazioni di questo mutamento (Mancaniello, 2020).

In tale scenario, l'attenzione dedicata all'adolescenza negli ultimi decenni sembra essere determinata da una difficoltà del mondo adulto a gestire i processi di cambiamento in atto, tale da far pensare alla necessità di incanalare in una categoria culturale specifica la propria inquietudine di fronte al mutamento. Ecco che l'adolescenza, da mero fatto *fisiologico* nell'evoluzione dell'individuo, è divenuto nel tempo un *problema* sociale, indagato sotto ogni aspetto, analizzato da tutte le

discipline, dipanato nelle sue trame più sottili, quasi facendo perdere di vista gli/le adolescenti reali, quelli che abbiamo tutti i giorni sotto i nostri occhi, senza accorgersi dei loro bisogni, sogni, desideri e neppure della loro sofferenza. Il sentirsi sempre al centro delle analisi per la problematicità che esprimono, per i loro limiti e le loro fragilità, porta gli/le adolescenti a ricercare una via di uscita per sentire riconosciuta la propria esistenza, attivando modalità espressive e forme comunicative spesso dirompenti e provocatorie, anche eclatanti nella loro durezza o brutalità, creando un *circolo vizioso* di relazioni individuali e collettive tra adulti/e e adolescenti, dalle caratteristiche manipolatorie e tossiche, con una conseguente perdita di energia vitale da parte degli adolescenti e di investimento nei processi educativi necessari nell'età dello sviluppo puberale da parte degli adulti/e.

2. Adulti fragili e incertezza dei modelli educativi

Se l'età dell'adolescenza è da sempre un *tempo di rottura* con le generazioni adulte, in questa nostra fase storica la situazione è del tutto nuova, per la fragilità del ruolo e l'im maturità che mostrano adulte e adulti di riferimento degli/delle adolescenti (Ammaniti, 2018). Sappiamo che questo è il risultato di una complessa interazione di fattori culturali, sociali, economici e psicologici e non può essere semplificato in una mancanza di responsabilità al ruolo genitoriale o di adulti/e significativi. Sappiamo anche, però, che questa debolezza del mondo adulto comporta una problematicità specifica per le adolescenti e gli/le adolescenti, i/le quali hanno bisogno di *punti di riferimento solidi* e di *modelli positivi* a cui guardare durante il proprio sviluppo. La crescente individualizzazione, la diminuzione del senso di comunità, l'aumento dell'uso della tecnologia e dei social media, il clima di incertezza e insicurezza – data anche dalle sfide economiche, politiche e ambientali che possono generare ansia e paura per il futuro – così come una crescente cultura del narcisismo e un soggetto sempre più centrato su se stesso, sul proprio benessere e sulla gratificazione immediata, limitano sostanzialmente la capacità educativa e il sostegno che le generazioni adulte dovrebbero offrire a bambine/i e adolescenti. Un panorama dell'adulterità per il quale già da diverso tempo è stato coniato il termine *adulteranza* proprio per affrontare il fenomeno sociale in cui gli adulti manifestano comportamenti o atteggiamenti tipici dell'adolescenza (Marescotti, 2020). Questo concetto evidenzia una tendenza verso un prolungato periodo di maturazione emotiva, sociale e comportamentale dalle tipiche caratteristiche adolescenziali, quali l'instabilità emotiva, l'indeterminatezza nelle scelte di vita, la ricerca costante di piacere e gratificazione immediata e una scarsa assunzione di responsabilità. Un permanere in un tempo adolescenziale che sembra non avere confini e neppure provocare quel salto qualitativo verso la dimensione adulta, tanto necessaria come riferimento per chi sta attraversando “la terra di mezzo” (Barone, Mantegazza, 1999). Sono ormai diversi decenni che questa analisi trova negli studiosi di diverso orientamento la medesima lettura, espressioni riflessive di come certi processi siano rallentanti, se non arrestati, da tutte le diverse trasformazioni ormai di consape-

volezza collettiva. Non si tratta di quel tipo di immaturità a cui Duccio Demetrio rimanda come complesso e intrigante aspetto dell'immaturità come una condizione che può portare ad una maggiore apertura, creatività e vitalità nella vita (Demetrio, 1998), ma di una deresponsabilizzazione profonda del compito adulto.

3. Il cambiamento è governabile, se ci impegniamo

La domanda su come fare a ritrovare un nuovo equilibrio tra generazioni e una rinnovata modalità di sviluppare relazioni significative è pressante e non può rimanere inesa. La sollecitazione che sento più urgente è quella di riscoprire il valore della vita e dell'esistere, mettendosi in discussione e provando a ridefinire nuovi scenari di senso e di bellezza (Mancuso, 2018).

Se riuscissimo a superare l'*impasse* che comporta il *senso di non prevedibilità*, dell'*incertezza* e dell'*ancoraggio al già noto*, della *paura dell'ignoto*, questo è uno dei momenti più belli della storia dell'umanità. Mai come oggi, a tutti noi è data la possibilità di decidere cosa fare, di preparare e progettare il futuro. Un film della fine degli anni Settanta dello scorso secolo, *“Un mercoledì da leoni”*, (1978) ci ha insegnato cosa vuol dire saper “governare l'onda”, “gestire il vento”, affrontare la sfida che “il mare in tempesta” pone e propone (Mancaniello, 2020). In questa epoca che stiamo attraversando *siamo sull'onda*: età liquida per eccellenza, evocativa della fluidità e della fluttuazione, ci propone una sfida non semplice, ma sicuramente molto affascinante da affrontare. Sta a noi scegliere se cavalcare l'onda con determinazione e consapevolezza o farci travolgere inermi e sopraffatti dall'angoscia; se affrontare il movimento e l'incertezza come opportunità da gestire con coscienza e risoluzione, o lasciarci andare alla deriva in *balia dell'onda*. L'umanità intera è nella dimensione liquida, i processi trasformativi sono oggi mondiali, ogni realtà è connessa con tutte le altre. Una scelta di cui abbiamo bisogno per saper dare una significativa risposta alle giovani generazioni che da noi si aspettano persone autentiche e su cui poter contare. Al fine di essere educatori/trici, insegnanti o genitori responsabili e consapevoli, per dare sostanza alle forme educative, abbiamo bisogno di avere chiaro se vogliamo *cavalcare l'onda* e la sfida che il futuro ci pone, o meno. Gli adulti/e hanno davanti a sé adolescenti molto esigenti, che con la loro apatia, il loro nichilismo, le loro forme provocatorie e sprezzanti, in verità stanno aspettando che gli adulti/e offrano loro un terreno e una via su cui potersi muovere. Chiedono di essere ascoltati, guardati, considerati. Attendono una proposta chiara. Una grande opportunità per l'adulto/a, perché *incontrare nel profondo* un adolescente, è una delle esperienze più significative che si possano vivere. Di fronte ad un adolescente è difficile poter dissimulare il proprio pensiero o il proprio sentire. L'adolescente mette a nudo, guarda dritto negli occhi quando vuole capire, penetra sotto la pelle dell'adulto senza remora quando non sente la sua credibilità. L'adolescente spiazza, provoca, lancia sfide e sollecita continuamente una risposta vera. L'adolescente è implacabile con l'adulto che ha preso a modello, è intransigente e poco disposto a perdonargli eventuali errori, è spietato

quando non trova coerenza tra ciò che gli è stato presentato come *vero e assoluto* da bambino e il modo in cui ciò viene realmente considerato nel mondo adulto. In questa sua ricchezza emotiva e sensoriale, l'adolescente ha bisogno di *punti fermi e briccole stabili*, nonché di flessibilità, di comprensione, di elasticità e di pazienza. Davanti a queste richieste di senso, di motivazioni, di certezza, l'adulto non può svincolarsi. Deve sostenerle, e ci riesce solo quando ha realmente raggiunto quell'equilibrio psico-emotivo che permette di reggere la *messa in dubbio di sé*, quando è convinto, in prima persona, delle proposte *messe in atto* e delle *posizioni assunte*. Una dinamica interattiva che presuppone che l'adulto/a abbia chiaro il proprio mondo valoriale di riferimento e una consapevolezza di sé e del proprio essere. Un costrutto interno che, purtroppo, nella situazione contemporanea, si mostra profondamente fragile e indefinito, ma, da pedagogo, voglio pensare e credere, che questo complicato tempo che stiamo vivendo, permetta comunque all'umanità di riprendere tra le mani l'*armonia cosmica* e di gettarsi *consapevolmente* nell'onda che porta verso futuro.

Bibliografia

- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammaniti M. (2016). *La famiglia adolescente*. Roma-Bari: Laterza.
- Barone P., Mantegazza R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Burgalassi S. (1980). *Uno spiraglio sul futuro. Interpretazione sociologica del cambiamento sociale in atto*. Pisa: Giardini.
- Demetrio D. (1998). *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mancaniello M.R. (2018). *Per una Pedagogia dell'Adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mancaniello M.R. (2020). *Adolescenti in situazione di fragilità*. In C. Benelli, M. Gijón Casares (Eds.). *(In) Tessere relazioni educative: teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità* (pp. 135-147). Milano: Franco Angeli.
- Mancuso V. (2018). *La via della Bellezza*. Milano: Garzanti.
- Marescotti E. (2020). *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Polesana M. A. (2016). *La società italiana. Cambiamento sociale, consumi e media*. Milano: Guerini Next.

Dal *Pathos* adolescenziale all'*Ethos* adulto

Giorgia Coppola
Università di Palermo
giorgia.coppola@unipa.it

Com'è noto l'adolescenza può essere intesa quale complessa fase dello sviluppo, caratterizzata da profondi cambiamenti che intrecciano dimensioni personali e dimensioni interpersonali, spesso guidate dal *pathos*. Il termine *Pathos* è qui inteso nella sua interpretazione classica, ossia quale intreccio di passione e sofferenza; i due sostantivi infatti esprimono l'intensità di vissuti, bisogni, esperienze e cambiamenti sperimentati dagli adolescenti. La stessa passione e sofferenza che sembra dominare il mondo adulto di oggi.

Ricordiamo che *pathos* è anche possibilità di apprendimento, il celebre *pathei mathos* di Eschilo.

Eppure i profondi mutamenti sociali spesso rendono difficile individuare direzioni operative per l'apprendimento e l'educazione in risposta alle criticità educative della tarda modernità (Romano, 2022). Si rimane intrappolati in speculazioni teoriche che necessitano, per essere operazionalizzate, di un'inversione di marcia che permetta di addentrarsi nella specificità dei fenomeni sociali, di osservarli da un livello macro ad un livello micro, scomporli, alla ricerca di orizzonti di senso e pratiche educative adeguate per il nostro tempo.

In particolare, l'adolescente richiama l'essere stato adolescente dell'adulto, lo interpella, lo convoca, con autorevolezza lo fa riemergere. L'adulto viene chiamato in causa nel profondo, nell'intimità di una fase di sviluppo che oggi potremmo definire, più che liquida, *gassosa*.

La resistenza che non permette agli adulti di configurarsi come guida solida e riferimento attendibile è rintracciabile, anche, in una forma di adolescenza diffusa e dilagante; tale regressione negli adulti, viene indicata nella letteratura scientifica con i termini *adult-children* o *adultescents* (Marescotti, 2014). Assistiamo, infatti, ad una diffusa e profonda difficoltà a transitare all'adulthood, ancorati con tenacia ad un'adolescenza che si fa fatica a lasciare andare. Tale difficoltà comporta, nei termini dell'educazione, un'assenza di direzioni e modelli adulti chiari e definiti a cui tendere (D'Addelfio, 2021).

Se l'adolescenza, infatti, rappresenta una fase di sviluppo definita da specifici compiti di sviluppo ed educativi, oggi appare complesso cogliere chiaramente i confini entro cui inizia l'adulthood e finisce l'adolescenza. Siamo spettatori di un'adolescenza prolungata, caratteristica dell'adulthood dell'oggi. La causa principale della diffusione di questo fenomeno è connessa al mutamento di significato di alcune

transizioni che in passato rappresentavano simbolicamente dei “riti di passaggio”, tanto da non poter fornire più una definizione chiara e univoca di adultità. A questo proposito, assistiamo oggi ad un diffuso *giovanilismo* che caratterizza il mondo adulto (Vinciguerra, 2015).

Questo cambio di prospettiva ha comportato per la pedagogia una riflessione sulla necessità di pensare possibili interventi educativi rivolti alla formazione degli adulti.

Significa, ancora, permettere all'adulto di mettersi in dialogo con il proprio Sé adolescente, elaborando il lutto della fine, accettando poi la morte del proprio Sé adolescente.

Ma questa riflessione, che diviene necessità operativa, chiama in causa un'ulteriore criticità che interroga il sapere pedagogico. Quale modello può sostituire quelli maggiormente diffusi all'interno di una società adulta che fatica a crescere? E ancora, come insegnare l'adultità agli adulti?

Da questi interrogativi emerge un'ulteriore questione rilevante in ambito pedagogico: il rapporto tra teoria e prassi. Le professionalità educative, infatti, spesso faticano a tradurre la conoscenza in azione pratica, in ricerca di “adeguatezza” (Premoli, 2017). Tale difficoltà è insita nella complessità dei fenomeni sociali e nella conseguente impossibilità di attuare un cambiamento in breve tempo. A questo proposito, utilizzando una metafora, sarebbe opportuno agire come artisti intenti nella realizzazione di un collage, mettendo in atto processi di decomposizione, scomposizione e ricomposizione (Biffi, Zuccoli, 2015). Ossia, attivare un processo riflessivo ed ermeneutico di interpretazione e decostruzione critica dei fatti sociali.

In conclusione, vista la difficoltà di pensare a percorsi di intervento volti a risanare la contraddizione adolescenza/adultità che caratterizza il mondo adulto e, più in generale, vista la difficoltà di delineare e di progettare percorsi formativi concreti ed efficaci rivolti agli adulti, è necessario intercettare un primo punto di partenza che rappresenta il nodo centrale della riflessione avviata: vi è forse un problema metodologico? O, per meglio dire, sarebbe forse opportuno interrogarsi sui possibili modi, sul “come” e su quali modalità attuare per permettere ai genitori di traghettare all'adultità, ancorati ancora all'adolescenza? E, ancora, come promuovere il passaggio da quello che è, ossia un'adultità dominata dal *pathos*, a quello che dovrebbe essere, ossia un'adultità guidata dall'*ethos*?

Bibliografia

- Biffi E., Zuccoli F. (2015). Comporre conoscenza: il collage come strategia meta-riflessiva. *Formare-Open Journal per la formazione in rete*, 15(2), 167-183.
- D'Addelfio G. (2021). Essere genitori oggi. Una prima ricognizione delle “emergenze” educative. In G. D'Addelfio, M. Vinciguerra (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: Franco Angeli.
- Marescotti E. (2014). Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed edu-

- cazione degli adulti. *Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 9(2), 159-179.
- Premoli S. (2017). Educatori e ricerca. Come lavorare tra teoria e prassi. *Pedagogia Oggi*, 15(2), 437-445.
- Romano L. (2022). *Comunità*. Brescia: Scholé.
- Vinciguerra M. (2015). *L'adulto generativo. Relazioni educative e scelte di vita familiare*. Brescia: La Scuola.

Paesaggi/Passaggi: farsi spazio del sentire, tra visibile e invisibile

Maria D'Ambrosio
Università "Suor Orsola Benincasa"
maria.dambrosio@unisob.na.it

1. In transito. Per iniziare

*Il passare, il non essere più, lavora appassionatamente nelle cose.
[...] Simili monumenti di un non essere più sono i passages. E la
forza che lavora in essi è la dialettica. La dialettica li sconvolge, li
rivoluziona, converte il sopra in sotto, e senza che resti nulla di
cui essi sono, li trasforma.
(Benjamin, Walter, 1927-1930, *Passages de Paris*, tr. it.,
Torino, Einaudi, pp. 906-907)*

Il girovagare: o le digressioni, gli attraversamenti, i *passages*, affiorano a nutrire una certa postura epistemologica perché il sapere e la ricerca pedagogica possano fare dell'adolescenza, o dell'adolescente, la figura che incarna quel certo instabile *pathos* del processo trasformativo e metabolico del crescere, dei "passaggi" appunto e delle loro tracce coreografiche, e che torna a risvegliare e legittimare una ricerca "ingaggiata" e orientata al "bene comune" e alla natura danzante e plastica dei processi formanti. In questo "quadro", l'adolescenza non è più intesa come circoscritta fase transitoria dell'essere in crescita ma "cifra" e trama pedagogica attraverso cui ripensare la condizione umana e la sua specifica necessità che è mobile e topologica al tempo stesso. L'essere in crescita, *lifelong*, rompe con questioni identitarie che rincorrono la stabilità e coincide con la *creatura vivente* di Dewey (1934) e il suo naturale quanto sociale processo del vivere che fa del paesaggio, degli ambienti, dei contesti, quella "materia" della cura che ci fa sensibili allo spazio e al suo *accoppiamento strutturale* (Maturana, Varela, 1980) con i corpi che lo abitano, *poeticamente*. Con l'adolescenza si fa spazio la dimensione sensibile dell'essere e del conoscere che restituisce vitale plasticità a corpo e spazio e ne fa categorie interconnesse, come il *flâneur* e i suoi *passages*. così che la soggettività del moderno si apra alla *con-vivenza* (Nancy, 2001) di un pensiero che dell'atto del conoscere svela la sua matrice esistenziale e relazionale come sostanza stessa di una scena più che di un mondo, dove si fa spazio la *comédie humaine* o l'*aquarium humain* con il loro "teatro" danzante dove si comunica e si fa esperienza per via mimetica, nel corpo a corpo di un *sapere sentito, embodied*. Il *sapere sentito* cui Benjamin ci ha

condotti richiama a quel risveglio radicale che andiamo praticando come pedagogia critica, così che lungo questa traiettoria epistemica, rintracciamo un “campo” mobile nel quale i *passages* suonano anche come paesaggi: necessarie spaziatore nelle quali riflettersi e trasfigurarsi e dove produrre altro immaginario rispetto al conforme degli scenari prefigurati. *Passages*/paesaggi che uniscono “dentro” e “fuori” in una relazione reciprocamente formante che nell’azione ritrova la matrice attiva della postura pedagogica che incarna e nutre la poetica del vivere danzante.

2. A respirare, fuori dai luoghi comuni: plastiche emergenze di mondi trasfigurati

*Con l'osservazione dei passages sorge una nuova
prospettiva spaziale, assai simile a questa: la strada stessa si manifesta
come (x) un intérieur abitato come dimora della collettività,
poiché le vere collettività,
come tali, abitano nella strada.
(Benjamin, Walter, 1927-1930, *Passages de Paris*, tr. it.,
Torino, Einaudi, p. 900)*

Proprio in un cortile, come nello stesso “fiume d’asfalto che attraversa i *passages*”, abbiamo individuato – nella succursale di Grumo Nevano del Liceo “Giordano Bruno” di Arzano¹ – quel luogo di scarto, distrattamente dimenticato dalla geografia scolastica, perché con il gruppo di alunne e alunni di prima e seconda liceo artistico si iniziasse a mapparlo e renderlo parte di un territorio da vivere come stra-ordinario ambiente formante. Già dall’aula e poi nell’aperto di quel luogo s’è giocato a far presente la corporeità con tutti i sensi, insieme al *senso del movimento* (Berthoz, 1998) perché le pratiche *embodied* potessero aprire all’esplorazione dei corpi attraverso gli spazi, misurandone profondità e geometrie variabili, osservando e incorporando le infinite ed effimere forme nascoste nelle nuvole come nel resto del paesaggio intorno, perché il passo e lo sguardo potessero allenarsi ad un sentire più sottile e riflessivo. Si è trattato di allenare lo sguardo e il passo attraverso il respiro, e attivare ognuno in *parkour* esplorativi in grado di rimettere in osservazione/ascolto e ricomporre frammenti di nuovi e altri mondi e paesaggi esteriori, risonanti con quelli interiori la cui invisibilità è trasmutata in questa o quella figura o tonalità. L’aula e il cortile hanno iniziato a risvegliare quella *poetica dello spazio* (Bachelard, 1975) necessaria per corrispondere al *pathos* dell’adolescente, e di quello specifico gruppo così ricco di fragilità e chiusure, con una cosmologia fatta

1 Si fa riferimento alle attività denominate *TheatrumOpera* e realizzate tra aprile e giugno 2023 da chi scrive insieme con l’artista Noemi Saltalamacchia. Di quel lavoro è in preparazione una *graphic novel* e una installazione *site specific* con opere di terracotta e di altri materiali realizzate da Noemi Saltalamacchia e dal gruppo dei/delle partecipanti.

di frammenti di mondo restituiti ad un immaginario capace di trasfigurare ogni pur minimo *object trouvé* e comporne “quadri” in grado di risuonare come potenti liriche. “Goloso di imparare”, annota una di loro, citando Zanzotto. Forse perché crescere incarna il “goloso” movimento che dà origine al pensiero e ad una parola che parla la lingua del sentire; e il non-finito dell'adolescente coincide con la dimensione pedagogica, trasformativa cioè, degli spazi educativi come la Scuola, e “trova casa” nel respiro e nella sua mutevole ritmica spaziante cui è affidato un altro tempo e i gesti deformanti, necessari alla cura educativa.

Proprio come con Bachelard, abbiamo messo in atto la *trans-oggettività dell'immagine* e la variabile iridescenza di soggetti e oggetti, sottratti alle loro reciproche definizioni identitarie e restituiti alla plastica qualità dell'argilla. “Ho finalmente lasciato la mia impronta” annota una delle alunne; “Cose mai viste che non pensavo fossero lì” scrive un'altra, lasciando intravedere il senso del lavoro sulla presenza dei corpi nello spazio e sul risveglio della loro capacità mimetica. Quella piccola comunità scolastica si è aperta al farsi spazio del corpo in formazione così che potesse vivere quegli stessi spazi come altro o *terzo paesaggio* (Clement, 2005) da cui affiorano tracce di intimità e di un sentire sentirsi che è più profondo e apre ad un altro sapere. Come nelle parole dell'alunna che scrive: “Avvicinarsi al canto degli uccelli, vicino al giardinetto, e mi sento bene” e alla quale fa eco un'altra cui pare di “trasformare la scuola nel nostro posto (di avventura)” e dove a qualcun'altra appare che “ci stiamo aiutando”. Un piccolo spaccato di esperienza, dunque, che prova a restituire il senso di una metodologia e della sua matrice epistemica e aiuta a riflettere sul valore di una ricerca che tiene insieme “piani” e “materiali” differenti e prova a tenere viva quella postura etica ed estetica di una certa pedagogia e della sua tensione critica, perché possa dirsi ricerca (e azione) e-ducativa, politica, trasformativa, oggi.

Bibliografia

- Bachelard G. (1975). *La poetica dello spazio*, Bari: Dedalo.
 Berthoz A. (1998). *Il senso del movimento*, Milano: McGraw-Hill.
 Clément G. (2005). *Manifesto del Terzo paesaggio*, Macerata: Quodlibet.
 Maturana H., Varela F. (1980). *Autopoiesi e cognizione*, Venezia: Marsilio.
 Nancy J.-L. (2001). *Singolare plurale*, Torino: Einaudi.

Adolescenti e insegnanti. Musica e incontro

Elena Madrussan

Università di Torino

elena.madrussan@unito.it

L'idea di potenziare la relazione educativa insegnante-studente e di ispessire i contenuti della relazione tra pari ha qualche ragione pedagogicamente sostanziale, soprattutto nell'ambito della scuola secondaria di secondo grado (Madrussan, 2022). Se è vero, infatti, come sostiene Alessandro Mariani, che la relazione educativa, oggi, "dovrebbe mirare innanzitutto alla formazione del sé, cioè alla riappropriazione del soggetto", è vero anche che al centro di tale relazione è un soggetto "arricchito dalle relazioni interpersonali distribuite *per tutta la vita*" (Mariani, 2021, p. 16). Per l'adolescenza, in particolare, età della vita in cui i rapporti tra pari e quelli con gli adulti si riprofilano significativamente (Barone, 2019), il lavoro educativo a scuola può fruttuosamente consistere nell'"esigenza di fondare la relazione educativa sull'autonomia, sull'erranza e sulla cura del soggetto in formazione" (Mariani, 2021, pp. 17-18). Tale aspetto, tuttavia, rischia non di rado di restare in ombra nella vita scolastica, soprattutto per la difficoltà a ripristinare il peso formativamente determinante di un orizzonte di senso nelle pratiche quotidiane. Un orizzonte che trovi nella riflessività progettuale di ragazze e ragazzi un motivo vincente di lavoro pedagogicamente orientato.

Infatti, se si pensa alle condizioni diffuse di problematicità messe in luce, recentemente, da Bernard Stiegler, a emergere è soprattutto l'impoverimento della riflessività profonda. Con almeno due conseguenze educativo-sociali rilevanti: l'affacciarsi di una nuova psicopatologia delle relazioni intergenerazionali, che s'incrocia con la perdita dell'esemplarità degli adulti agli occhi dei minori (Stiegler, 2014, p. 99); una diffusa sofferenza cognitiva dovuta a "malattie della sedentarietà", come nuove *addiction*, *cognitive overflow*, *attention deficit disorder*, depressione, impotenza (ivi, p. 100). L'acuirsi di tali fenomeni, già in parte registrati dall'analisi pedagogica più recente (Barone, Ed. 2018; Burgio, 2017; Fadda, 2022; Zoletto, 2022), evidenzia sia la fluidità dei rapporti intergenerazionali (connessi alla perdita dei "ruoli" e a difficoltà relazionali) sia l'assenza o l'"inceppamento" di una "vita interiore" profonda *nel suo passaggio* alla estroflessione mondana, tra pari e con gli adulti. Così che, ostacolando la formazione di una coscienza sociale e morale, il processo di soggettivazione sembra smarrire il suo nesso con la vita sociale.

Per tentare di riconquistare sia una riflessività profonda sia la sua protensione nella vita relazionale, soprattutto in contesti sociali difficili (Barone, Ed. 2018; Burgio, 2017; Zoletto, 2022), mettersi educativamente al servizio di ciò che è più

prossimo al quotidiano adolescenziale, ma in contrasto con i “distrattori” dall’educazione interiore, può significare, per gli insegnanti, lavorare a una relazione educativa più solida, stabilendo connessioni tra vissuti soggettivi e contenuti culturali.

In questo senso, un possibile spazio d’incontro e di condivisione intergenerazionale, grazie al quale unire il *pathos* dell’adolescenza alle coreografie educative, può essere costituito dai territori della *popular culture* (Zoletto, 2020) e dell’esperienza dell’ascolto musicale in particolare (Madrussan, 2021; 2023). Luogo d’identificazione/proiezione molto personale, eppure anche di condivisione/riconoscimento gruppale, la musica rappresenta un potenziale “testo” su cui sostare.

Sul piano della formazione dell’io, infatti, il *proprium* soggettivo può trovare nell’ascolto musicale una corrispondenza forte rispetto a ciò che, di sé, caratterizza le relazioni significative, favorendo la formulazione di un “pensiero proprio” relativo alla “visione del mondo”. Circoscrivere il soggettivo significa, allora, imparare a vederlo e a nominarlo, identificando nell’espressione di un luogo simbolico personale il possibile ponte con l’alterità, come è nelle intenzioni di una *deep relationship*.

Sul piano intersoggettivo intergenerazionale, d’altra parte, è possibile favorire l’elaborazione di una progettualità esistenziale attraverso l’emersione del non-detto che costituisce le aspirazioni e le autorappresentazioni di ragazze e ragazzi. Gli spazi d’incontro tessuti attraverso la musica mirano, qui, alla strutturazione dell’intersoggettività su un’esperienza comune, diventando reciprocamente “riconoscibili” anche rispetto a differenze generazionali e di gusto (Reynolds, 2017).

Soltanto sfiorati in queste poche righe, sono questi i presupposti pedagogici principali del progetto di ricerca sviluppato nelle scuole secondarie in contesti di marginalità sociale, illustrato di seguito da Irene Papa. Lavorare in simili contesti, in cui la dispersione scolastica è un rischio reale e in cui entrano in gioco molteplici difficoltà educative, formative e sociali, rende imprescindibile la strutturazione di relazioni educative davvero significative.

Bibliografia

- Barone P. (2019). *Pedagogia dell'adolescenza*. Milano: Guerini.
- Barone P. (Ed.). (2018). *Vite di flusso*. Milano: Franco Angeli.
- Burgio G. (2017). *Adolescenza e violenza*. Milano: Mimesis.
- Fadda R. (2022). Rethinking the Human Condition in the Present. Chances for a Humanistic Alternative to Technics’ Dehumanization. *Paideutika*, 35, 79-92.
- Madrussan E. (Ed.). (2019). *Esperienze formative nella scuola secondaria*. Como-Pavia: Ibis.
- Madrussan E. (2021). *Formazione e musica*. Milano: Mimesis.
- Madrussan E. (2022). Tre volte relazione. Intersoggettività, culture, riflessività per la formazione pedagogica dell’insegnante di scuola secondaria. *Pedagogia oggi*, 20(1), 26-32.
- Madrussan E. (2023). Introversi e solitari. Musica, relazione, educazione interiore. In L. Bellone, L. Bonato, E. Madrussan (Eds), *It's (not) only rock 'n' roll. Linguaggi, culture,*

- identità giovanili* (pp. 77-88). Torino: Dipartimento di Lingue e Letterature Straniere e Culture Moderne.
- Mariani A. (2021). La relazione educativa tra scienze umane e società democratica avanzata. In A. Mariani (Ed.). *La relazione educativa* (pp. 13-26). Roma: Carocci.
- Reynolds, R. (2017), *Retromania. Musica, cultura pop e la nostra ossessione per il passato*, Roma: Minimum Fax.
- Stiegler B. (2014). *Prendersi cura. Della gioventù e delle generazioni*. Napoli: Othotes.
- Zoletto D. (2020). *A partire dai punti di forza. Popular culture, eterogeneità, educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Zoletto D. (2022). *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa*. Roma: Carocci.

La relazione che “risuona” fra plurime appartenenze

Irene Papa

Università di Torino

irene.papa@unito.it

Col presente contributo si propone una presentazione delle attività scolastiche pianificate per il progetto *Il Plurilinguismo per la Sostenibilità Sociale e l’Inclusione Giovanile*, elaborato nel contesto del Dipartimento di LLSCM dell’Università di Torino e rivolto alle scuole secondarie di secondo grado caratterizzate da un contesto spiccatamente eterogeneo in termini di diversità socio-culturali e linguistiche.

Il lavoro educativo guarda, *in primis*, alla formazione della personalità adolescente in termini di consapevolezza di sé e dell’altro proponendo specifici percorsi di *riconoscimento*, inteso, quest’ultimo, come modalità del conoscere capace di rinnovarsi alla luce di elementi in precedenza trascurati o considerati in una presunta ovvietà. L’obiettivo è dunque quello di indurre a “conoscere di nuovo” se stessi e gli altri, nell’idea che un’educazione all’inclusione e alla partecipazione richieda preliminarmente l’esercizio di una consapevolezza critica circa le proprie modalità di partecipazione al mondo e alle relazioni intersoggettive. In questo quadro, dunque, l’azione educativa si configura come “pratica relazionistica” (Madrussan, 2018), progettata entro una prospettiva fenomenologico-esistenziale in dialogo con gli studi di pedagogia interculturale. Ciò ha comportato, per un verso, l’assunzione di un modello di razionalità incentrato sulla “relazione-reciproca” (Bertolini, 2021) e, per altro verso, l’adozione di una prospettiva complessa entro cui concepire la “differenza”, non più ascrivibile al solo fattore del background migratorio ma a “una pluralità di comunità di riferimento sui territori, nonché a un’eterogeneità di ‘culture’”, intese come “reti di significati con cui orientarsi nella vita di ogni giorno” (Zoletto, 2022, p. 55).

In particolare, il progetto propone due tipi di percorsi formativi: uno legato alla valorizzazione del plurilinguismo, l’altro legato alla promozione di attività artistico-espressive; due ambiti di lavoro fondamentali entro cui progettare esperienze di mutuo riconoscimento votate all’inclusione sociale (Fiorucci, 2020, pp. 61-62).

Il primo percorso propone la promozione dell’interazione in Intercomprensione (IC), una forma di comunicazione plurilingue in cui i parlanti, pur esprimendosi in lingue diverse, riescono comunque a comprendere l’interlocutore. In particolare, nell’ambito della glottodidattica, l’IC è agevolata dalla valorizzazione di prossimità, parentele e somiglianze fra lingue diverse (Bonvino, Garbarino,

2022). In questa prospettiva, l'IC si configura come una pratica *fondamentalmente inclusiva*, e ciò almeno in due sensi.

Sul piano epistemico, la considerazione simultanea di più lingue colloca l'azione del conoscere in una prospettiva complessa, in cui le lingue non sono concepite come isolate fra loro, ma sempre nella dimensione sistemica e strutturalmente relazionale che a esse pertiene, con il depositato storico di meticciamenti che la riguardano, a dimostrazione del fatto che le culture sono costitutivamente “ibride”, in costante rapporto fra loro. Inoltre, tale aspetto si ripercuote anche sul piano esistenziale, incoraggiando una concezione critica della nozione di identità culturale: lungi dal risultare un fattore essenziale, l'identità emerge come “rappresentazione”, come narrazione e storia di relazioni. In quanto tale, è sempre aperta a mutamenti e scelte che riguardano, semmai, più ampi sistemi di appartenenze culturali (Dusi, 2017).

Il secondo percorso propone attività di espressione di sé correlate all'esperienza estetica della musica. Esse hanno l'obiettivo di incoraggiare una riflessione sul proprio io che, in sé, incorpori già la presenza dell'altro. In particolare, l'espressività avrà a che fare con caratteristiche della propria personalità, vissuti emotivi, aggettivi – pronunciati nella propria L1 – che gli studenti credono possano connotare se stessi, *ma sempre in relazione a qualcuno*. Lo scopo, dunque, è quello di educare a pensarsi sempre e consapevolmente in relazione, in una sosta critica sul proprio vissuto intersoggettivo. Un obiettivo, questo, che rientra anche in ciò che Contini ha definito “pedagogia della resistenza”: educare a conoscere e riconoscere le proprie emozioni o inclinazioni significa “educare a metterle in parola, a renderle discusso da condividere con gli altri” (2009, p. 11). Successivamente gli studenti saranno spronati a lavorare in gruppo per creare un testo per una canzone, proprio a partire da quelle parole ch'essi stessi hanno scelto per descriversi in relazione. Si tratterà quindi di un invito a pensare l'altro anche in una sfera potenzialmente creativa, entro cui poter esprimere costruttivamente i propri stati d'animo. In questa chiave, la sostenibilità sociale perseguita dal progetto si alimenta dell'immaginazione artistica, e non potrebbe essere altrimenti, poiché, come ha sottolineato Tarozzi “i legami comunitari sono basati su sistemi simbolici e di senso”, la cui comunicazione e comprensione è impossibile entro le consuete logiche strumentali dominanti, e trova semmai un luogo di autentica condivisione entro un “codice non razionale”, ossia nell'ambito dell'esperienza estetica (Tarozzi, 2003, p. 257).

In conclusione, la sostenibilità sociale e l'inclusione giovanile non possono prescindere dalla valorizzazione del nodo vita-cultura, nella consapevolezza che si vuole trasmettere, ovvero che le culture non esistono di per sé, a prescindere da quanto noi ne diciamo, da quanto noi sentiamo e da come ci relazioniamo con gli altri.

Bibliografia

- Bertolini P. (2021). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini.
- Bonvino E., Garbarino S. (2022). *Intercomprensione*. Bologna: Caissa.
- Contini M. (2009). Etica della professionalità educante: competenze, saperi e passioni. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2, 1-17.
- Dusi P. (2017). *Appartenenza, appartenenze*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (Eds.), *Gli alfabeti dell'intercultura* (pp. 55-76). Pisa: ETS.
- Fiorucci M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: Franco Angeli.
- Madrussan E. (2018). Scegliere la relazione. Impegno formativo e rigore gnoseologico in una scienza del "come". In S. Besoli, L. Caronia (Eds.), *Il senso della realtà. L'orizzonte della fenomenologia nello studio del mondo sociale* (pp. 151-172). Macerata: Quodlibet.
- Tarozzi M. (2003). Per una educazione sostenibile. In A. Erbetta (Ed.), *Senso della politica e fatica di pensare* (pp. 243-259). Bologna: Clueb.
- Zoletto D. (2022). Servizi per adolescenti e giovani. Traiettorie plurali, relazioni, pratiche condivise. In D. Zoletto (Ed.), *Migrazioni, complessità, territori. Prospettive per l'azione educativa* (pp. 53-68). Roma: Carocci.

Laboratori paralleli

7) Solitudini e nuove vulnerabilità

Caterina Benelli
Sara Nosari
Mimmo Pesare
Claudia Spina
Vito Balzano
Micaela Castiglioni
Tiziana Iaquina
Manuela Ladogana
Gilberto Scaramuzzo
Antonia Chiara Scardicchio
Alessia Tabacchi

Solitudini e vulnerabilità professionale

Caterina Benelli

Università di Messina

cbenelli@unime.it

In una situazione educativa e sociale come quella che stiamo attraversando in questo tempo (Borgna, 2014; Niero, Bertin, 2012), varie sono le tipologie di vulnerabilità e di solitudini nei soggetti che dimorano la società odierna. Pensiamo alle vulnerabilità e alle fragilità del tempo dell'adolescenza (Mendolicchio, 2023; Lancini, 2023), della vecchiaia (Ravera, 2023) e dei vari passaggi esistenziali che si presentano sempre più complessi e richiedenti nuovi spazi di riflessione, soprattutto in ambito pedagogico e psico-pedagogico.

Un territorio di alta vulnerabilità è quello abitato dalle figure educative e di cura come insegnanti ed educatrici/educatori la cui azione educativa e formativa con i soggetti fragili richiede un'elevata professionalità e strumenti sempre più idonei per poter accompagnare traiettorie difficili e articolate, come quelle delle professioni educative.

Ma chi si prende cura di chi educa? Ancora, le figure professionali che si occupano di processi formativi, hanno a disposizione spazi e tempi dedicati alla cura del sé professionale? Infine, quali sono gli spazi da dedicare alla cura delle fragilità e delle solitudini professionali?

Queste sono alcune delle domande che ci interrogano nell'accompagnamento formativo e in servizio dei professionisti dell'educazione e della cura alle quali siamo chiamati a rispondere o, perlomeno, a interrogarci per trovare possibili risposte, mai certezze.

La "cura di chi si prende cura" è un tema molto presente nella letteratura pedagogica trattato da varie e vari pedagogisti e, in particolare da Luigina Mortari (2021, pp. 29-49) le cui indicazioni di tecniche di cura di sé risultano chiarificatrici per il raggiungimento della consapevolezza di sé attraverso vie possibili, come:

Prestare attenzione. Un'attenzione a sé per conoscersi, per guardare più in profondità la vita della mente, per mantenere viva la coscienza e la capacità di concentrazione. *Fare silenzio interiore:* andare nella direzione di una quiete interiore per rendere inerte ciò che non serve, di cui possiamo fare a meno per fare spazio all'essenziale. *Concedersi tempo:* un tempo di cura dell'anima, di riposo che non è inattività, ma che ha a che fare con l'improduttività ridando spazio alla ricerca di sé, di significato. *Togliere via:* decostruire è come smontare per poi ricostruire attraverso un processo di pulizia, di ordine, di purificazione per fare spazio alla conoscenza e alla cura di sé. *Cercare l'essenziale:* dopo aver acquisito lo spazio interiore

avviene la ricerca dei nuovi spazi per una scelta di aspetti irrinunciabili per l'esistenza umana e la cura di sé. *Coltivare l'energia vitale*: l'attività riflessiva e di cura di sé rende necessaria la coltivazione di energia vitale e rigenerante quale atto indispensabile all'essere umano. *Scrivere il pensare*: una via potente per la cura di sé personale e professionale è l'attività della scrittura (autobiografica) come pratica utilizzata da sempre per fermare pensieri, emozioni, eventi che, scrivendoli, diventano tracce indelebili, momenti immortali, maggiormente comprensibili e valorizzati attraverso la parola scritta che si fa pratica di ricerca per una consapevolezza personale e professionale.

Queste sono le proposte di Luigina Mortari, azioni utili alla cura del sé professionale sempre più logorato da un'esposizione relazionale che richiede molta energia e una continua lettura di sé. Quando ciò non avviene educatori, insegnanti e operatori sono maggiormente esposti al fenomeno del *burnout*: un rischio del professionista della formazione presente negli ambiti professionali di area pedagogica e psico-pedagogica (Maslach, Leiter, 2023). Il *burnout* risulta una tema presente e sempre aperto che richiede una riflessione sulla scelta della formazione, sull'attivazione di spazi per un accompagnamento in servizio e sulla supervisione pedagogica e psico-pedagogica (Benelli, Mancaniello, 2023; Oggionni, 2013; Olivieri, 2024) rivolta alle figure professionali che necessitano di essere attenzionate e non lasciate da sole.

La supervisione non è uno dispositivo culturalmente e ufficialmente presente nei percorsi formativi di insegnanti ed educatori, a differenza di altre figure professionali nell'ambito della cura e della relazione di aiuto come psicologi o assistenti sociali.

La supervisione è un contesto partecipativo dove sono presenti tutti quegli strumenti che stimolano collaborazione tra i partecipanti nella gestione e nella risoluzione di uno specifico problema. Non si tratta di uno spazio di valutazione, di critica e di giudizio del lavoro quotidiano, ma è un territorio abitato dalle possibilità, da spazi di condivisione e di supporto a una professionalità che richiede meta-riflessione e cura del sé. Un luogo di accompagnamento al sempre più complesso lavoro educativo. Parlare di *accompagnamento* nell'ambito delle professioni formative, scolastiche, culturali ed educative significa prendersi cura dell'agire professionale e non lasciare da sola e da solo il professionista che opera quotidianamente in prima linea con le fragilità, spesso in solitudine e con un carico emozionale che necessita attenzione, rispetto e un tempo meta-riflessivo per una maggiore consapevolezza di sé.

Sedersi accanto è una postura che richiama la condivisione, l'attenzione, la comprensione e la possibilità di attraversare, insieme, le traiettorie formative e trasformative del lavoro professionale in ambito pedagogico.

Facilitare percorsi di supervisione e di intervizione tra e con professionisti della relazione educativa diventano quindi passaggi strategici, strumenti di accompagnamento professionale, di monitoraggio e valutazione in itinere necessari al fine del raggiungimento degli obiettivi formativi e di cura.

Inserire spazi di supervisione e/o di intervizione nei gruppi di lavoro educativo

in ambito formale e non formale, significa offrire un'occasione unica di sguardo approfondito, attento e rispettoso dell'altro e del sé professionale: postura che si ripercuote sull'agire educativo in una quotidianità permeata da momenti di criticità e da continui echi personali che richiedono maggiore consapevolezza, che richiede e implica una riflessione critica e una revisione delle proprie credenze, valori, atteggiamenti e modelli di pensiero, per superare le prospettive limitate o ristrette, che derivano dalla propria esperienza al fine di adottare una visione più aperta e consapevole. Un processo che richiede un'esplorazione di sé e una disponibilità a mettere in discussione le proprie convinzioni interrogandosi sui propri pregiudizi o su eventuali limiti nella comprensione degli altri e del mondo esterno.

Per concludere, si ritiene indispensabile la formalizzazione e la modellizzazione di spazi e di tempi da dedicare ai professionisti dell'educazione, per contrastare quella solitudine professionale e quella vulnerabilità a cui è sottoposto il professionista chiamato a gestire ed accompagnare quotidianamente relazioni educative spesso conflittuali e segnate da criticità e fragilità. Spazio formativo e di accompagnamento alla professione di aiuto: un tempo da dedicare al lavoro di inter e supervisione per la cura – per dirla con Donald Schön – del professionista riflessivo (2010).

Bibliografia

- Benelli C., Mancaniello M.R. (2023). *La supervisione prospettica. Ciascuno cresce solo se sognato. Il modello C.A.R.E.* Lecce: Pensa MultiMedia.
- Borgna E. (2014). *La fragilità che è in noi.* Torino: Einaudi.
- Lancini M. (2023). *Sii te stesso a modo mio. Essere adolescenti nell'epoca della fragilità adulta.* Milano: Cortina.
- Mendolicchio L. (2023). *Fragili. I nostri figli, una generazione tradita.* Milano: Solferino.
- Mortari L. (2021). I modi della cura educativa. In A. Mariani (Ed). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 29-49). Roma: Carocci.
- Niero M., Bertin G. (2012). *Vulnerabilità e fragilità sociale.* Milano: Franco Angeli.
- Oggionni F. (2013). *La supervisione pedagogica.* Milano: Franco Angeli.
- Olivieri F. (2024). *La supervisione pedagogica. Un modello di intervento.* Roma: Carocci.
- Ravera L. (2023). *Age pride. Per liberarsi dal pregiudizio dell'età.* Torino: Einaudi.
- Schön D. (2010). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale.* Bari: Dedalo.

L'impegno pedagogico per un'azione narrativa verticale

Sara Nosari

Università di Torino

sara.nosari@unito.it

1. Un'esperienza inedita

L'accelerazione del cambiamento e la conseguente esponenziale proliferazione di novità hanno messo in scena un'esperienza esistenziale che non ha più punti di riferimento stabili (Arendt, 2006; Merlini, Tagliagambe, 2016). Si tratta di una mancanza che, prima ancora di essere giudicata per la sua incidenza valoriale, personale e sociale, va riconosciuta e accettata come conseguenza di una perdita di funzionalità. Questa perdita può essere raccontata attraverso l'esperienza vissuta da ogni viaggiatore che – in aeroporto o nelle stazioni della metropolitana – utilizza il *tapis roulant*: la pavimentazione a nastro scorre e non è possibile tenersi al corrimano, che – fisso – non segue il corso del nastro. Il flusso del cambiamento mette a dura prova i punti di riferimento stabili, dal momento che, in una realtà in continua trasformazione, rischiano di non valere più perché non riescono a intercettare i bisogni emergenti e a dar loro risposta.

Probabilmente, se potessimo osservare la nostra epoca con il distacco dello sguardo che avrà l'essere umano dei prossimi secoli, resteremmo incantati di fronte alle prove della nostra capacità di *rendere possibile l'impossibile* (Marletto, 2022). Spazio e tempo sono stati riconfigurati e la loro riconfigurazione è stata la condizione di straordinarie conquiste che hanno riassegnato limiti e confini all'esistenza. Si pensi ai trasporti e alle trasmissioni: la rivoluzione dei primi ha portato gli uomini al mondo, quella delle trasmissioni ha portato (seppur solo virtualmente) il mondo agli uomini (Rosa, 2015).

Tuttavia, senza quello sguardo distaccato, l'esperienza "diretta" della smisurata espansione esistenziale pone l'essere umano in un'inedita condizione di confusione e di disorientamento. L'inedito della contemporaneità non presenta alcuna flebile o sotterranea continuità con il disorientamento implicito in qualsiasi processo di cambiamento. È il disorientamento di quella dispersione causata dall'entusiasmo – inizialmente ingenuo, poi a tratti arrogante e purtroppo anche irresponsabile – di chi ha creduto (e continua a credere) di poter trasformare il mondo senza l'interpretazione dello "sguardo che affronta il mondo al congiuntivo" (Ghosh, 2017), senza cioè soffermarsi *seriamente* su ciò che potrebbe accadere.

Si tratta dell'esperienza di un "inedito assoluto" che confonde e disorienta tutti

e chiunque. Confonde e disorienta coloro che, in virtù dell'esperienza accumulata e per ragioni anagrafiche, dovrebbero sostenere e orientare le nuove generazioni. Confonde e disorienta ancor di più coloro che hanno come bagaglio esistenziale unicamente questa esperienza smisurata.

Di tutti e di chiunque sono, in particolare, due delle esperienze più disorientanti della contemporaneità: la moltiplicazione della solitudine dovuta alle tante vite parallele che le nuove reti rendono possibili (Musi, 2021); e l'esposizione continua e totale al cambiamento che ridefinisce, ampliandoli, significato e campi dell'essere vulnerabile.

2. Un inedito rischio

Non si tratta di esperienze che semplicemente si aggiungono alla già ricca fenomenologia delle solitudini e delle vulnerabilità vissute lungo il corso della storia umana. Le solitudini e le vulnerabilità contemporanee sembrerebbero collocarsi – almeno questo è il rimando del vissuto percepito diffuso – al di fuori della struttura gianica di quella fenomenologia per la quale solitudine e vulnerabilità sono, per un verso, una condizione favorevole da ricercare e coltivare, per l'altro una condizione di svantaggio che espone irrimediabilmente allo scacco (Colonnello, 2023).

Le solitudini e le vulnerabilità di oggi sono di fatto difficili da catalogare perché hanno ancora uno “statuto di sensazione” (Deleuze, 1995). Sono esperienze innegabili e incontestabili che, proprio in quanto “sensazioni di solitudine e di vulnerabilità”, non possono essere controllate o previste, prodotte o evitate. Sono quindi esperienze che – per poter essere comprese nella loro concreta portata trasformativa, valutate per la direzione che comportano e affrontate per essere eventualmente riorientate – vanno vissute e attraversate nella loro interezza. Qui, in un'esperienza che deve ancora scoprire fino a che punto possono arrivare le nuove forme di solitudine e di vulnerabilità, si annida il rischio: un rischio inedito come le condizioni che lo determinano; il rischio di perdere o di alterare, *senza possibilità di ritorno*, quella connotazione umana che, pur nella varietà delle sue traduzioni e nonostante le deviazioni, chi ci ha preceduto ha sempre cercato di marcare e di mantenere come direzione di senso.

Le esperienze rese possibili dalle inedite configurazioni di spazio e di tempo hanno generato e continuano a generare esperienze collaterali che, come nel caso delle nuove solitudini e delle nuove vulnerabilità, rischiano di piegare e sottomettere l'umanità a logiche “diverse”, logiche che proiettano profili dell'umano nei quali si teme di non riconoscersi più. È un rischio che, in realtà, ha già causato diverse pieghe: dall'autoisolamento al ripiego sul presente, dalla mancanza di progettualità all'improvvisazione della propria biografia e alla mobilità relazionale che rende i legami precari e facilmente sostituibili (De Luigi, 2017).

Prima che queste pieghe marchino irreversibilmente l'identità personale e le

dinamiche relazionali, bisogna riprendere una navigazione che – seppur necessariamente a vista, dati i continui cambiamenti – permetta all’essere umano di (ri)scoprirsi e di (ri)crearsi *umanamente* (Morin, 2020).

3. La possibilità di un ulteriore ordine narrativo

Per scoprire e creare nell’esperienza contemporanea una versione che confermi la stessa umanità, all’essere umano deve essere ancora data la possibilità di narrarsi attraverso le solitudini e le vulnerabilità che il disorientamento genera.

Questa possibilità è il compito di cui deve farsi carico la pedagogia.

Di fronte a questo compito, senza contare su precedenti tracce di soluzione, la teoresi pedagogica può trovare nella cornice del pensiero ermeneutico i dispositivi concettuali e metodologici che permettono di rilegare la molteplicità esperienziale contemporanea per farne – ancora – una narrazione in grado di restituire e di confermare il possibile senso umano dell’esistenza al mondo (Ricœur, 2005). Si tratta di dispositivi testati e consolidati (Ricœur, 1993; Iannotta, Martini, 2012) che tuttavia, a causa dell’accelerazione vissuta e della conseguente esponenziale proliferazione di novità, richiedono una revisione, una sorta di *up-grade*, che li metta in condizione di dare ai tanti percorsi reticolari un ordine narrativo.

Per rispondere al disorientamento, alle solitudini e alle vulnerabilità che seguono, è infatti necessaria un’azione di raccordo più complessa di quella di cui è capace una trama narrativa “orizzontale”. La dispersione dell’esperienza esistenziale contemporanea ha bisogno di ritrovare un intreccio progettuale e un centro che di quell’intreccio sia il protagonista autonomo e critico. Soprattutto, per contrastare l’instabilità e l’insicurezza provate nelle esperienze di solitudine e di vulnerabilità, ha bisogno di conquistare “uno spessore di senso” che sia di riconoscimento della dignità personale e che dia consistenza e persistenza al possibile intreccio.

L’azione di raccordo necessaria per raccogliere il disperso è un’azione da impegnare anche “verticalmente” (Mathieu, 2019) in un’operazione di inspessimento che dia profondità alla narrazione: quella ricercata è la profondità che – per quanto non possa dare la stabilità e la certezza di ciò che è prevedibile – permette di raccogliersi, di ritornare a sé, di relazionarsi significativamente con gli altri; non la profondità nella quale ancorarsi irrigidendo e limitando inevitabilmente le esperienze, ma la profondità di quell’intimità che ricerca e che fa di ogni cosa (fatto, pensiero, azione, sentimento, ...) un oggetto di discorso; quella profondità capace di dare senso non perché risponde con posizioni certe ma perché interroga e si interroga.

L’azione narrativa verticale in grado di rispondere al disorientamento inspessisce l’esperienza esistenziale perché esercita un atteggiamento che “porta a soffermarsi” (Gadamer, 2002). In questo soffermarsi, non c’è il tentativo di ostacolare o di fermare le strade aperte dal flusso del cambiamento; c’è invece il senso di una responsabilità illimitata (Crichtley, 2008) che richiama tutti e chiunque, in ogni

situazione, a promuovere un'identità creativa e critica, un'identità coinvolta in un processo di umanizzazione che si compie come inesauribile ricerca di opportunità di emancipazione e affermazione dell'essere umano.

Questa azione verticale è da esercitare. La pratica pedagogica può farlo facendo frequentare spazi adatti a soffermarsi, spazi cioè che – sulla falsariga dell'idea di una “stanza solo per sé” (Woolf, 2022) – diano la possibilità di occupare il tempo necessario per dare corpo e voce alla “differenza umana”, una differenza che non esclude, ma che promuove creatività e pensiero critico: probabilmente la sola differenza in grado di ri-orientare *umanamente* l'esperienza contemporanea.

Ne segue un impegno non solo pedagogico, ma anche politico – o meglio, un impegno politico proprio perché pedagogico – verso la progettazione e la realizzazione di questi spazi/stanze.

Bibliografia

- Arendt H. (2006). Hannah Arendt su Hannah Arendt. *MicroMega*, 8, 147-176.
- Colonnello P. (2022). *Solitudine ed esistenza: sullo statuto della vita interiore*. Milano: Mimesis.
- Critchley S. (2008). *Responsabilità illimitata. Etica dell'impegno, politica della resistenza*. Roma: Meltemi.
- De Luigi N. (2017). *I confini mobili della giovinezza: esperienze, orientamenti e strategie giovanili nelle società locali*. Milano: Franco Angeli.
- Deleuze G. (1995). *Francis Bacon. La logica della sensazione*. Macerata: Quodlibet.
- Di Profio L. (Ed.). (2022). *Pedagogia dell'identità: l'enigma dell'essere*. Milano: Mimesis.
- Gadamer H.G. (2002). *La responsabilità del pensare: saggi ermeneutici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iannotta D., Martini G. (Eds.). (2012). *Strade del narrare: la costruzione dell'identità*. Cantalupa: Effatà Editrice.
- Ghosh A. (2017). *La grande cecità. Il cambiamento climatico e l'impensabile*. Milano: Neri Pozza.
- Marletto C. (2022). *La scienza dell'impossibile*. Milano: Mondadori.
- Mathieu V. (2019). *Ontologia dell'essere*. Milano: Mimesis.
- Merlini F., Tagliagambe S. (2016) *Catastrofi dell'immediatezza. La vita nell'epoca della sua accelerazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Morin E. (2020). *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del coronavirus*. Milano: Raffaello Cortina.
- Musi A. (2021). *Storia della solitudine: da Aristotele ai social network*. Vicenza: Neri Pozza.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricoeur P. (2005). *Percorsi del riconoscimento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rosa H. (2015). *Accelerazione e alienazione. Per una teoria critica del tempo nella tarda modernità*. Torino: Einaudi.
- Woolf V. (2022). *Una stanza solo per sé*. Milano: Bompiani.

Pedagogia del *compound*.

Ritiro del soggetto contemporaneo e società normotica

Mimmo Pesare
Università del Salento
mimmo.pesare@unisalento.it

1. Una questione di campo

Il fatto che il programma del convegno di una società scientifica di pedagogia generale presenti tra i temi di analisi la questione delle solitudini e delle nuove vulnerabilità sociali è di per sé un significativo forte e profondamente indicativo. Mi pare, infatti, un segno inequivocabile di consapevolezza epistemologica: le scienze dell'educazione finalmente (e senza complessi sul loro perimetro disciplinare) ribadiscono il proprio status di *episteme di raccordo* e il proprio ruolo nel dibattito scientifico relativamente a temi che in passato erano appannaggio esclusivo di altri saperi.

Il pedagogo non può e non deve sentirsi tirato fuori dall'analisi e dall'interpretazione del suo *Zeitgeist*, pensando sia compito di altre discipline: deve stare *sul pezzo* della fenomenologia del suo tempo perché i *principia educationis* (citando il titolo di un fondamentale volume di Antonio Granese) non sono stelle fisse ma costellazioni in continuo movimento e ridefinizione.

Che oggi siamo nel bel mezzo di una crisi culturale non è più uno slogan: molte autorevoli voci del dibattito internazionale condividono questa sensazione; come sostiene acutamente Sarantis Thanopoulos in *La città e le sue emozioni* (2019), le ultime trasformazioni antropologiche delle nostre società non possono essere lette solo attraverso strumenti di ordine sociologico e psicologico: un tema come quello delle nuove solitudini e delle nuove vulnerabilità (che è il titolo di questo panel) è innanzitutto un *discorso*, per usare un termine tecnico di Michel Foucault (2003), ossia una narrazione collettiva in continuo cambiamento che risponde alle modificazioni del soggetto contemporaneo e che, per questo, non può che giovare di un'analisi corale di tutte le *humanities*.

In questo senso la prima domanda da porsi è: allora quale guadagno può restituire la teoria pedagogica alla comprensione di questo discorso?

Il senso di questo mio intervento risiede nella proposta secondo la quale l'analisi pedagogica in tema di nuove solitudini e nuove vulnerabilità possa fornire un fertile contributo alla comprensione del fenomeno nella misura in cui si doti di strumenti non esclusivamente appartenenti alla sua cassetta disciplinare degli attrezzi e a patto di calibrarli in maniera autonoma. Penso a strumenti di ordine innanzitutto psicoanalitico e filosofico, che accolti e riscritti all'interno della cornice teo-

rica delle scienze dell'educazione possano aprire nuove prospettive di analisi psicopedagogica e filosofico-educativa.

Già la prospettiva pedagogica della *Clinica della formazione*, di Riccardo Massa e della sua scuola, aveva paventato la necessità che la ricerca formativa si equipaggiasse di strumenti psicodinamici e di efficacia clinica per il lavoro educativo. Quella tradizione, oggi, manifesta tutta la fertilità e l'attualità della sua eredità teoretica, unitamente agli sviluppi che nel dibattito contemporaneo italiano (e non solo) continuano ad arricchire la pedagogia con nuovi approcci clinico-teoretici (penso al grande sforzo fondativo svolto negli ultimi anni e ormai condiviso del Gruppo di Lavoro Siped sugli affetti e le emozioni).

2. Nuove solitudini e soggettivazione

La sfida della pedagogia è allora quella di accogliere nel suo paniere metodologico autori, correnti e modelli sulla carta non esplicitamente pedagogici, che noi risemantizziamo verificandone, di volta in volta, il gradiente formativo e l'utilità ermeneutica.

Per oltre 15 anni (attraverso cinque monografie e decine di articoli scientifici) ho provato a fare questo, utilizzando il pensiero di uno psicoanalista *sui generis* come Jacques Lacan e provando a verificare una proposta di modello pedagogico di orientamento lacaniano, attraverso la teoria della soggettivazione e la categoria del cosiddetto *Edipo pedagogico*.

In questo breve lavoro, invece, voglio provare a uscire dalla mia *comfort-zone* lacaniana per proporre un altro Autore, questa volta vivente, che secondo me ha il pregio di avere una visione ampia del mondo in cui viviamo e, pur partendo anch'esso da una formazione psicoanalitica, possiede una forte carica interdisciplinare che gli consente di interpretare il presente in maniera molto utile a tutte le scienze sociali: parlo di Christopher Bollas.

Sebbene Bollas non sia uno psicoanalista lacaniano, trovo che nelle sue riflessioni sulle trasformazioni dell'uomo contemporaneo e sulle nuove forme di solitudine emerga una linea di coerenza con la mia idea di pedagogia come soggettivazione: se quest'ultima, infatti, è l'idea secondo la quale la formazione dell'uomo è il prodotto degli incontri che esso ha fatto nel suo mondo sociale, Bollas è molto vicino a questo approccio, in quanto è un convinto sostenitore del parallelismo tra eventi storico-sociali e relative forme di sofferenza umana.

La proposta di questa comunicazione scientifica consiste nel tentativo di interpretare pedagogicamente la questione urgente della vulnerabilità delle "nuove solitudini" attraverso una suggestiva metafora di Christopher Bollas, che in una recente monografia diffusissima nel dibattito scientifico anglosassone ha definito il sentimento di ritiro sociale tipico delle società contemporanee con l'espressione *sindrome del compound*.

3. Soggetticidio e sindrome del compound

Christopher Bollas è una delle più espressive personalità della ricerca delle scienze sociali e probabilmente lo psicoanalista vivente più autorevole nel dibattito internazionale, ma soprattutto è un autore che mi sembra illuminante anche per la ricerca teorica di noi pedagogisti. La sua voce e il suo lavoro sono preziosi perché rappresentano un'analisi non solo per addetti ai lavori: Bollas si interroga innanzitutto sulla contemporaneità e costruisce nuove ipotesi in un lavoro continuo di rielaborazione clinica ma soprattutto critica della cultura contemporanea.

In tutti i suoi scritti, ma in particolare nel recente *L'età dello smarrimento* (2018), Bollas prova a esplorare i cambiamenti di paradigma degli ultimi due secoli e le conseguenti variazioni di clima culturale attraverso un'analisi degli eventi traumatici che li hanno attraversati.

Come si sono sviluppate nuove forme di pensiero e, conseguentemente, nuovi paradigmi della formazione dell'uomo? Come sono sorte nuove forme di sofferenza collettiva? Quanto la società democratica sta manifestando sintomi che pensavamo essersi dissolti dopo i traumi del Novecento? Quanto i processi di globalizzazione e del turbocapitalismo hanno modificato anche la formazione dell'uomo e i suoi rapporti con le istituzioni educative?

Per Bollas, tanto per cominciare, esiste un'evoluzione delle categorie non solo cliniche ma soprattutto antropologiche, nel tempo e attraverso lo spirito del tempo.

Ma lo spirito del nostro tempo, per Bollas, è caratterizzato da un sinistro *soggetticidio*: concetto che si riferisce alla distruzione sistematica del soggetto come entità autonoma e integrata; un processo che avviene quando i legami tra l'individuo e le strutture simboliche, culturali e sociali che lo sostengono si frammentano.

Per Bollas, questo processo, caratterizzato dall'erosione dei legami sociali e dalla perdita di un senso condiviso, produce soggetti frammentati e alienati, incapaci di elaborare il proprio disagio in modo significativo. A partire da questa condizione, Bollas introduce la *sindrome del compound* come manifestazione estrema del ritiro sociale ed emotivo: una strategia difensiva che porta l'individuo a chiudersi in uno spazio sicuro, privo di scambi affettivi e simbolici. Questo isolamento è il risultato di una dissociazione dal mondo e dal proprio desiderio, che spinge il soggetto a rifugiarsi in una *normotizzazione* della propria esistenza, definita dall'identificazione con oggetti materiali e routine rassicuranti. La *sindrome del compound* emerge così come l'esito patologico di un soggetticidio che ha trasformato la vulnerabilità del Sé in una auto-reclusione senza prospettive.

Ma i soggetti *compound*, innanzitutto, sono molto spesso gli attori principali della relazione educativa, tanto in senso passivo (gli studenti), quanto in senso attivo (i docenti). Molto spesso entrambi ci sono presentati, oggi, come vittime di una *anedonia* diffusa, separati da uno scollamento del rapporto generazionale che, avendo perso la linfa del desiderio, revoca il processo di testimonianza e alimenta la crisi che è sotto i nostri occhi.

4. Conclusione

In questa *età dello smarrimento*, il compito della pedagogia non può limitarsi alla descrizione di un paesaggio frammentato; deve invece osare immaginare e costruire vie di fuga che riconnettano il soggetto al desiderio e alla comunità. Se la sindrome del compound rappresenta il sintomo di un'esistenza ancorata agli oggetti, il futuro dell'educazione sta forse nel risvegliare la capacità di abitare gli spazi vuoti dell'immaginazione, restituendo al Sé quella trama affettiva e narrativa che consente all'umano di essere più del suo riflesso *normotico*.

Le istituzioni formative, seppur vulnerabili, restano i luoghi privilegiati in cui questo risveglio può avere inizio: non come monumenti alla disciplina, ma come cantieri del possibile, dove il soggetto ritrova sé stesso incontrando l'Altro. La sfida non è negare la crisi, ma abitarla, nella consapevolezza che anche la solitudine più arida contiene il seme di un incontro capace di sovvertire il destino della frammentazione. La pedagogia ha l'onere e l'opportunità di trasformare queste fratture in laboratori creativi, dove la vulnerabilità non sia un ostacolo ma un motore di cambiamento, capace di ripensare le relazioni educative e la società stessa. La forza di un sistema educativo rinnovato sta nella sua capacità di rispondere alla chiamata del desiderio, riconoscendo che solo attraverso l'accoglienza del disagio e del limite si può immaginare un futuro condiviso. In questo senso, la crisi attuale non è solo una fine, ma anche un inizio, un invito a ripensare l'umanità nella sua interezza.

Bibliografia

- Bollas C. (2014). *L'ombra dell'oggetto*. Roma: Borla.
 Bollas C. (2018). *L'età dello smarrimento*. Milano: Raffaello Cortina.
 Foucault M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto*. Milano: Feltrinelli.
 Granese A. (2003). *Principia Educationis*. Padova: Cedam.
 Massa R. (1992). *Clinica della formazione*. Milano: Franco Angeli.
 Thanopoulos S. (2019). *La città e le sue emozioni*. Pisa: ETS.

Essere vulnerabili dell'altrui vulnerabilità: l'ascolto come agire etico

Claudia Spina

Università di Cassino e del Lazio Meridionale
c.spina@unicas.it

1. Premessa

È possibile di fronte alla solitudine/vulnerabilità dell'altro (sia esso essere umano, animale o mondo) assumere un atteggiamento di noncuranza, di negligenza? Con il muovere da tale interrogativo (apparentemente pleonastico, ma in realtà necessario e, al contempo, provocatorio), l'interesse euristico-ermeneutico è rivolto a una particolare tipologia di *solitudine/vulnerabilità*: la *manca di ascolto*, ovvero l'essere condannati all'isolamento dell'altro, all'impossibilità di confessarsi, di raccontare la propria storia. A volte, la persona può esperire una situazione ontologico-esistenziale ossimorica: il *morire pur essendo vivi*. È una morte per esclusione, è una *rinuncia alla vita* (Zambrano, 2000, p. 16). Eppure l'uomo sente il bisogno di esistere, per dare attuazione al progetto di sé. L'*umano* reclama la propria esplicazione, affinché possa dare compimento al *sogno iniziale*, che egli stesso incarna (Zambrano, 2002).

2. Per un'etica della vulnerabilità radicata nel *logos ascoltante*

Con il recuperare sia il concetto di "vulnerabilità" (Giolo, Pastore [Eds.], 2018, pp. 13-35), quale *centro/motore* dell'azione morale e politica, sia la categoria pedagogica dell'"ascolto", quale *agire etico*, diviene possibile riflettere sulla costituzione di un'etica della vulnerabilità. Si ritiene che quest'ultima richieda l'implementazione, a livello comunitario, di un particolare *sentire: essere vulnerabili dell'altrui vulnerabilità*, sentirsi toccati dalle fragilità dell'altro, piuttosto che limitarsi a cogliere soltanto il nesso causa-effetto di un dato fenomeno osservato. A tal fine, si esige di ripensare la categoria ontologica della *relazionalità* come *luogo* in cui nasce il pensiero etico. In verità, l'esistenza altrui riguarda ciascun essere umano ed è così poiché *si è al mondo in relazione*, in un rapporto di reciproca interdipendenza sistemica. Ne deriva che ognuno è chiamato ad accogliere l'*appello* dell'altro, di cui è responsabile (Buber, 2013, p. 41; Lévinas, 1980, p. 218).

Una via privilegiata di accesso all'alterità e alla sua vulnerabilità può essere rintracciata nel *logos ascoltante* che, radicato nell'atteggiamento dell'*epoché* fenomenologica (Spina, 2018, pp. 42, 152), si nutre non solo di capacità ermeneutica

ma anche e soprattutto di *empatia* (Stein, 1985, p. 78; Donise, 2019), *pietà* e *responsabilità*. In realtà, la capacità empatica, pur permettendo un'apertura nei confronti del Tu, presenta delle peculiarità che non la rendono (da sola) sufficiente per un concretarsi assoluto dell'agire etico (Dadà, 2022, pp. 56-57; Donise, 2019, pp. 209-263). Essa, invero, è spesso *diffusa in modo irregolare*, in base alla prossimità di chi è coinvolto: l'Io tende a provare una maggiore empatia verso un amico, una minore empatia verso un estraneo. Inoltre, la sua forza è limitata dall'aspetto cognitivo che presenta (va innanzitutto compresa la sofferenza altrui, per poi poterla condividere). Ciò vuol dire che, per empatizzare, occorre conoscere la situazione. Quest'ultima, però, non può essere conosciuta a fondo, in quanto è oggettivamente impossibile farlo (l'esistenza umana conserva sempre un margine di imponderabilità, un alone di "mistero").

Una declinazione dell'empatia, che comunque incarna la possibilità di cogliere la vulnerabilità/fragilità dell'altro e di soffrirne (Boella, 2006, 2010), può essere ravvisata nella nozione zambranianiana di "pietà" (Zambrano, 2012, pp. 67, 70-71). Questo "sentimento" è accoglienza dell'alterità e della differenza; è una *disposizione dell'animo* che, prestando attenzione alla vita, può mettersi *in ascolto dell'umano* (Zambrano, 2012, p. 65; Ortega y Gasset, 2018, pp. 9-10), declinandosi concretamente come cura e manifestandosi nella *parola ascoltante*.

Per una *fondazione dell'agire etico*, oltre all'*empatia* (in grado di cogliere l'essere vulnerabile) e alla *pietà* (in grado di *ascoltare l'umano*), bisogna rivolgere l'attenzione a un ulteriore concetto, determinante all'interno del presente discorso: la "responsabilità". Non va sottostimato che l'essere umano è, sul piano ontologico, un *soggetto responsabile* e non può non rispondere alla *chiamata* dell'altro bensì è tenuto a *farsi carico* della sua richiesta di aiuto. È soprattutto il *terreno della responsabilità* (e quindi di un *ascolto responsabile*) che permette di fondare il carattere etico della vulnerabilità. La responsabilità si lega all'azione (Kant, 2013, p. 26): il soggetto è responsabile, poiché è possibile ricondurre a lui un certo agire, ne è la causa e perciò ne risponde (tale prospettiva si fonda, naturalmente, sul riconoscimento dell'autonomia soggettiva – Giacomini [Ed.], 2003; Ricoeur, 1993). Per cogliere appieno il legame che la *responsabilità* intrattiene con la vulnerabilità, essa va intesa secondo una duplice accezione: non solo nel senso di *rispondere di un'azione* bensì anche come dimensione correlata alla *relazionalità* con l'altro da sé.

Trasferire queste riflessioni sul piano etico invita a far luce sull'alterità (che si presenta nella sua "nudità"/fragilità) e sul suo *appello*. Davanti al *volto* del Tu non si può non rispondere, non si può non attuare la conferma ontologica. Al riguardo, è interessante notare come, nell'incontro tra l'Io (*originariamente vulnerabile*: è esposto, senza possibilità di sottrarsi, all'"irruzione" dell'altro nella propria vita) e il Tu, possa essere colta una doppia vulnerabilità: l'Io non soltanto è aperto al Tu e alla possibilità di *essere ferito* da lui (*vulnerabilità dell'Io* – soffrire *a causa* di qualcuno – Lévinas, 2007, p. 107; Plauto, 1994; Hobbes, 1994 [*homo homini lupus*]) ma, al contempo, è pure esposto alla vulnerabilità del *volto* del Tu (*vulnerabilità del Tu* – soffrire *per* qualcuno – Lévinas, 2007, p. 107). Pertanto, l'Io è *vulnerabile*

dell'altrui vulnerabilità, di cui occorre *porsi in ascolto*. In tal caso, l'altro è colui che, a sua volta, è esposto al pericolo, alla sofferenza; egli inquieta l'Io sia per il suo *potere* (di ferire) sia per la sua *debolezza* (di soffrire). Ed è proprio rispetto a quest'ultima che l'Io è chiamato ad aprirsi alla responsabilità nei suoi confronti, cioè a un *ascolto responsabile*. La responsabilità è sollecitata dalla vulnerabilità, quale modalità propria del soggetto in relazione. E la risposta alla vulnerabilità è, per l'appunto, l'*ascolto ermeneutico, empatico*, ma soprattutto *responsabile* che, mettendo tra parentesi pregiudizi e stereotipi (*epoché fenomenologica*), permette di tornare *alle cose stesse* (Husserl, 1968, p. 271), divenendo un agire etico. Nel momento in cui si rivolge tale ascolto all'alterità, ella ripone fiducia nell'interlocutore. Di qui la necessità di mantenere la *parola data* (Ricoeur, 1993, pp. 210-211, 212-213), ovvero di rispondere *delle azioni compiute, alla chiamata dell'altro*, nonché *per l'altro*, nel caso in cui egli *non abbia voce* oppure *non ci sia ancora* (le generazioni future – Jonas, 1993). Da queste riflessioni si arguisce che l'*ascolto responsabile*, in risposta alla vulnerabilità, conduce (a differenza della sola empatia) oltre i limiti sia della prossimità (poiché coinvolge eticamente pure nei confronti di *chi non c'è ancora* o di *chi non ha voce* per esprimere la sua sofferenza) sia dell'azione (dal momento che si è responsabili non solo del proprio agire e delle conseguenze bensì anche di *ciò che non si fa in prima persona* [Fabris, 2019], per esempio della vulnerabilità dell'altro).

In conclusione, c'è una *vulnerabilità intrinseca*, che attraversa l'essere umano e il suo esperire, rivelando un carattere prettamente *relazionale*. La vulnerabilità, allora, lega non solo in quanto accomuna ciascun essere personale ma anche perché invita ognuno ad *ascoltare l'appello* di colui che è esposto alla ferita, alla sofferenza, e quindi ad agire in suo aiuto; un *agire ascoltante* (ed etico), che si carica delle fondamentali categorie pedagogiche (empatia, pietà, responsabilità) e che, probabilmente, può rappresentare il presupposto irrinunciabile per un *progetto di cura di sé, dell'altro da sé e del mondo*.

Bibliografia

- Boella L. (2006). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Boella L. (2010). *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Buber M. (2013). *Sul dialogo. Parole che attraversano*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Dadà S. (2022). *Etica della vulnerabilità*. Brescia: Morcelliana.
- Donise A. (2019). *Critica della ragione empatica. Fenomenologia dell'altruismo e della crudeltà*. Bologna: Il Mulino.
- Fabris A. (2019). *Etica per le tecnologie dell'informazione e della comunicazione*. Roma: Carocci.
- Giacomini B. (Ed.). (2003). *Il problema responsabilità*. Padova: CLEUP.
- Giolo O., Pastore B. (Eds.). (2018). *Vulnerabilità. Analisi multidisciplinare di un concetto*. Roma: Carocci.
- Hobbes T. (1994). *De cive*. Roma: Riuniti.

- Husserl E. (1968). *Ricerche logiche* (Vol. 1). Milano: Il Saggiatore.
- Jonas H. (1993). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kant I. (2013). *La metafisica dei costumi*. Roma-Bari: Laterza.
- Lévinas E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Lévinas E. (2007). *Di Dio che viene all'idea*. Milano: Jaca Book.
- Ortega y Gasset J. (2018). *Il tema del nostro tempo. La vita come dialogo tra l'Io e la circostanza*. Milano: Sugarco.
- Plauto (1994). *Asinaria*. Milano: Rizzoli.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Spina C. (2018). *Ascoltare l'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Stein E. (1985). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Zambrano M. (2000). *Delirio e destino*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zambrano M. (2002). *Il sogno creatore*. Milano: Mondadori.
- Zambrano M. (2012). *Sentimenti per un'autobiografia. Nascita, amore, pietà*. Milano: Mimesis.

Contrastare la povertà educativa nel tempo dell'emergenza ripartendo dal valore della persona e della sua cura

Vito Balzano

Università di Bari "Aldo Moro"
vito.balzano@uniba.it

1. Premesse

Trattare il tema della povertà educativa, ancora oggi, rappresenta una sfida che in realtà, a fasi alterne, ha comunque caratterizzato la ricerca pedagogica sociale degli ultimi decenni sia sul piano nazionale che internazionale. Cosa intendiamo, però, per povertà educativa oggi e da dove prende spunto la nostra brevissima analisi? Ci riferiamo, evidentemente, a una condizione che indica la "privazione da parte dei bambini e degli adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni" (Save the Children, 2014, p. 4), ovvero un'azione che agendo sul piano cognitivo e non cognitivo, relazionale, emotivo e motivazionale investe diverse dimensioni della sfera dell'umano.

Ed è in questo spaccato di pura attualità pedagogica che si inserisce l'idea progettuale "Nuove povertà educative e disuguaglianze territoriali nell'emergenza Covid-19: analisi delle ricadute formative per i minori 6-11 e 11-14 anni", promosso nel 2022 dall'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, in collaborazione con la ESCOOP – European Social Cooperative – Cooperativa Scoiale Europea – SCE. L'intento è quello di provare a rilevare le azioni introdotte dagli operatori di settore, nelle due fasce d'età interessate, con particolare riferimento al recupero scolastico, per far fronte alle difficoltà generate dall'istruzione veicolata forzatamente dal mezzo digitale a causa della pandemia. Una nuova forma di welfare generativo che affonda le proprie radici nelle realtà più complesse del territorio italiano: partendo dai dati particolaristici del contesto *local*, per giungere a quelli del *glocal*.

2. Dall'emergenza scolastica al possibile rimedio

Non potendo approfondire schematicamente i valori emersi dagli ultimi report ISTAT, ci limiteremo a fare delle brevi considerazioni di natura pedagogica circa la capacità del contesto scolastico di potersi fare promotore di un possibile cambiamento in seno alle difficoltà emerse negli ultimi anni, anche a causa degli strascichi della pandemia da Covid-19.

In questo quadro, perciò, diviene importante recuperare la centralità della persona (Balzano, 2020), riferimento inderogabile nel dibattito scientifico sulla solidarietà, provando a declinarla nella teorizzazione di alcune prassi educative per diventarne punto di partenza per una nuova riforma anche in campo politico. L'attività di ricerca, quindi, ha inteso perseguire l'obiettivo complessivo di analizzare quali siano le nuove vulnerabilità socioeducative, con le annesse variabili, per provare a costruire possibili percorsi di incontro tra il cittadino e l'istituzione scolastica. Gli output di riferimento sono stati i minori e le loro famiglie, mentre le cooperative sociali che operano sul territorio nazionale, con particolare riferimento alla ESCOOP, partner del progetto e cooperativa ospitante, hanno rappresentato gli *stakeholders* con i quali è stato possibile non solo interfacciarsi ma progettare misure pratiche di intervento per fronteggiare le nuove povertà educative e fornire, su scala nazionale, un possibile portfolio di azioni da mettere in campo in situazioni come quella che per circa due anni hanno vissuto i nostri giovani e non solo.

Dai primi dati rilevati, infatti, su un campione di 155 famiglie pugliesi, circa il 13,6% ricorre a servizi di doposcuola presso cooperative all'interno delle quali operano educatori specializzati, e di queste l'82,7% è rappresentato da famiglie con un tasso culturale medio basso; di contro, il riscontro positivo circa queste attività viene riconosciuto dal 36,3% delle famiglie coinvolte, segno che apre una seria riflessione sulla professionalità – almeno percepita – degli operatori socio-educativi. Inoltre, i servizi di educazione alla sostenibilità alimentare e ambientale sono tra le pratiche più diffuse (76% delle attività tra gli operatori coinvolti) ma al tempo stesso quelle che vengono valutate dalle famiglie come le meno interessanti (l'88% le reputa inutili e sopravvalutate). I dati, ad oggi, sono ancora in fase di elaborazione e di rilevazione, poiché l'idea resta sempre quella di raccogliere un numero maggiore di testimonianze al fine di provare a tracciare una seria riflessione pedagogica sugli strumenti introdotti dagli operatori e sulle attività delle cooperative.

3. Alcune considerazioni finali

Provare a tracciare delle considerazioni finali, oggi, risulta complesso e probabilmente inopportuno, anche alla luce dei tempi del progetto che terminerà a fine 2024. Di certo, risulta interessante rilevare come sempre più famiglie facciano ricorso a questo genere di servizi, sintomo che la ricerca di un sostegno per la cura dei cittadini del futuro sia un tema molto più sentito di quanto si pensi. Inoltre, dalle riflessioni scaturite, in questa prima fase, è possibile affermare che emerge con chiarezza quanto le situazioni emergenziali siano un fattore di incremento del rischio di povertà educativa, incidendo su molti dei fattori che ne causano la presenza. È necessario provare a fare pratica di sostegno alla resilienza, in una prospettiva che consente di lavorare contestualmente sul processo di trasmissione e acquisizione degli apprendimenti e sulla costruzione di buone strategie di risposta ai possibili rischi, generando protezione e prevenzione anche rispetto alle vulne-

rabilità legate alla povertà educativa, ripartendo, quindi, dalla persona e dal suo valore intrinsecamente educativo, oltre che dal concetto di cura, inteso come *I care*, l'aver a cuore, il prendersi cura di.

Bibliografia

- Babusci D. (2020). Introduzione ai temi della povertà educativa e della comunità educante. *Welfare e Ergonomia*, 1, 7-9.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Guiducci P. L. (1988). *Persona e relazionalità tra desiderio e incontro*. Milano: Franco Angeli.
- Merrill B., Nizinska A., Galimberti A., Eneau J., Sanojca Samiri Bezzan E. (Eds.) (2019). *Exploring Learning Contexts: Implications for Access, learning Careers and Identities*. Rennes: Universitypress.
- Report ISTAT (2022). *Le statistiche dell'ISTAT sulla povertà*, from https://www.istat.it/it/files/2022/06/Report_Povertà_2021_14-06.pdf.
- Save The Children (2014). *Results for children: 2014 annual review*, from <https://www.savethechildren.org/content/dam/usa/reports/annual-report/annual-report/sc-2014-annualreport.pdf>.
- Save The Children (2018). *Change for Children: 2018 Annual Report*, from <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/change-children-2018-annual-report/>.

Solitudini contemporanee. Una prima esplorazione qualitativa

Micaela Castiglioni

Università di Milano-Bicocca

micaela.castiglioni@unimib.it

1. Premessa

Nella nostra contemporaneità siamo soli e sole in molte appartenenze della nostra quotidianità: nei luoghi del lavoro, nelle metropolitane affollate, nella pausa del pranzo consumato velocemente in mensa o al bar, o più spesso dopo il Covid, nel nostro stesso ufficio. La lista potrebbe continuare, basti pensare al tempo trascorso sui social o a guardare da soli un film su Netflix. Per cui, scrive Noreena Hertz (2021), siamo la *società touch* ma *non ci tocchiamo più*.

La *solitudine* abita tutte le età della vita da quando nasciamo fino alla morte. Essa è un'esperienza complessa e molto variegata, per cui sarebbe meglio parlare di *solitudini*, al plurale.

È dall'incontro con il libro di Noreena Hertz, *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni* (2021), dall'interesse personale e di ricerca verso questo tema che, due anni fa, ho scelto di metterlo al centro del mio corso di Educazione degli adulti e degli anziani rivolto agli studenti del II anno di Scienze dell'Educazione, più che fiduciosa di poter intercettare la loro curiosità. Così è stato.

2. Fare ricerca in gruppo sulle solitudini di oggi

Per due anni, con gli studenti e le studentesse abbiamo approfondito la fenomenologia delle tante solitudini odierne: delle donne e degli uomini adulte/i; delle *vecchiaie* vissute a casa o nelle strutture; dei giovani adulti; degli adolescenti; di chi sperimenta l'esperienza di una malattia importante; di chi, adulto o minorenne, si trova in condizione di detenzione in carcere; di coloro che si ritrovano, per scelta o non scelta, a vivere sulla strada. Dei migranti.

Per tale oggetto di studio e ricerca non ho potuto avvalermi più di tanto di una letteratura pedagogica, perché l'esperienza della solitudine, o meglio sarebbe dire, delle solitudini sembra non costituire, almeno fino ad ora, un tema di particolare interesse del discorso pedagogico ed educativo.

Di qui, la scelta di affidarmi soprattutto alla letteratura (V. Woolf, T. Mann,

ecc.), alla poesia (E. Dickinson, G. Leopardi, A. Merini, S. Plath, R. M. Rilke, ecc.), all'arte (in particolare, E. Hopper, il pittore per eccellenza della solitudine) alla cinematografia (*Umberto D*, *We missed you*, *Nomadland*, *Il posto delle fragole*, ecc.) a tutte quelle modalità espressive dell'animo umano che di esso colgono le dimensioni cruciali e universali nella profondità e nelle sfumature che le riguardano. Così come, preziosi sono stati inevitabilmente i contributi della psicoanalisi (Freud, Winnicott, Bowlby, Morpurgo, ecc.) e della filosofia (Montaigne, S. Agostino).

Ho proposto, allora, alle studentesse e agli studenti di esplorare anche dal punto di vista personale le solitudini della nostra contemporaneità: la solitudine *scelta*, quella *subita*, lo slittamento potenzialmente rischioso della solitudine *nell'auto-isolamento*. La solitudine che ci fa soffrire, che *chiude*, per dirla con Eugenio Borgna (2021) e la solitudine *generativa*, che ci cura, di cui abbiamo necessità e desiderio; con la quale è importante fare i conti e familiarizzare soprattutto come futuri educatori.

Lungo questa direzione, la creatività, la passione e lo sguardo attento degli studenti hanno portato alla realizzazione di *collage*, *blob*, *video*, *fotografie on the road* o nei luoghi dell'anima, in cui e tramite cui, hanno catturato le solitudini metropolitane. Qualcuno si è cimentato anche nella scrittura di *fiabe* per bambini dai tre ai sei anni per mezzo delle quali avvicinare i piccoli all'esperienza e al vissuto di solitudine. Essa fa solo paura? Ci fa soltanto soffrire? Possiamo fare qualcosa per addomesticarla? Chi, che cosa ci può aiutare?

Sono le domande che, rivolte ai piccoli lettori delle fiabe, ci siamo rivolti prima di tutto come adulti e giovani adulti che sono e saranno anche futuri pedagogisti ed educatori. Che accompagneranno altri a *so-stare* nella solitudine potendola trasformare in "solitudine buona", o meglio, "sufficientemente buona".

Infine, abbiamo messo a punto una prima ricerca esplorativa di tipo qualitativo sulle solitudini contemporanee che ha visto gli studenti come ricercatori sul campo. Nella fase di stesura di questo capitolo stiamo ultimando l'analisi del materiale raccolto.

3. Un convegno e una mostra con installazioni all'Università degli Studi di Milano-Bicocca

La ricchezza e la bellezza del materiale raccolto unita alle testimonianze di ospiti illustri durante lo svolgimento del mio corso di Educazione degli adulti e degli anziani – quali Don Virginio Colmegna (Casa della Carità), Don Gino Rigoldi (Istituto Penale per Minorenni "C. Beccaria"), Francesca Mannocchi (Giornalista) per citarne soltanto alcuni – nonché, gli esiti parziali della ricerca sopra accennata sono stati presentati nel Convegno *Solitudini Contemporanee*, che si è svolto il 6 marzo 2024 all'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Il convegno è iniziato il giorno precedente, il 5 marzo, per concludersi il 7 marzo, in quanto corredato da una Mostra con installazioni: "*La casa delle solitudini*".

Bibliografia

- Borgna E. (2021). *In dialogo con la solitudine*. Torino: Einaudi.
- Castiglioni M. (2019). *Il posto delle fragole. Intimità e vecchiaia*. Pisa: ETS.
- Castiglioni M., Orsenigo J. (2024). *Soggettivarsi. Per una ricomposizione dell'età adulta*. Pisa: ETS.
- Hertz N. (2021). *Il secolo della solitudine. L'importanza della comunità nell'economia e nella vita di tutti i giorni*. Milano: il Saggiatore.
- Mannocchi F. (2007). *Bianco è il colore del danno*. Torino: Einaudi.
- Morpurgo E., Morpurgo Egidi V. (Eds.). (1995). *La solitudine. Forme di un sentimento. Saggi psicologici e psicoanalitici*. Milano: Franco Angeli.

Vulnerabilità docente e solitudine abitata

Tiziana Iaquinta

Università di Catanzaro "Magna Graecia"

iaquinta@unicz.it

1. A partire da una distinzione semantica

Vulnerabilità e fragilità, parole oggi ricorrenti, sono utilizzate sul piano semantico-concettuale in modo indistinto, confuso, inappropriato. Fragilità, sul piano umano, descrive, la condizione ineliminabile dell'esistenza, la connotazione ontologica dell'essere umano senza la quale non è possibile ammettere alcun processo di autenticazione e umanizzazione (Milani, 2019). "Frangere" (ridurre in frammenti) sottolinea la possibilità di "spezzamento" dell'essere umano di fronte alle messe in crisi e alle prove dell'esistenza. Vulnerabilità (lat. *vulnerare*) esprime, invece, la possibilità di essere feriti dall'Altro. Possibilità che rimanda alla condizione di violabilità, intesa nel suo senso più ampio, di un essere umano segnato, per condizione, dalla realtà del limite, dalla precarietà, da bisogni materiali e immateriali che creano dipendenza. Mentre fragilità e fragile recano in sé quello che esprimono, ché fragile è tale perché si può infrangere, frangendo quanto dell'umano va protetto (Isidoro di Siviglia); la vulnerabilità reca in sé una possibilità non necessariamente attuata. Vulnerabilità non è infatti essere già ferito, ma vivere nella totale esposizione agli altri; "essere offerto all'Altro – scrive Lévinas – come se la sensibilità fosse precisamente ciò che ogni protezione e ogni assenza di protezione presuppongono già: la vulnerabilità" (1983, p. 93). La vulnerabilità, dunque sta, nell'esposizione agli altri, nella sensibilità, della quale Lévinas rimarca il carattere duplice, potendo essere intesa sia come conoscenza, sia come vulnerabilità/prossimità. Esistere significa esporsi alle ferite del mondo, alle sue intemperie e alle sue minacce (Mortari, 2015). Passando dal piano semantico-concettuale a quello dell'inveramento, dalla concettualità alla concretezza, e provando a declinare il tema di questo laboratorio nelle sue parti, ho individuato nel docente la figura professionale più esposta al processo di vulnerabilizzazione. Una vulnerabilità di matrice socio-psicologica, o più genericamente culturale, che predispone inoltre ad un nuovo tipo di solitudine, ossimorica, la "solitudine abitata"; da studenti, famiglie, colleghi, ecc. Una solitudine piena di relazioni e, per questo, contraddittoriamente amplificante il senso/sentimento di solitudine. Percepito sempre meno come trasmettitore di conoscenze ed educatore, e sempre più come guardiano dell'incolumità dello studente, l'immiserimento del ruolo educativo e l'essere sotto-

posto a continuo giudizio lo hanno reso vulnerabile a vivere una solitudine abitata.

2. Vulnerabilità docente e solitudine abitata

Meazzini ne *L'insegnante sotto stress* descrive il docente vulnerabile come un docente depotenziato nelle ragioni della sua scelta professionale, nel suo impegno e nel suo agire. La vulnerabilità a cui ci si riferisce non è il *burnout*, sindrome di cui in molti studi e ricerche (Argentin, 2018) si evidenzia la crescita, né la demotivazione, ma una condizione anticipataria, preludente la sindrome da *stress da lavoro correlato*, che non è meno insidiosa del *burnout*. Il processo di vulnerabilizzazione del docente trova causa in diversi fattori: la svalutazione sociale dell'insegnare che mina la psico-emotività del docente-persona e influisce sul suo operato; la mala educazione generalizzata della società e che non disdegna i contesti dell'educazione (mancanza di rispetto e aggressione da parte degli studenti, ingerenza e prevaricazione da parte di genitori); la poca attenzione delle politiche governative verso le esigenze degli insegnanti, tra cui l'annosa questione della remunerazione inadeguata rispetto a molti Paesi UE. Secondo il Rapporto *Education at a Glance* (Ocse, 2023) quella dell'insegnante è una tra le professioni più precarie e con meno *appeal* del nostro Paese; il numero elevato di cattedre vuote e il mancato ricambio generazionale lo dimostrano.

La vulnerabilità del docente contribuisce a fragilizzare una scuola già fragile, come dimostra l'indagine *Gli italiani e la scuola* svolta da FragilItalia (2021). Una scuola esposta al giudizio del tribunale mediatico-social, concepita sempre più come passaggio obbligato e sempre meno come luogo di crescita umana e di formazione e che da tempo non gode della piena fiducia delle famiglie. Il processo di *deinfluenzerizzazione*, educativo e culturale, degli insegnanti e della scuola continua nonostante i patti di corresponsabilità educativa.

Alla vulnerabilità si unisce la solitudine, sia implicita che esplicita; nello specifico, come già detto, una solitudine abitata. Majorano distingue una solitudine nobile, concettuale, da una meno aristocratica, plebea, la quale comprende il variegato catalogo delle solitudini quotidiane con cui non si empatizza, che non interrogano. Solitudini contemporanee, mutevoli, eterogenee, complesse, che costringono a forme di estraniamento interiore più che di isolamento reale (Morelli, 2023). Baluardo contro le ferite da prossimità, le esondazioni perturbanti del mondo e le indifferenze di una società impegnata a disgregare più che ad aggregare. La solitudine abitata del docente, ricorda i *non luoghi* di Augé (2018); spazi di transito umano, senza narrazione, veicolanti il sentimento del sentirsi soli più che dell'esser soli. La persona-docente, rischia di diventare *non luogo*, in cui si avvicinano gli studenti e le loro famiglie ma non più luogo riconosciuto di crescita umana e di relazionalità autentica. Vulnerabilità e solitudine abitata mostrano così una biezione.

Non soltanto vulnerabilità degli studenti, dunque, ma dei docenti; dai cui dipende la qualità della formazione e la cura educativa. Cosa sia possibile fare è questione che interroga la pedagogia.

Bibliografia

- Argentin G. (2018). *Gli insegnanti nella scuola italiana ricerche e prospettive di intervento*. Bologna: Il Mulino.
- Augè M. (2018). *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- FragillItalia. *Gli-italiani-e-la-scuola* <https://areastudi.legacoop.coop/wp-content/uploads/-2021/09/> (u.c. 20.02.2024).
- Isidoro di Siviglia (2004). *Etimologie o origini*. Torino: UTET.
- Lévinas E. (1983). *Altrimenti che essere, o al di là dell'essenza*. Milano: Jaca Book.
- Majorano M. (2012). *Nuove solitudini. Mutamenti delle relazioni nell'ultima narrativa francese*. Macerata: Quodlibet.
- Meazzini P. (2019). *L'insegnante sotto stress*. Roma: Anicia.
- Milani L. (2019). La società della rimozione: pedagogia tra dolore, fragilità e attesa di riconoscimento. *Metis*, 9(1), 1-16.
- Monticone I. (2015). *Stress e burnout negli insegnanti*. Roma: Sovera.
- Morelli U. (2023). *Indifferenza. Crisi del legame sociale. Nuove solitudini e possibilità creative*. Roma: Castelvechi.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- OECDiLibrary. *Education at a Glance 2023* <https://doi.org/10.1787/e0b58411-it> (u.c. 20.02.2024).
- Rheinberg F. (1997). *Psicologia della motivazione*. Bologna: Il Mulino.
- Zorzi F., Strepparava M. (2013). Personality characteristics and vulnerability to burnout: An explanatory hypothesis of teachers' distress, *Psicologia della Salute*, 2, 14-32.

Aperture pedagogiche alla “solitudine”

Manuela Ladogana
Università di Foggia
manuela.ladogana@unifg.it

Egregio signore, io non vi so dare altro consiglio che questo: penetrare in voi stessi e provare le profondità da cui balza la vostra vita. La vostra vita di lì innanzitutto troverà vie proprie, ricche e ampie.
(Rilke, *Lettere a un giovane poeta*)

Il tema relativo alla formazione della soggettività è da sempre al centro dell’attenzione pedagogica costituendone quasi il suo senso essenziale e profondo:

La pedagogia, infatti, [...] ha guardato all’uomo nella sua dimensione di totalità, d’interezza, di unità dell’Io ma, al contempo, ne ha colto gli elementi di costante processualità, di continua elaborazione in quanto soggetto “in formazione” sia nella sua complessità strutturale, sia nel suo dinamismo, secondo una prospettiva di trasformazione/sviluppo/costruzione di sé (Giosi, 2018, p. 251).

Si colloca qui il senso di una molto breve riflessione che apre alla possibilità di riconoscere e assumere la “solitudine” come categoria del discorso pedagogico:

La solitudine, in un’ottica pedagogica, potrebbe fungere da attivatore del processo di autoriflessione che produce comprensione, conoscenza e interpretazione, rendendo intellegibile questa solitudine senza evitarla, accan-tonarla o demonizzarla e rendendola, dunque, dimensione educativa nella misura in cui contribuisce al cambiamento del pensiero e conseguentemente dell’azione (Striano, Maltese, 2019, p. 29).

La *solitudine* quindi come “parola” di una pedagogia “coraggiosa e impegnata a proporre e realizzare pratiche educative incentrate sulla persona, nella pluralità delle sue dimensioni” (Loiodice, 2023, p. 29) che consentano alla persona stessa di accogliere la propria esistenza quanto più ampiamente riesca per *aprirsi* al mondo.

1. Suggestioni (pedagogiche)

Preliminarmente va chiarito che la solitudine è una dimensione diversa dall'isolamento. Quest'ultimo inibisce la riflessione, la meditazione, l'immaginazione, inaridisce ogni relazione, umana e non umana: è dunque infecondo. Tutt'altro è la solitudine: essa "è comunione, apertura agli altri. [...] nasce dalla interiorità, ed è uno stato dell'anima che si costituisce come momento diastolico della vita: come dimensione essenziale di ogni relazione fondata sull'alterità" (Borgna, 2021, pp. 94-95).

La questione che si pone è allora se si possa immaginare un'educazione che, recuperando dimensioni "dimenticate" dal progetto educativo contemporaneo, qual è, ad esempio, la solitudine, possa contribuire a qualificare il soggetto/persona "non in senso narcisistico, bensì sociale, dialogico, ecologico (verrebbe da dire)" (Cambi, 2018, p. 67).

Una risposta (in ottica pedagogica) è già rintracciabile in una pagina di Hanna Arendt (2015): "Un essere umano non può mantenere intatta la propria coscienza se non può mettere in atto il dialogo con se stesso, cioè se perde la possibilità della solitudine, che è necessaria per ogni forma di pensiero" (pp. 46-47).

Ed è in questa configurazione (problematica, dialettica, complessa) che la solitudine – "disposizione costitutiva e cooriginaria dell'esistenza" (Colonnello, 2022, p. 9) – si presta a essere *pensata* in chiave pedagogica.

Una configurazione che ne evidenzia il particolare valore (tras)formativo:

[...] vivere l'esperienza della solitudine significa recuperare i valori della contemplazione e della solidarietà, dell'impegno etico nella politica e del rispetto delle persone, della leopardiana passione della speranza, immergendo la coscienza di questi valori in quello che è il nostro quotidiano modo di essere in ciascuno di noi. La solitudine così non è solo esperienza interiore, ma anche matrice di cambiamento relazionale e culturale, politico e sociale (Borgna, 2021, p. 31).

In ragione di questo slancio vitale – "nella solitudine si è aperti al mondo delle persone e delle cose, e al desiderio di essere in relazione con gli altri (Borgna, 2021, p. 5) – può scorgersi un legame significativo tra "solitudine" ed "educazione". Il modo in cui guardiamo al nostro io (in cui impariamo a conoscere la nostra interiorità) è essenziale per trasformare il nostro pensiero, le nostre emozioni, le nostre azioni, il mondo in cui viviamo. Ne deriva che l'esperienza della solitudine, se ricompresa all'interno di un paradigma pedagogico che la interpreti come pratica di autoriflessione (e autoformazione) – come "strumento introspettivo funzionale [...] alla possibilità di interrogarsi sull'oltre del proprio presente e al riconoscimento della sacralità dell'esistenza propria e altrui" (Meregalli, 2017, p. 23) – si connota come azione significativamente educativa (ed ecologica) che consente di "accedere a una dimensione autentica del vivere, assumendo su di sé il compito di decidere direzioni di senso" (Mortari, 2008, p. 47).

Questo “dialogo con la solitudine” è da esercitare.

L'impegno della pedagogia, in quanto “sapere dell'uomo e per l'uomo per eccellenza, [che ne interpreta] anche le attese, le ulteriorità, le speranze” (Cambi, 2018, p. 13), deve allora protendersi verso la progettazione e la realizzazione di spazi che “portano a soffermarsi” (Gadamer, 2002): un “soffermarsi” che si fa processo di ricerca e di scavo interiore, che consente di porre in connessione gli eventi della vita situandosi in una “visuale approfondita delle cose” e perlustrando nuove “possibilità immaginative” (Hillman, 1991, p. 163), e che infine restituisce la “dimensione di essere-nel-mondo-con-gli-altri” (Contini, 1988, p. 60).

La significazione della solitudine, fin qui appena tratteggiata, lascia intravedere la possibilità di intenderla, in chiave educativa/formativa, come “componente fondamentale del processo di antropogenesi” (Striano, Maltese, 2019, p. 17) e dunque lascia intravedere “l'esistenza di un potenziale formativo della solitudine che la riflessione pedagogica deve rendere esplicito perché la pratica educativa possa aiutare a significarla” (p. 30).

Bibliografia

- Arendt H. (2015). *Socrate*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borgna E. (2021). *In dialogo con la solitudine*. Torino: Einaudi.
- Cambi F. (2018). La pedagogia generale oggi: identità e funzioni. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 17-82). Roma: Carocci.
- Colonnello P. (2022). *Solitudine ed esistenza. Sullo statuto della vita interiore*. Milano: Mimesis.
- Contini M.G. (1988). *Figure di felicità. Orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Gadamer H.G. (2002). *La responsabilità del pensare: saggi ermeneutici*. Milano: Vita e Pensiero.
- Giosi M. (2018). La critica dell'educazione e l'ottica della formazione. In A. Mariani, F. Cambi, M. Giosi, D. Sarsini, *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione* (pp. 219-279). Roma: Carocci.
- Hillman J. (1991). *Gli animali del sogno*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ladogana M. (2023). Solitudine. In “comunione” con sé stessi e con gli altri. In AA.VV., *Pedagogia bianca. Per un nuovo umanesimo* (pp. 91-106). Bari: Progedit.
- Loiodice I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Meregalli D. (2017). *Abitare la solitudine. Percorsi di pedagogia introspettiva*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mortari L. (2008). Conoscere se stessi per avere cura di sé. *Studi sulla formazione*, 2, 45-58.
- Striano M., Maltese S. (2019). Adolescenza e orientamento sessuale: il confine pedagogico tra solitudine e isolamento. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9(1), 17-32.

Stanze di Eros. Un progetto di educazione poetica alla sessualità

Gilberto Scaramuzzo
Università Roma Tre
gilberto.scaramuzzo@uniroma3.it

Il progetto *Stanze di Eros* che qui brevemente presento è frutto del lavoro sinergico del Laboratorio di pedagogia dell'espressione e della Compagnia di arti sceniche "Roma Tre Mimesis", due realtà da me coordinate all'interno del Dipartimento di Scienze della formazione dell'Università Roma Tre.

Si tratta di un progetto di educazione poetica alla sessualità che si è sviluppato attraverso un procedimento che ha anche portato alla generazione, non prevista in una fase iniziale, di uno spettacolo teatrale.

Sia lo spettacolo sia il procedimento attraverso il quale si è andato costruendo rappresentano, a mio avviso, una testimonianza di quanto un procedere poetico in ambito educativo possa avere effetti generativi; e come un ricercare che utilizza i canoni della creazione poetica, e non quelli governati da un troppo rigido rigore epistemologico, sia in grado di concepire organismi viventi di grado di produrre a loro volta *paideia*.

Il nostro lavoro di ricerca è nato da un *fatto*, questo fatto aveva portato alla individuazione di una ipotesi che avrebbe potuto perfezionarsi in corso d'opera e aprirsi a una domanda di ricerca; non avevamo, in quella prima fase, neanche ipotizzato la realizzazione dello spettacolo che poi si è andato via via a strutturare: questo è venuto a imporsi con la determinazione di una nascita necessaria che ci ha costretti a tutte le cure che prevede una creazione artistica.

In questa sede mi limito a indicare alcuni elementi essenziali del progetto che non potranno qui venire sviluppati nei dettagli.

Il senso di questa presentazione è forse soltanto quello di testimoniare come una proposta estremamente semplice, basata sulla lettura di domande anonime, abbia consentito di costruire un prodotto poetico complesso (uno spettacolo) potenzialmente in grado di svolgere esso stesso un'azione educativa (la misura di questa azione sarà oggetto di studio di un prossimo progetto di ricerca); e di sostenere come la creazione di uno spazio sicuro, generato dall'assenza di giudizio giusto/sbagliato e dalla *distanza* estetica che è propria dell'arte teatrale, abbia consentito ai componenti della Compagnia di arti sceniche di trovare il coraggio di ricercare proprie narrazioni: queste sono andate a comporre uno spettacolo che ha superato il test della scena e del pubblico pagante.

Il fatto da cui siamo partiti è il seguente: studenti e studentesse del corso di laurea in Scienze dell'educazione della nostra università affermano di avere bisogno

di un'educazione alla sessualità. Dichiarano in larghissima parte di non averla ricevuta nell'istituzione scolastica né in famiglia. E perciò hanno domande che attendono una risposta. Queste domande quasi sempre non vengono rivolte ai genitori e comunque le risposte che si ricevono non sono in larga parte appaganti. Queste domande possono essere rivolte agli amici, ma in questo caso è difficile mantenere la serietà e la profondità del discorso, e anche qui si avverte un non appagamento e, quindi, dopo questo *avvertimento* si cessa di fare le domande che veramente importano. In conseguenza di ciò, o parallelamente a ciò, tutti utilizzano Internet per indagare e approfondire i temi relativi alla sessualità.

Da questi fatti abbiamo sviluppato una ipotesi: le persone rivolgono esclusivamente ai motori di ricerca su internet alcune domande e cercano così di approfondire questioni che concernono la sessualità e probabilmente quelle che percepiscono come le più rilevanti per sé. Anche la rete però non sembra essere in grado di fornire risposte all'altezza dell'esigenza di educazione alla sessualità dei giovani: infatti, nonostante il *web* consenta un uso quanto si voglia esteso, essi sentono il permanere in sé di questa esigenza di educazione.

Su questa ipotesi abbiamo articolato alcune considerazioni di carattere pedagogico che tentano di giustificare il persistere di questa necessità: l'educazione è una realtà relazionale, il rivolgere le domande alla rete lascia le persone in una condizione di *solitarietà*. Questo stato di solitarietà, unito al fatto che il materiale presente in rete non è costruito, in larghissima parte, con intenzionalità educativa, genera più confusione che appagamento.

Da queste premesse si è costruita un'azione tesa a riportare tra gli esseri umani le questioni e gli argomenti che concernono la sessualità e che si esplorano soltanto attraverso internet, e la domanda di ricerca che ne è conseguita è stata la seguente: in che misura far tornare il dialogare sulla sessualità fra la gente reale sottraendo le persone al "dialogo/monologo" con la sola rete online può rispondere al bisogno di educazione alla sessualità di cui abbiamo detto in esordio?

Seguendo questa domanda di ricerca abbiamo costruito una serie di azioni che giungeranno sino alla produzione dello spettacolo *Stanze di Eros*.

Abbiamo dunque iniziato il nostro progetto raccogliendo le domande che gli studenti e le studentesse che di volta in volta coinvolgevamo nella nostra ricerca avevano deciso di rivolgere esclusivamente a Internet. Queste domande venivano formulate in forma anonima e scritte su dei foglietti tutti uguali in maniera da rendere impossibile l'identificazione dell'autore della domanda. Nella fase iniziale ci limitavamo a raccogliere queste domande e a leggerle ad alta voce al gruppo che le aveva formulate. Era fatto divieto ai presenti di pronunciare commenti, ci si doveva limitare all'ascolto della lettura.

Questa creazione di uno spazio quasi sacro di ascolto ha segnato l'inizio di quella che possiamo riconoscere con Schiller come il primo compito di un'educazione estetica "procurare alla facoltà ricettiva i più vari contatti col mondo e, sul versante del sentimento, nello spingere la passività al massimo grado" (2020, p. 59).

Cominciava a delinearsi una proposta di educazione alla sessualità basata su

due elementi fondativi: partire dalle domande e trovare i modi e le forme affinché l'espressione di ciascuna persona fosse la più vera e sincera possibile (modi e forme che dovranno, dunque, prevedere la piena accettazione della legittimità di ogni domanda).

In una fase successiva sono state coinvolte le persone che compongono la Compagnia di arti sceniche del Dipartimento per rispondere in base alla loro esperienza alle domande. Questo passaggio ha stimolato attrici, attori, danzatori e danzatrici a proporre monologhi e coreografie che sono andati a costituire lo spettacolo *Stanze di Eros*. Uno spettacolo interattivo, in cui lo stesso pubblico del teatro poteva porre in forma anonima le sue domande. Domande che venivano lette sul palcoscenico e a cui veniva data una risposta dalle persone presenti in scena. Le domande si alternavano ai monologhi e alle coreografie che costituivano l'ossatura dello spettacolo. Per le domande che richiedevano la risposta di uno specialista le persone sul palco si limitavano a dare questa indicazione, per tutte le altre domande chi voleva poteva proporre una risposta nata dalla propria singolarissima esperienza.

Tutta la documentazione del materiale raccolto e il testo dello spettacolo è ora pubblicato (Scaramuzzo, 2023). Si rimanda al volume per ogni approfondimento sul progetto.

Bibliografia

- Schiller F. (2020). *L'educazione estetica*. Sesto San Giovanni: Aesthetica.
 Scaramuzzo G. (2023). *Stanze di Eros. Un progetto di educazione poetica alla sessualità*. Roma: Anicia.

Vulnerabilità riflessive e pratiche ermeneutiche nella formazione accademica

Antonia Chiara Scardicchio

Università di Bari "Aldo Moro"
antoniachiara.scardicchio@uniba.it

1. *Distracted Minds*: l'analfabetismo critico e creativo

Il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno o cosiddetto "analfabetismo funzionale" (Secci, 2021) descrive la difficoltà, pur in scenari con elevati gradi di scolarizzazione, di esprimere forme di ragionamento complesse. Studi interdisciplinari rilevano una particolare *vulnerabilità riflessiva* che si manifesta nella modalità collettiva di pensiero caratterizzata da posizioni binarie, e dunque oppositive, che nel leggere gli eventi in una forma logica semplificata, trae conclusioni con la velocità dello *scrolling* sullo schermo, agganciata in particolare da titoli ad alto impatto emotivo che bypassano il pensiero critico (Han, 2023).

Lo studio della "demenza digitale" (Spitzer, 2012) restituisce l'evidenza non di "intelligenza aumentata" ma di "uomo diminuito" (Benasayag, 2022), ovvero di una "distracted mind" (Gazzaley, Rosen, 2016) che, insieme a capacità di attenzione e di memoria, perde capacità metariflessive e creative muovendosi, tra reale e virtuale, in modalità di pensiero cosiddetta *fast*: veloce, polarizzata, totalizzante (Kahneman, 2011).

2. Lo *Slow Thinking Portfolio*: riflessività bio-professionale come pratica ermeneutica

Alla luce di tale scenario, al fine di allestire setting di formazione accademica orientati allo sviluppo di capacità di ragionamento complesso, è in corso – dall'a.a.2020/2021, presso la Scuola di Medicina dell'Università degli Studi di Bari Aldo Moro, nell'ambito degli insegnamenti di Pedagogia Generale ed Educazione degli Adulti nei cdL di area sanitaria triennali e magistrali – un'esperienza di formazione e valutazione d'esame che si svolge in forma di *Portfoli* (Azer, 2018; Wear et al., 2012) composti da compiti riflessivi (Schön, 1993) che, nella prospettiva dell'apprendimento trasformativo (Mezirow, 2003), intrecciano contenuti disciplinari propri della *medical education* (Bolton, 2005; De Mennato et al., 2011; Fook, Gardner, 2007; Moon, 2004; Peipei, Tang, 2017; Wald et al., 2019; Wear et al., 2012; Zannini, 2008) a questioni d'epistemologia della complessità me-

dianete l'utilizzo di *reflective practices* (Fook, Gardner, 2007; Moon, 2004; Schön, 1993; Schön, Striano, Capperucci, 2006) e dispositivi riflessivi estetici (Formenti, 2017).

Lo “Slow Thinking Portfolio” (Scardicchio, 2023a; 2023b) è composto da otto Tasks:

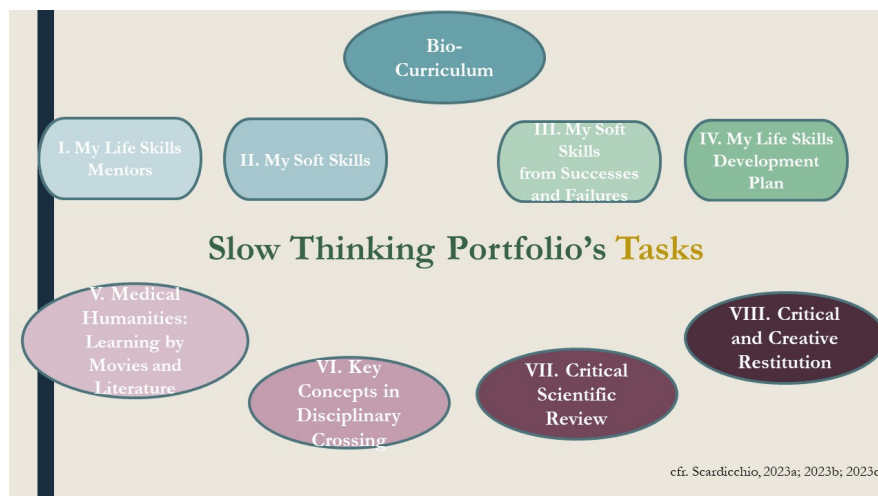


Figura 1: Slow Thinking Portfolio Tasks

Esso ha come focus il “Bio-Curriculum” ovvero una ricognizione formativa che, nel solco delle metodologie della Medicina Narrativa (Charon, 2017), muove dalla riflessione biografica critico-creativa per promuovere processi di consapevolezza, progettazione e sviluppo delle competenze di cura (cfr. Bruzzone, Zannini, 2021) e per questo inteso con la locuzione “*bio-professionale*” (Scardicchio, 2023a; 2023b).

3. “Quest’esame mi *costringe* a pensare”

Rispetto al setting proprio dell’esame finale, che prevede la consegna del Portfolio costruito durante il percorso formativo, gli indicatori di valutazione, resi noti ex ante, prevedono che la parte I del Portfolio venga valutata in ordine al *processo* e non al *prodotto* (nel rispetto proprio delle scritture biografiche); le parti II e III concorrono specificatamente alla definizione del voto finale, insieme all’indicatore propriamente formale, come da regolamento, relativo alla partecipazione, intesa come capacità di integrazione tra contenuti del corso (recepiti attraverso lezioni, seminari, laboratori e testi in studio) e rielaborazione critica e creativa restituita nelle scritture del Portfolio. La formula degli otto Tasks è l’esito dei processi di

monitoraggio e valutazione compiuti nei primi tre anni di implementazione, rispetto alla formula iniziale che è stata ogni a.a. riformulata.

In questa sede è significativo rilevare che, nell'a.a. 2022/2023, al rientro in presenza dopo la didattica a distanza vissuta nel corso della pandemia Covid-19, l'impatto di questa modalità di studio e partecipazione si è differenziato rispetto ai due aa.aa. precedenti: sebbene dal punto di vista quantitativo il livello di apprendimento sia stato anche in quell'a.a. notevole, si intende riportare l'attenzione ermeneutica a degli aspetti che, pur statisticamente irrilevanti (perché corrispondenti al 5% sul totale delle studentesse e degli studenti), si ritengono pedagogicamente significativi, in particolare perché emersi nel cdl triennali in Educazione Professionale Sanitaria. Di seguito le quattro categorie identificate in post codifica come esplicative delle difficoltà percepite dalla parte di studentesse e studenti che ha vissuto difficoltà:

B1 - *“non sono abituato a studiare così”;*

B2 - *“sembrava più facile ma non lo è perché bisogna fermarsi a pensare”;*

B3 - *“non mi ero mai fermato prima a riflettere sui miei fallimenti in questo modo”* (secondo la prospettiva di Mezirow – ndr);

B4 - *“è difficile rispondere a domande su me stesso”.*

Focus qualitativi rilevati mediante focus group in itinere – cdl EDP – a.a. 22/23

4. Lo studio accademico come “metalearning”, la promozione di slow thinking come habitus *bio-professionale*

La votazione d'esame media complessiva, relativa a tutti i corsi universitari nei quali lo *Slow Thinking Portfolio* è stato implementato, è pari a 28/30, con un valore modale pari a 30.

Oltre la valutazione rilevabile mediante la certificazione propria del voto d'esame, l'indagine qualitativa sui Task consegnati (Driessen et al., 2005) si prefigge di rilevare il guadagno formativo percepito rispetto al proprio Bio-Curriculum, ovvero: indagare se e come l'esperienza di un setting accademico così strutturato generi competenze riconducibili al proprium della *medical education*. A studentesse e studenti viene, pertanto, chiesto di compilare una scheda di valutazione riflessiva e di elaborare, nel corso di focus groups e lavori individuali, mappe analogiche e *words clouds*, personali e gruppalmente sperimentandosi essi stessi valutatori/ricercatori (Gordon, 2003; Wiggins, 1998): gli esiti sono riportati in Scardicchio 2023a, 2023b. In questa sede, ci limitiamo a rilevare che nell'a.a. 22/23 – nel quale per la prima volta si sono manifestate le difficoltà su indicate – , l'espressione più ricorrente, scelta come paradigmatica degli outputs formativi autorilevati, è stata; *“Rifletti, prima di pensare”*, esortazione di Leonardo Sciascia

che nei corsi era stata più volte coniugata con gli approdi delle neuroscienze costruttiviste per indicare consapevolezza/*presenza a sé* propria della neocorteccia (Siegel, 2001). Studentesse e studenti hanno all'unanimità rilevato d'aver sviluppato un *habitus* trasferibile, oltre che nella futura vita professionale, anche in quella accademica in corso, dichiarando di averne colto ricadute anche nella vita personale.

Bibliografia

- Azer S.A. (2018). Use of portfolios by medical students: significance of critical thinking. *The Kaohsiung journal of medical science*, 24(7), 361-366.
- Benasayag M. (2022). *Il cervello aumentato, l'uomo diminuito*. Trento: Il Margine.
- Bolton G. (2005). *Reflective practice. Writing and professional development*. London: Sage Publications.
- Bruzzo D., Zannini L. (Eds). (2021). *Sfidare i tabù della cura. Percorsi di formazione emotiva dei professionisti*. Milano: Franco Angeli.
- Charon R. (2017). *The Principles and Practice of Narrative Medicine*. New York: Oxford University Press.
- De Mennato P., Orefice C., Branchi S. (2011). *Educarsi alla "cura". Un itinerario riflessivo tra frammenti e sequenze*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dewey J. (1961). *Come pensiamo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Driessen E, Van Der Vleuten C., Schuwirth L et al. (2005). The use of qualitative research criteria for portfolio assessment as an alternative to reliability evaluation: a case study. *Medical Education*, 39, 214-220.
- Fook J., Gardner F. (2007). *Practising critical reflection: a resource handbook*. London: McGraw Hill.
- Formenti L. (2017). *Narrazione e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gazzaley A., Rosen L.D. (2016). *The Distracted Mind*. London-Cambridge: The MIT Press.
- Gordon J. (2003). Assessing students' personal and professional development using portfolios and interviews. *Medical Education*, 37(4), 335-340.
- Han B.C. (2023). *Infocrazia. Le nostre vite manipolate dalla rete*. Torino: Einaudi.
- Iori V. (2012). La scrittura nelle professioni di cura. *Educational Reflective Practices*, 1(14), 55-68.
- Kahneman D. (2011). *Pensieri lenti e veloci*. Milano: Mondadori.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moon J.A. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. Oxford: Routledge.
- Mortari L. (2004). *Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Peipei S., Tang W. (2017). Emphasizing humanities in medical education: Promoting the integration of medical scientific spirit and medical humanistic spirit. *BioScience Trends*, 11(2), 128-133.
- Scardicchio A.C (2023a). Ri-scritture. Riflessività Bio-Professionale nei Contesti della Cura. *Educational Reflective Practices*, 1, 205-225.

- Scardicchio A.C (2023b). Life-professional skills and “Slow Thinking Portfolio” in medical education. *Italian Journal of Health Education, Sports and Inclusive Didactics*, 7(1), 1-9.
- 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: Franco Angeli.
- Secci C. (2021). Analfabetismo funzionale: definizioni e problematiche. Verso una prospettiva critica. *Educazione Aperta*, VI, 9, 102-115.
- Siegel D.J. (2001). *La mente relazionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Spitzer M. (2012). *Demenza digitale*. Milano: Corbaccio.
- Striano M. (2000). *Educare al pensare. Percorsi e prospettive*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wald H.S., McFarland J., Markovina I. (2019). Medical Humanities in Medical Education and Practice. *Medical Teacher*, 41(5), 492-496
- Wear D., Zarconi J., Garden R., Jones T. (2012). Reflection in/and Writing: Pedagogy and Practice in Medical Education. *Academic Medicine*, 87(5), 603–609.
- Wiggins G. (1998). *Educational assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco: John Wiley.
- Varisco B.M. (2004). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Roma: Carocci.
- Zannini L. (2008). *Medical humanities e medicina narrativa. Nuove prospettive nella formazione dei professionisti della cura*. Milano: Raffaello Cortina.

La vulnerabilità di fronte al desiderio di un figlio: l'accompagnamento educativo alla coppia

Alessia Tabacchi

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

In un tempo in cui la denatalità interroga la realtà contemporanea (Istat, 2023), si assiste all'aumento delle coppie che incorrono in problemi legati al concepimento o alla gravidanza. I dati mostrano come lo stato di infertilità presumibilmente coinvolga il 17,5% della popolazione mondiale, con un tasso in Europa pari al 16,5% (World Health Organization, 2023). L'Istituto Superiore di Sanità (2024) ha reso noto l'aumento del ricorso alle tecniche di Procreazione Medicalmente Assistita, che in circa un Ventennio giungono quasi a raddoppiare, con 109.755 trattamenti nel 2022. A ciò si aggiunge la percentuale di gravidanze che si interrompono spontaneamente (Quenby et al., 2021; Coomarasamy et al., 2021).

Il contributo intende indugiare, in prospettiva pedagogica, sulle solitudini e vulnerabilità che accompagnano le coppie segnate dall'esperienza dell'infertilità, allo scopo di delineare percorsi di accompagnamento educativo per quanti affrontano il desiderio disatteso di un figlio.

1. L'esperienza di infertilità

Nella lingua italiana, così come in molte altre culture, non esiste un termine per indicare la persona che fa i conti con la “non nascita” del figlio (Demetrio, Rigotti, 2012). Nel XIX secolo, si assiste al ricorso a metafore che rimandano alla natura che non dà frutto o a una macchina che non funziona, si pensi nella lingua inglese ad accezioni quali “*barren*” (arido), “*fruitless*” (senza frutti), “*in need to repair*” (che ha bisogno di essere riparato) o “*broken*” (rotto) (Jensen, 2016, p. 17). Anche i termini infertilità o sterilità portano con sé una visione stigmatizzante, di mancanza e contrapposizione rispetto alla fecondità auspicata.

Quando non vi sono parole per nominare il vissuto, il rischio è che a tale condizione non sia attribuita la giusta considerazione. Inoltre, la centratura sulla *performance* e sul successo della gravidanza pone in secondo piano un accompagnamento globale della coppia che sperimenta la sofferenza della mancata nascita di un figlio.

Laddove la progettualità familiare subisce un arresto è come se, con le parole di Zambrano (1991), “essere e vita” si separassero (p. 60) e si perdesse il contatto

profondo con sé e con la realtà circostante. La condizione temporale sembra annullarsi e il progetto di vita ristagnare in un orizzonte unidimensionale. Inoltre, non di rado, l'ambiente circostante risulta afono e indifferente e i partner affrontano in solitudine il desiderio disatteso di un figlio.

Il costante aumento delle situazioni di infertilità, porta a valutare l'offerta di un accompagnamento per le coppie, che di là da un approccio puramente informativo e medico, possa fare spazio alla riflessione sul senso e sui desideri più profondi della persona, in vista di un'umanizzazione delle cure (Frankl, 1990).

2. L'esperienza del limite procreativo: quale accompagnamento educativo?

In una società che tende a negare il limite, ad esaltare il successo e a percepire la fragilità come mancanza, diviene importante alimentare il coraggio di accogliere la propria vulnerabilità, oltrepassando la soglia del dato di realtà, per avviare processi di resilienza e riconoscere vie inedite di riprogettazione. In questa condizione si percepisce il bisogno di “rendere disponibile un modo diverso di esprimere la sofferenza e di trovare luoghi e tempi in cui questa sofferenza possa essere custodita ed elaborata” (Cadei, 2018, p. 85). Si ravvede un'esigenza di accompagnamento che aiuti a so-stare nella sofferenza e ad accrescere la consapevolezza circa la propria condizione. “Solo il dolore inteso e compreso cessa di essere dolore. [...]. Mentre noi lo accettiamo, non solo lo intendiamo, ma attraverso di esso noi intendiamo qualcosa che non è ad esso identico: noi trascendiamo il dolore” (Frankl, 1972, p. 108). È così possibile derivare dalla sofferenza motivo di spinta, principio di generazione e creatività.

Garantire un contesto di accoglienza alla coppia che vive una situazione di infertilità permette di supportare il processo di risignificazione dell'esistenza. Strumenti efficaci si rivelano la consulenza pedagogica, atta a dare parola alla coppia e a leggere in profondità il vissuto, e la costituzione di *gruppi di parola*, in cui riflettere sui temi connessi con l'infertilità. Il gruppo offre sostegno emotivo e comprensione empatica, incoraggiando l'accettazione e il superamento della sofferenza. Il percorso si rivela un cammino personale e di coppia, mediante il quale giungere ad accettare l'esistente e suscitare la responsabilità personale in vista di nuove mete.

In ambito educativo è opportuno sostenere la persona nello sforzo di ricomporre l'esistenza, di ritrovare i significati all'interno di sentieri interrotti o discontinui, considerando come gli eventi chiedano tempo per essere compresi ed inseriti in una cornice di senso. In tale modo, il soggetto può pervenire a un percorso di apprendimento trasformativo e di riprogettazione, anche a partire da un'esperienza di sofferenza (Pati, 2012; Simeone, 2021).

Bibliografia

- Cadei L. (2018). Narrare il dolore: Accompagnare le parole del dolore. *La Famiglia*, 261, 82-88.
- Coomarasamy A. et al. (2021). Recurrent miscarriage: evidence to accelerate action. *Lancet*, 397, 1675-1682.
- Demetrio D., Rigotti F. (2012). *Senza figli. Una condizione umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frankl V.E. (1972). *Homo Patiens. Interpretazione umanistica della sofferenza*. Varese: O.A.R.I.
- Frankl V.E. (1990). *Alla ricerca di un significato della vita. Per una psicoterapia riumanizzata*. Milano: Mursia.
- Istat (2023). Report natalità e fecondità della popolazione residente. Anno 2022. Report-natalita-26-ottobre-2023.pdf (istat.it)
- Istituto Superiore di Sanità (2023). Registro Nazionale della Procreazione Medicalmente Assistita, febbraio 2024. <https://www.iss.it/-/procreazione-assistita-in-20-anni-raddoppiati-i-trattamenti-e-i-tassi-d-gravidanza-oltre-217mila-bambini-nati-grazie-alle-tecniche>
- Jensen R.E. (2016). *Infertility. Tracing the History of a Transformative Term*. Pennsylvania State University Press.
- La Rosa V. (2019). Quando il dolore è indicibile. Riflessioni pedagogiche sul lutto in gravidanza. *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 1, 127-143.
- Pati L. (Ed.) (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Quenby S. et al. (2021). Miscarriage matters: the epidemiological, physical, psychological, and economic costs of early pregnancy loss. *Lancet*, 397, 1658-1667.
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Brescia: Scholé.
- World Health Organisation (2023). Infertility prevalence estimates, 1991-2021. Switzerland: Authour. <https://www.who.int/health-topics/infertility>
- Zambrano M. (1991). *Chiari del bosco*. Milano: Feltrinelli.

Finito di stampare
nel mese di DICEMBRE 2024 da



per conto di Pensa MultiMedia® • Lecce
www.pensamultimedia.it

Questo volume contiene gli atti del Convegno Nazionale della Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale “Ricerca pedagogica e bene comune: modelli teorico-metodologici e public engagement”, svoltosi a Lecce presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università del Salento dal 22 al 23 Settembre 2023. Due giornate nelle quali ci si è appassionatamente misurati con il tentativo di una problematizzazione in chiave pedagogica del tema del bene comune, interrogandosi in particolare sul contributo pubblico e sulla responsabilità sociale dell’indagine scientifica che, in forme plurali e articolate, si occupa dei processi educativi e formativi.

Sono pagine attraversate da numerosi interrogativi: è davvero possibile identificare qualcosa che sia bene per ciascuno e per tutti, e che quindi valga la pena di essere ricercato, coltivato, promosso, difeso? quello di bene comune, in un mondo pluralista, complesso, multiculturale, è un concetto arcaico e retorico, vuoto e introvabile? o piuttosto esso individua una prospettiva che può restituirci il gusto di sentirci parte della società globale in cui viviamo, la speranza di esistere e co-esistere contrastando le correnti fredde della contemporaneità, i rischi della polverizzazione individualistica e dell’unità omologante? Possiamo forse pensarlo come l’orizzonte regolativo di un cammino possibile, nel quale la semina lunga dell’educazione e della formazione costituisce una dimensione fondamentale. Un cammino avviato e da sviluppare ulteriormente: la ricerca pedagogica generale e sociale è infatti caratterizzata, nel nostro tempo, da una estrema varietà di prospettive culturali, di profili epistemologici, di dispositivi procedurali, e già offre un prezioso contributo allo sviluppo dei processi educativi e della convivenza sociale. La comunità dei ricercatori è chiamata a custodire e incrementare tale patrimonio, attraverso una continua opera di rigorizzazione teorico-metodologica e di assunzione di responsabilità nella costruzione del bene comune.

Maurizio Fabbri, Professore di Pedagogia generale e sociale,
Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Marcello Tempesta, Professore di Pedagogia generale e sociale,
Università del Salento