

## ***I territori dell'educazione***

Collana diretta da Sergio Tramma

La collana "I territori dell'educazione" elegge a centro d'attenzione la problematicità educativa che scaturisce dalle trasformazioni economiche, sociali, culturali degli ultimi decenni, e dalle loro ricadute sui luoghi e tempi dell'educazione. Essa ospita testi che indagano le dimensioni informali e meno strutturate dell'educazione, con particolare riguardo al "territorio" - inteso come rete di istituzioni, luoghi e relazioni educative - e a tutte quelle esperienze che la contemporaneità rende più e/o diversamente educative.

Saranno quindi proposti volumi in grado di rivolgersi tanto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea (di base e magistrale) di Scienze dell'educazione quanto alle educatrici e agli educatori professionali in servizio: per fornire agli uni elementi di conoscenza e riflessione rispetto allo "stato dell'arte" degli ambiti operativi della loro futura professione, con cui connettere i saperi trattati durante la formazione; per dotare gli altri di un quadro di riferimento generale e di medio respiro all'interno del quale collocare l'operatività e il pensiero su di essa.

***Comitato scientifico***

**Pierangelo Barone**, Università di Milano-Bicocca  
**Caterina Benelli**, Università di Messina  
**Chiara Biasin**, Università di Padova  
**Elisabetta Biffi**, Università di Milano-Bicocca  
**Giuseppe Burgio**, Università "Kore" di Enna  
**Silvana Calaprice**, Università di Bari  
**Marco Catarci**, Università di Roma Tre  
**Loïc Chalmel**, Université de Nancy2  
**Matteo Cornacchia**, Università di Trieste  
**Antonia Cunti**, Università "Parthenope" di Napoli  
**Liliana Dozza**, Libera Università di Bolzano  
**Maria Luisa Iavarone**, Università di Napoli "Parthenope"  
**Silvia Kanizsa**, Università di Milano-Bicocca  
**Ivo Lizzola**, Università di Bergamo  
**Isabella Loiodice**, Università di Foggia  
**Serenella Maida**, SUPSI - Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, Lugano  
**Elena Marescotti**, Università di Ferrara  
**Elisabetta Musi**, Università Cattolica del Sacro Cuore, Piacenza  
**Francesca Oggioni**, Università di Milano-Bicocca  
**Paolo Orefice**, Università di Firenze  
**Cristina Palmieri**, Università di Milano-Bicocca  
**Fausta Sabatano**, Centro Educativo Regina Pacis di Pozzuoli - Napoli  
**Mario Schermi**, LUdE, Libera Università dell'Educare, Messina  
**Maura Striano**, Università di Napoli "Federico II"  
**Simonetta Ulivieri**, Università di Firenze  
**Alessandro Vaccarelli**, Università di L'Aquila

I volumi pubblicati nella collana  
sono sottoposti a referaggio in doppio cieco.

A cura di  
Caterina Benelli e Mónica Gijón Casares

# **(in)Tessere relazioni educative**

Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità

FrancoAngeli *I territori  
dell'educazione*

Isbn 9788835107989

Copyright © 2020 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

Ristampa	Anno
0 1 2 3 4 5 6 7 8 9	2020 2021 2022 2023 2024 2025 2026 2027 2028 2029

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.  
Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le fotocopie effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale, possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da CLEARedi, Centro Licenze e Autorizzazioni per le Riproduzioni Editoriali ([www.clearedi.org](http://www.clearedi.org); e-mail [autorizzazioni@clearedi.org](mailto:autorizzazioni@clearedi.org)).

Stampa: Logo srl, sede legale: Via Marco Polo 8, 35010 Borgoricco (Pd)

© FrancoAngeli 2020 isbn 9788835107989. Tutti i diritti riservati.

Ho trovato un gomitolo ingarbugliato  
Pieno di nodi e molto intricato.  
È come una matassa senza il suo bandolo  
Con i fili che scendono e piangono.  
Che si può fare per districare?  
Verrebbe voglia di tagliare,  
ma poi ecco che nasce un pensiero  
che vola nell'aria dolce e leggero.  
Se accolgo i fili di quelle storie  
E con le dita intesso memorie  
Dagli intrecci nascerà un legame  
Che parlerà di nuove trame.  
E allora non sarà più un gomitolo intricato  
Ma un dono prezioso, ritrovato.

Filastrocca di Giulia Clemente



# Indice

<b>1. Note introduttive: genesi del progetto editoriale,</b> <i>Caterina Benelli</i>	pag. 11
<b>2. Entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione,</b> <i>Mónica Gijón Casares</i>	» 15
Sintesi e contestualizzazione del capitolo	» 15
1. Uno sguardo microscopico alla pedagogia	» 16
2. Relazione interpersonale: trama interdipendente della condizione umana	» 18
3. Pedagogia e prostituzione: principio di comprensione	» 21
4. Relazione educativa: incontro, alleanza ed emancipazione	» 24
5. Per concludere: relazione educativa e trama dell'umanizzazione	» 30
<b>3. Tessere narrazioni. I fili della relazione educativa,</b> <i>Caterina Benelli</i>	» 33
1. Fili come metafore della relazione educativa	» 33
2. Maria Lai e l'arte di tessere fili di storie	» 39
3. <i>Les arpillares</i> : le "tele clandestine"	» 41
4. Athe Gracci: volontaria e "ricamatrice di parole" in carcere	» 44
5. Alle tessitrici e ai tessitori di storie	» 47
<b>4. La relazione nella cura educativa,</b> <i>Vanna Boffo</i>	» 51
Introduzione	» 51
1. La relazione educativa nella professione dell'educatore	» 52

2. Una teoria per la relazione educativa: il modello della cura pedagogica	pag. 56
3. Attenzione e Ascolto: il processo empatico	» 59
4. Il sapere relazionale e la cura responsabile	» 61
Conclusioni	» 64
<b>5. Verso l'altro: la relazione educativa come tramite, Emanuela Mancino</b>	» 69
<b>6. La categoria di relazione educativa nel discorso pedagogico contemporaneo, Maura Striano, Stefano Maltese</b>	» 83
1. Il valore dell'analisi linguistico-discorsiva in pedagogia	» 83
2. Il metodo dell'inquiry deweyana applicata all'analisi categoriale	» 85
3. I significati e le implicazioni pratiche della categoria di "relazione educativa"	» 86
4. L'approccio deweyano alla relazione educativa	» 90
5. L'approccio fenomenologico alla relazione educativa	» 91
6. La relazione educativa nella prospettiva della pedagogia dell'inclusione	» 96
<b>7. Dinamiche transferali e relazione educativa nei contesti organizzativi, Maria Grazia Riva</b>	» 101
Introduzione	» 101
1. Cornice teorica: Tipologie di transfert e organizzazioni	» 102
2. L'azione educativa trasformativa al servizio di leader e consulenti	» 106
3. Caso clinico-pedagogico: le fatiche transferali di un leader educativo riflessivo	» 108
Conclusioni	» 110
<b>8. Mobilità umana e inclusione, Giovanna Del Gobbo, Gilda Esposito</b>	» 113
1. Educazione e fenomeni migratori	» 113
1.1. La migrazione come megatrend	» 113
1.2. L'azione educativa informale e diffusa della migrazione	» 116
2. Verso una pedagogia della mobilità umana	» 118
3. Il Manifesto della Formazione Accogliente	» 121
3.1. Un processo partecipativo all'origine del Progetto	» 121
3.2. Metodologia	» 122
3.3. Analisi ed interpretazione dei dati	» 123
Conclusioni	» 128



<b>9. Adolescenti in situazione di fragilità, <i>Maria Rita Mancaniello</i></b>	pag. 133
1. La fragilità del nostro tempo: quando la storia supera l'ipotesi	» 133
2. Il fragile orizzonte dei modelli educativi	» 136
3. La fragile dimensione interna dell'adolescente: da "maneggiare con cura"	» 138
4. Riflessioni conclusive: la fragilità è governabile, se lo vogliamo	» 142
<b>10. La relazione educativa nella pedagogia <i>queer</i>. <i>Queerness</i> e resistenza al binarismo di genere, <i>Antonio Raimondo Di Grigoli</i></b>	» 147
Introduzione	» 147
1. Dalle teorie <i>queer</i> alla pedagogia <i>queer</i>	» 148
2. La <i>queerness</i> nella relazione educativa: resistenza al dualismo di genere	» 151
Conclusioni	» 154
<b>11. Note conclusive: la pedagogia del dono e relazione educativa, <i>Mónica Gijón Casares</i></b>	» 157
Premessa	» 157
1. Vulnerabilità e pedagogia: la necessità di attendere una tripla esclusione	» 158
2. Pedagogia e relazione educativa: oltre la cura e l'accompagnamento	» 160
3. I contributi dell'antropologia del dono: un nuovo sguardo alle dinamiche sociali	» 162
4. Doppio ciclo del dono in contesti di vulnerabilità	» 165
5. Possibilità della relazione in una pedagogia del dono	» 169
<b>Autori</b>	» 173



# 1. Note introduttive: genesi del progetto editoriale

Caterina Benelli\*

Perché pensare ancora al tema della relazione educativa?

Perché, riprendere in considerazione la questione educativo-reatazionale? La nascita della progettazione del volume precede di un anno e mezzo la sua pubblicazione e l'idea è germogliata da riflessioni e seminari accademici intorno ad un interesse comune delle Curatrici che, in contesti geografici differenti – Messina (Italia) e Barcellona (Spagna) – insegnano materie pedagogiche nelle proprie sedi accademiche con particolare attenzione al tema della relazione educativa. Più volte negli ultimi cinque anni, attraverso gli interscambi universitari Erasmus, abbiamo avuto la possibilità di confrontarci, anche assieme a colleghi e a studenti, sulla tematica della relazione educativa da un punto di vista teorico e metodologico e in contesti educativi diversi. Un filone di ricerca ed intervento, dunque, che ci vede entrambe partecipi e attive sul piano della riflessione teorica, della ricerca e della progettazione a livello nazionale ed internazionale, attraverso interventi rivolti alle fasce vulnerabili nei differenti contesti sociali. La questione teorica e metodologica della relazione educativa in contesti di vulnerabilità è il punto di incontro tra le nostre aree di ricerca e, seppur con focus distinti, ci hanno sempre guidato ad interrogarci e riflettere teoricamente ed agire pratiche inclusive, partecipative rispettose dei diritti di tutti, nessuno escluso.

Il progetto editoriale, a partire da questi presupposti, include contributi – con necessarie caratteristiche eterogenee – di docenti di fama nazionale ed internazionale che, su settori diversi, si sono occupati e si occupano della questione della pedagogia della relazione in ambito formativo.

La proposta editoriale che presentiamo dal titolo *(in)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, propone differenti apporti teorici e pratici sulla relazione educativa: aspetti critici

\* Università di Messina.

e sguardi diversi per snodare e schiudere il tema della relazione educativa ai fini di favorire l'inclusione sociale con particolare attenzione alle vulnerabilità odierne.

È un testo scritto prevalentemente al femminile perché, a nostro parere, non solo la "tessitura di relazioni" è storicamente legata all'opera femminile, ma anche perché nel panorama nazionale, chi si occupa di relazione educativa, sono primariamente illustri colleghe con le quali ho avuto (ed ho ancora) il piacere di collaborare. Il titolo, infatti, richiama l'azione della tessitura intesa come arte dell'intreccio e dell'incontro di fili, l'arte di creare tele e tessuti. L'azione di "intessere", inoltre, conduce inesorabilmente all'atto di unire più fili, di comporre, armonicamente, tessuti e ... relazioni.

Un'azione di attraversamento di traiettorie educative, dei nodi e degli intrecci della vita: una postura di attenzione e di cura alle potenzialità individuali e collettive e alla forza della relazione in ambito formativo complesso.

Con il volume, intendiamo esplorare prevalentemente due orizzonti di ricerca: da una parte, mettere al centro l'importanza della relazione educativa in un contesto storico-sociale contemporaneo dove diventa sempre più necessaria e urgente una possibile via di umanizzazione. Dall'altra, intendiamo mostrare il significato della relazione educativa e le sue caratteristiche, quali: cura, riconoscimento, accoglienza, accompagnamento ed emancipazione per favorire l'inclusione sociale.

Pensare la pedagogia come un tessuto di relazioni educative ci aiuta a comprendere la dimensione interdipendente della vita umana. La logica del mondo individualistico e la condizione della "società liquida" contemporanea, non mostrano l'importanza del dinamismo formativo all'interno della relazione educativa: una trama di connessioni che costituiscono soggetto e comunità. E ancora: perché è importante pensare alla relazione educativa in contesti di vulnerabilità?

Negli ultimi anni, il modello educativo assistenzialistico centrato sulla necessità ha dato il passo a modelli di accompagnamento che pongono al centro la relazione educativa in un'ottica di educazione alla responsabilità, alla co-costruzione di progettazione formativa. Educatori, insegnanti e operatori socio-culturali contribuiscono a tessere relazioni di cura, di apprendimento e di formazione con le persone in contesti di vulnerabilità.

Le persone in formazione partecipano alla co-costruzione della tessitura della relazione educativa al fine di formarsi e sentirsi parte della comunità. In situazione di esclusione e di mancanza di accesso ai diritti umani, la pedagogia necessita di stabilire una trama di relazioni di umanizzazione e riconoscimento per la costruzione di una comunità inclusiva.

Il volume è caratterizzato da contributi diversi sulla questione della relazione educativa che, insieme, partecipano alla costruzione di uno sguardo poliedrico, multiforme, complesso sulla tematica in questione.

Sono *sguardi su tele* così rappresentati: il primo sguardo – a cura della scrivente – è quello introduttivo e prende in esame la genesi del progetto

editoriale, i *focus* di riferimento ai contributi per un'armonizzazione del testo.

Nel secondo sguardo la co-autrice, Monica Gijon Casares dell'Università spagnola di Barcellona consegna il contributo dal titolo *Entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione* prendendo in esame la teoria e la prassi della relazione educativa attraverso alcuni costrutti fondamentali che sono alla base del processo formativo. Il terzo sguardo è di chi scrive questa introduzione e tratta la questione del *Tessere narrazioni. I fili della relazione educativa*. Nel contributo la metafora della tessitura è vista come azione della relazione che educa e si inserisce in un discorso permeato dall'opera di "maestre" che, attraverso l'arte del filo e della tessitura, intrecciano storie, relazioni. Il quarto sguardo offerto da Vanna Boffo dal titolo *La relazione nella cura educativa*, centra il tema della relazione educativa da un punto di vista pedagogico e filosofico della cura come nodo centrale del discorso educativo relazionale. Il quinto sguardo è di Emanuela Mancino che affronta la questione dell'alterità, del tramite nella relazione educativa attraverso il contributo filosofico-educativo dal titolo: *Verso l'altro: la relazione educativa come tramite*. Il sesto sguardo esamina la tematica con una lente teorica che prende in esame la "logica" deweyana *La categoria di relazione educativa nel discorso pedagogico contemporaneo* ed è a cura di Maura Striano e Stefano Maltese. Il settimo sguardo è della studiosa Maria Grazia Riva e prende in esame la ricerca in ambito psico-pedagogico di alcuni costrutti della *Relazione educativa in contesti organizzativi*: luoghi dove la relazione, attraverso i leaders, si sviluppa in ambiti di tipo formale e non formale.

L'ottavo sguardo è dedicato a contesti di *Mobilità umana e inclusione*. Nel contributo Giovanna Del Gobbo e Gilda Esposito offrono uno studio quanti-qualitativo sul tema delle migrazioni come fenomeni dirompenti capaci di trasformazioni globali: un altro aspetto delle relazioni umane in un tempo di mobilità.

Il nono sguardo a cura di Maria Rita Mancaniello ci conduce verso il mondo dell'adolescenza consegnandoci il contributo su un'altra questione di emergenza sociale dal titolo: *Adolescenti in situazione di fragilità*. Sempre in tema di emergenza ed inclusione sociale incontriamo il decimo sguardo dedicato alla questione del queer e, nella fattispecie, alla relazione educativa che ha come elemento la *queerness*, a cura di Antonio Raimondo Di Grigoli.

Ed infine, in conclusione del volume, l'undicesimo e ultimo 'sguardo su tela' è a cura della collega Monica Gijon Casares che completa la disamina sul tema della relazione educativa attraverso il contributo: *Note conclusive: la pedagogia del dono e relazione educativa*. Riflettere sul concetto del dono alla fine del volume, risulta un'importante discussione che ben si presta alla conclusione del progetto editoriale dove studiosi di aree e contesti nazionali diversi, hanno *donato* uno sguardo critico oltre a prestigiosi studi e ricerche sulla tematica in oggetto.

Sono approfondimenti di grande spessore scientifico che – con sguardi diversi – hanno offerto al testo una ricchezza inedita che è andata a costituire e costruire un'intelaiatura di fili generando un originale tessuto teorico-metodologico sul tema della Relazione Educativa: questione sempre da sottoporre ad un esame attento e critico.

La conclusione del progetto editoriale – come già detto – coincide con un periodo storico di grande rilevanza in particolare da un punto di vista educativo e sociale: la pandemia da Covid-19 ci ha indotto a rivedere la questione della relazione in modo diverso, con le distanze sociali e di sperimentare modalità differenti di stare insieme e di 'fare comunità'. La relazione "corpo a corpo", "viso a viso" ha ceduto il posto ad una relazionalità virtuale che ha permesso di stare insieme ma distanti: un distanziamento sociale che, sicuramente, avrà delle ripercussioni sul piano psico-educativo, ma questa ricaduta sarà da indagare soprattutto in una fase ulteriore, quella della post pandemia. Ciò che è sinora evidente è la sofferenza diffusa di una relazionalità negata visibile soprattutto nella scuola virtuale e nelle situazioni di vulnerabilità sociale.

## 2. Entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione

Mónica Gijón Casares\*

### Sintesi e contestualizzazione del capitolo

La pedagogia attua a un livello intimo di intervento socio-educativo, delle *relazioni interpersonali*. Un percorso di prossimità vitale per la dignità e l'umanizzazione delle persone, soggette a meccanismi di esclusione sociale. La proposta che presentiamo nel presente lavoro propone un approccio globale allo spazio più intimo della pedagogia e alle sue caratteristiche come elemento di allenamento.

Le relazioni interpersonali consentono agli operatori sociali e ai soggetti in formazione di ritrovarsi nella realtà della vulnerabilità, di connettersi con un piano di dignità che consenta alle persone di dare un senso al loro progetto di vita. Una micro-pedagogia che viene lanciata attraverso collegamenti e incontri faccia a faccia. In altre parole, la pedagogia stessa può essere concepita come un modo *per entrare in una relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione* in situazioni di fragilità. Un diagramma relazionale che consente l'incontro, la condivisione e liberare all'interno di una comunità.

Per comprendere l'impatto della relazione, affronteremo il lavoro di educatrici e operatrici sociali che lavorano con donne che praticano la prostituzione. Le riflessioni qui presentate provengono dalla collaborazione con professionisti dell'Europa e dell'America Latina che hanno una lunga storia di lavoro in situazioni di prostituzione e tratta. Dalle interviste e storie di vita con donne e professionisti che li accompagnano (Bertaux, 2004) abbiamo analizzato diverse pratiche e stili educativi. Le loro voci ed esperienze ci aiuteranno a comprendere la natura della relazione e il suo impatto particolare sugli itinerari di inclusione delle persone<sup>1</sup>.

\* Università di Barcellona.

1. Ricerche svolte nel biennio 2014-16 e 2017-18 con professionisti dell'entità *RR-Adoratrices e Sicar* specializzati in situazioni di prostituzione e tratta in contesti marginali. Opere etnografiche realizzate in Bolivia, Colombia, Messico, Italia e Spagna che evidenziano l'im-

## 1. Uno sguardo microscopico alla pedagogia

L'interesse per le relazioni educative ha molto a che fare con un'intuizione, cosa che ho potuto verificare nel mio lavoro di educatrice sociale e di docente universitaria: la pedagogia viene rielaborata, trasformata e inventata ogni giorno in un piccolo modo: nelle relazioni interpersonali.

Le relazioni educative sono la cellula della pedagogia, l'elemento più microscopico e trasversale dell'intervento sociale. Situazioni di incontro faccia a faccia tra professionisti e utenti che costituiscono una pedagogia ricca e complessa. Quando un'educatrice o un'assistente sociale si congratula con una donna per un risultato personale o quando condividono aspetti comuni delle loro esperienze come donne, si sta verificando una situazione di interazione di alto valore pedagogico. Ci riferiamo alle relazioni come micro-pedagogia non perché sono meno importanti, ma per la flessibilità, la versatilità e la molteplicità degli incontri che si verificano durante il giorno. Rapporti con diverse sfumature, che configurano un tessuto denso che consente alle persone di legare, condividere e generare climi densi nell'umanità e nel riconoscimento

Quando chiediamo agli educatori e agli assistenti sociali del loro lavoro professionale, ci parlano degli scopi che guidano il loro lavoro e della missione politica che le loro istituzioni svolgono. Si riferiscono in generale al processo di accompagnamento, ma hanno difficoltà a spiegare come si verifica la relazione educativa: come si crea il legame, l'esperienza di cura delle persone servite e i modi in cui si verifica l'impegno reciproco. In breve, è difficile per gli educatori spiegare le particolarità e i dinamismi educativi messi in gioco nella relazione. Tuttavia, quando osserviamo da vicino i professionisti nella loro pratica quotidiana, scopriamo una trama relazionale densa e complessa che invita al recupero. Nella loro pratica professionale sviluppano pratiche di inserimento, formazione e consulenza, tuttavia, la relazione è l'elemento centrale che attraversa queste pratiche e, nella maggior parte dei casi, il dinamismo dell'umanizzazione e della dignità più apprezzati dalle persone servite. Le educatrici e le donne intrattengono relazioni forti che alimentano coloro che vi partecipano. Sebbene sia difficile spiegare il modo in cui ciò accade, la micro-pedagogia si basa su relazioni reciproche, che vengono trasformate e reinventate nella pratica quotidiana.

### *La relazione educativa: pericoli di semplificazione*

La relazione costituisce la forma più intima e personale di lavoro pedagogico. Tuttavia, a volte lo affrontiamo con punti di vista semplicistici e

portanza di stabilire un rapporto di fiducia e domanda con le donne, combinato con il disegno di pratiche che invitano all'emancipazione.



riduzionisti che possono renderlo insignificante. Ci concentreremo ora su tre pericoli di semplificazione, neutralità, distanza e dipendenza, che ci impediscono di affrontare la relazione in tutta la sua complessità.

Una prima minaccia è quella di ridurre la relazione a una *connessione neutra* tra le persone. Una concezione agglutinativa, che può essere assiologicamente neutra e indeterminata (Caillé, Chaniel, 2016). Parliamo dell'importanza della connessione, ma non sappiamo molto al di là della sua natura. La connessione con altre persone può portare a una certa conformità degli operatori sociali, “*stare con un altro*” senza sviluppare empatia, cura o impegno nei suoi confronti. La relazione si limita quindi a una connessione asettica tra educatore e utente. Quando un professionista riduce il rapporto basato sulla neutralità, non richiede agli altri né pretende da se stesso. Solo la relazione è importante, ma indipendentemente dalla qualità di tale connessione, il contenuto e la natura formativa della relazione svaniscono. Tuttavia, sappiamo che l'impatto educativo della relazione non si limita alla connettività tra le persone. Le relazioni sono un veicolo per la dignità in contesti di vulnerabilità quando invitano la conoscenza di sé e la liberazione.

Non solo la neutralità può essere un pericolo nella relazione educativa, ma un altro rischio è la *distanza professionale*. L'influenza delle discipline psicologiche nel lavoro sociale, fa della distanza ottimale una buona strategia per evitare il trasferimento e il contro-trasferimento nelle relazioni. Inoltre, un eccesso di burocratizzazione nelle professioni di aiuto ha riempito la pedagogia di protocolli e tecnicismi che hanno trasformato le relazioni in procedure rigide. Entrambi gli aspetti hanno portato i professionisti a posizionarsi a una distanza professionale per affrontare complesse situazioni di esclusione. Una precauzione che ha escluso termini educativi come reciprocità e generosità dalla relazione. Il problema è che la distanza professionale può essere percepita dagli utenti come distanza e freddezza. Vale la pena chiedersi se nelle professioni di aiuto, il lavoro è più efficace quando c'è distanza o quando c'è vicinanza e reciprocità con le persone servite.

Infine, un altro limite alla relazione è la *dipendenza*. Contrariamente all'idea di neutralità e distanza, un eccesso di paternalismo e controllo nei professionisti può portare a relazioni subordinate. La paura di radicate situazioni di povertà, mancanza di autonomia e violazione dei patti, può far pensare al professionista che la persona abbia raggiunto il proprio limite personale. L'educatore abbassa l'asticella e non invita la persona a eccellere. La comunità percepisce gli utenti dei servizi sociali come persone stagnanti e benestanti in un modello di patrocinio di carità. La relazione diventa quindi un legame che impedisce il progresso. Il pericolo è l'infantilizzazione del lavoro pedagogico e degli utenti, che occupano sempre lo stesso ruolo di beneficiari nel sistema. Sebbene le relazioni professionali comportino ruoli e ruoli diversi, è consigliabile orientare la relazione educativa con maggiore determinazione verso una prospettiva di emancipazione e riconoscimento.

Crediamo che la relazione sia più di una semplice connessione, uno spazio di distanza ottimale e un legame di dipendenza tra educatori e persone servite. Tuttavia, non sappiamo quale sia la sua natura come dinamismo dell'umanizzazione. Vediamo di seguito come il paradigma relazionale può aiutarci a comprendere più profondamente la dimensione educativa della relazione nella pedagogia.

## **2. Relazione interpersonale: trama interdipendente della condizione umana**

Le scienze umane e sociali stanno subendo un cambio di prospettiva. Da un interesse isolato nella comprensione degli oggetti, affrontiamo proposte che sono più interessate alla natura interconnessa dei fenomeni e alle condizioni relazionali della vita. La pedagogia non è stata ignara di questo cambiamento, vediamo di seguito l'importanza di impegno e cura nei processi di inclusione.

*Verso un paradigma relazionale: la relazione al centro*

Il sociologo Paolo Donati (1996) sostiene che le relazioni sono il dinamismo caratteristico della condizione umana e dei fenomeni sociali. La relazione è la cellula del tessuto sociale, una realtà immateriale che si verifica tra le persone e che è orientata all'azione reciproca (Donati, 1985, 2006). Fatti, persone e intuizioni non possono essere considerati isolatamente, sono articolati e trasformati attraverso le relazioni. Le parole dell'autore, "*l'inizio era la relazione*", riassumono il suo pensiero: la caratteristica delle società è la relazione (Herrera, 2000). Il sociologo ha tentato con la sua proposta di rispondere con due prospettive antagoniste di modernità e postmodernità: posizioni individualiste o soggettiviste e posizioni olistiche o strutturaliste.

Per la prospettiva *individualistica*, il mondo sociale è spiegato dall'azione di un soggetto autonomo che domina il suo ambiente con criteri di efficienza e progresso illimitato. Alimentata da correnti utilitaristiche, la realtà sociale è la conseguenza di una ragione interessata e calcolatrice, che trova la sua massima espressione nelle regole del mercato. In queste premesse, la cultura, la collettività e le istituzioni sono al servizio della libertà individuale e dell'emancipazione culturale, dogmatica e istituzionale. Il soggetto concepisce le relazioni come un mezzo per i loro fini individuali, quindi la difficoltà a stabilire legami di impegno in società sempre più liquide (Bauman, 2000). La persona partecipa a trame relazionali, ma non sono luoghi comuni di reciprocità, bensì proiezioni di quella ragione egoistica e strumentale. In definitiva, la relazione è un prodotto dell'individuo, dipende dalla sua capacità di agenzia e svolge solo una funzione mediatrice tra i singoli soggetti.

Le *prospettive olistiche* concepiscono i sistemi come strutture culturali, sociali e simboliche con la propria entità. Insieme di valori e norme che circondano, influenzano e determinano il soggetto. Un tutto prima dell'esistenza individuale. E quindi, gli individui agiscono manifestando i principi di quella totalità che lo circonda. La prospettiva olistica è utile per riconoscere l'eredità comune dell'umanità, ma è un limite quando la volontà e la capacità di agire sono offuscate. È possibile rivelare le strutture di potere e dominio che sono nascoste nelle strutture, tuttavia, la capacità di trasformarle e modificarle è scarsa. Aspetto che può condurre alla disperazione e a una certa conformità dei gruppi umani. Nei paradigmi olistici, non si tratta tanto delle relazioni quanto dei ruoli o dello stato: ruoli caratteristici che gli individui ricoprono e che, al massimo, possono aspirare a trasformare in nuovi ruoli. Le persone che non si conformano vengono messe all'angolo, espulse o stigmatizzate all'interno del sistema.

Vediamo che per Donati (2006, 2009) posizioni individualistiche e olistiche hanno portato a relazioni disumanizzate, ma i problemi umani non possono essere analizzati come problemi individuali e/o sistemici. Forse è necessario reinterpretare la modernità e il postmodernismo in termini di patologie sociali relazionali che rendono difficile comprendere il ruolo dell'interdipendenza e della reciprocità.

#### *La relazione come spazio dell'alleanza: la reciprocità impegnata*

L'idea di soggetti isolati che sono collegati tra loro da una logica interessata o che vivono determinati da strutture sociali e simboliche, non è sufficiente per spiegare la necessaria coesistenza e interdipendenza della vita umana. La modernità soffre di alcune patologie relazionali di cui apprezziamo solo i sintomi: soggetti atomizzati e disconnessi dagli altri (Giddens, Bauman, Luhmann & Beck, 2011). Forse il recupero della nozione di alleanza e impegno può aiutarci a comprendere la dimensione formativa della relazione nella pedagogia sociale.

Bauman (2000) critica la difficoltà di stabilire legami e impegni di prossimità nella modernità liquida. Le relazioni sono fugaci e fragili, un peso per l'esercizio della libertà individuale. I legami umani sono concepiti come oggetti di consumo, usa e getta e facilmente sostituibili perché sono compresi nella logica della soddisfazione immediata. Tuttavia, le relazioni devono essere costruite con uno sforzo prolungato e un sacrificio occasionale (Bauman 2000). Nelle società liquide, le contraddizioni sociali e le incertezze sono difficili da sopportare senza mantenere legami e impegni con la comunità. Essere disposti e disposti ad aiutare è un atteggiamento etico. La qualità della vita non può essere gestita individualmente, se non attraverso relazioni più forti e più impegnate (Bauman & Tester, 2002).

Per Giddens (1997) e Sennett (2000, 2003) i problemi non si limitano alla fragilità dei legami, ma al tipo di relazioni che il capitalismo provoca.

Un sistema globale che crea consumatori con esigenze diversificate e disturbi narcisistici che tendono a domare le persone. La logica di mercato fa sì che le persone sostituiscano la consegna richiesta dalle relazioni con una volgare ammirazione per se stessi (Sennett, 2000). Forse la fragile fragilità della postmodernità può essere il punto di partenza per sviluppare in modo più consapevole e riflessivo quei legami che collegano il soggetto con gli altri, specialmente quando le relazioni si allontanano dai legami commerciali (Giddens, 1997).

La questione dell'impegno nei legami non è solo di interesse sociologico, la filosofia ha anche dedicato importanti riflessioni. Per Buber (1998), gli incontri basati sull'idea di alleanza si concretizzano nel principio *Io-te*, uno scopo che umanizza le persone quando guida le relazioni. Tuttavia, quando le relazioni sono regolate dal principio *dell'I-id*, portano all'oggettivazione e alla strumentalizzazione di altri (Buber, 1998). Per il filosofo, quando le relazioni seguono la logica del principio *Io-te*, l'essenziale non si verifica in ogni singolo soggetto, ma nello spazio "tra" che entrambe le esperienze. Una dimensione di reciprocità a cui solo due partecipanti hanno accesso e che dà senso alla condizione umana (Buber, 2014).

Lévinas (2000, 2012) fa un passo avanti nella nozione di alleanza. Per l'autore esiste un obbligo morale nella condizione umana che è specificato nel rispondere alla domanda dell'altro piuttosto che al proprio interesse. L'apertura verso l'altro non può portare alla superiorità o al controllo degli altri, piuttosto ci invita a uscire da un'esistenza confortevole per assumerci la responsabilità degli altri. Un'apertura impegnata e asimmetrica che consente di muoversi e scoprire la propria vulnerabilità. Per il filosofo, l'unico modo per un'esistenza autentica è essere a disposizione dell'altro, una responsabilità reciproca e infinita che modella la nostra umanità.

Le relazioni non sono elementi di consumo egoistico o soddisfazione occasionale, ma sono luoghi di mutua reciprocità e impegno. L'idea di un'alleanza amplia le possibilità della relazione educativa poiché invita gli operatori sociali a rafforzare i legami di impegno reciproco nell'intervento socio-educativo.

#### *La relazione come spazio di cura: il legame di reciproca interdipendenza*

L'idea di soggetti legati da vincoli di impegno e reciprocità può essere ridotta a un legame asimmetrico se non introduciamo l'obiettivo della cura. L'etica della cura mette in evidenza la necessaria interdipendenza nelle relazioni, così come la compassione e l'empatia con gli altri, specialmente con i più vulnerabili.

Una delle autrici che rivendicò il ruolo della compassione nello sviluppo della coscienza morale fu Carol Gilligan. L'autrice ha dato una svolta interessante al lavoro sulla psicologia morale che Kohlberg aveva iniziato.

Scoprì che il suo predecessore aveva perso un'importante differenza, le ragioni morali delle persone erano diverse per genere: gli uomini indicavano principi etici universali e le donne sentimenti e relazioni contestuali (Gilligan 1985). Per la Gilligan, la moralità non ha a che fare esclusivamente con lo sviluppo della ragione, ma con le emozioni e la convivenza con gli altri. Una sfumatura interessante che ha permesso lo sviluppo di un'etica di cura, che presta particolare attenzione alla compassione, alla riparazione del danno e al mantenimento dei legami riparativi attraverso le relazioni<sup>2</sup>. La condizione relazionale evidenzia il bisogno umano di essere compreso, accettato e riconosciuto, comprese le persone che soffrono di esclusione sociale.

In un senso molto simile, Noddings (2009) riconosce che prendersi cura degli altri è una responsabilità morale universale. La cura proviene da un impulso spontaneo che viene sperimentato nelle relazioni interpersonali e si evolve in una moralità universale. Più siamo vicini ai bisogni intimi della vita, maggiori sono le possibilità di comprendere la fragilità umana e di rispondere alla cura degli altri. Per l'autrice, la cura si manifesta nell'accoglienza, una risposta affettiva che non è né neutrale né procedurale, ma è un'esperienza universale dell'umanità (Noddings, 2009). In termini politici, Tronto (1996) sottolinea che l'assistenza non si limita esclusivamente alla sfera privata. Appartengono allo spazio pubblico perché sono necessari per la vita, l'evoluzione sociale e la sostenibilità dell'azienda. Per questo motivo, l'amministrazione deve riconoscerli nelle sue politiche sociali ed economiche per distribuire le responsabilità e rendere visibili i compiti di cura svolti dalle donne.

Il paradigma relazionale ci invita a passare dal pensiero focalizzato su singoli soggetti al pensiero interdipendente, che è molto utile per la pedagogia sociale. Le relazioni non possono essere governate da una logica di neutralità, distanza o freddezza nella pedagogia sociale, ma richiedono il coinvolgimento e la cura personale per diventare un modo di dignità e umanizzazione. Pensare in una prospettiva della relazione e non in quella individuale porta a un orientamento impegnato con la persona che genera capitale sociale di reciprocità e generosità.

### **3. Pedagogia e prostituzione: principio di comprensione**

L'impatto della pedagogia si verifica al livello più intimo, una sfera microscopica che si verifica nelle relazioni. Quando un'educatrice sociale è

2. I contributi di Gilligan (1985) sono stati molto rilevanti nell'universo femminista, non solo per questa differenziazione tra i sessi, ma anche per l'importanza di rendere visibile un'etica di cura allo stesso livello di un'etica di giustizia. È conveniente allontanarsi da posizioni che universalizzano la cura come qualcosa di esclusivamente femminile, per capire che il contributo dell'autrice è di valutare la cura e le relazioni come uno spazio di interdipendenza.

interessata ai bisogni di una donna che lavora come prostituta e offre risorse sanitarie, legali o sociali, svolge ampiamente i suoi doveri professionali. Tuttavia, nella maggior parte dei casi, i professionisti non solo forniscono informazioni e valutano le esigenze: ascoltano la storia della vita delle donne, sono interessati ai motivi che hanno guidato il loro viaggio migratorio e valorizzano le strategie che hanno sviluppato nella loro esperienza di vita. Se, inoltre, entrambe le donne condividono esperienze personali, viene generata un'alleanza di riconoscimento che lascerà un segno profondo nella biografia di ogni donna. Un'opportunità per costruire una relazione educativa che sarà fondamentale nel lavoro di inclusione.

Le relazioni hanno una tonalità unica, speciale che è evidente in ogni incontro, tuttavia, la loro capacità di formazione non dipende da un singolo contatto. L'esperienza educativa di una donna che pratica la prostituzione in un contesto sociale è soggetta a un trattamento dignitoso e all'esperienza di riconoscimento che l'intera squadra le dà nel suo processo. La qualità delle relazioni ha a che fare con l'atmosfera umanizzante che si respira nelle istituzioni. Una micro-pedagogia trasversale che genera opportunità di riconoscimento dei diritti delle donne che praticano la prostituzione come cittadine.

Nello spazio più intimo della pedagogia, le persone si apprezzano a vicenda. Tuttavia, in situazioni di vulnerabilità, le relazioni richiedono ulteriore passaggio: ampliare la comprensione della realtà vissuta dalle persone vulnerabili. Nel caso della prostituzione, risulta opportuno evitare gli atteggiamenti che semplificano la realtà delle donne che si prostituiscono.

### *Donne e prostituzione: cartografie di una realtà*

Le donne che si prostituiscono hanno esperienze molto diverse ed eterogenee. Che siano le strade o i club i luoghi in cui viene praticata la prostituzione, troveremo donne con età, famiglia e realtà socio-economiche molto diverse. Donne migranti che usano la prostituzione come rifugio, che la combinano con altre attività economiche o che vi rimangono a lungo a causa della mancanza di accesso ai diritti. Troviamo donne vittime della tratta che sono passate alla prostituzione oppure donne indipendenti che supportano altre donne per un processo di responsabilizzazione e lotta per i loro diritti (Solana, Riopedre, 2012; Neira, 2012; Corso, Landi, 2000).

Le donne hanno esperienze molto diverse del fenomeno, motivo per cui è conveniente parlare di più della prostituzione al plurale perché amplia la diversità delle traiettorie di vita delle donne (Holgado, 2008; Juliano, 2011; Pheterson, 2000, 2013). Alcune donne vivono la situazione della prostituzione in segreto e con implicazioni emotive molto dure; per altre diventa uno stratagemma che consente loro di trascorrere più tempo con la famiglia. In contesti di prostituzione troveremo donne che hanno acquisito potere nell'esperienza della propria sessualità e si considerano più sagge nelle loro

relazioni con gli uomini. Ma anche altre che vivono relazioni di dipendenza emotiva con i loro coetanei. Donne che sono addestrate per abbandonare la loro attività e altre che sono entrate in una spirale di solitudine e depressione che non consente loro di porsi degli obiettivi a breve termine. Donne che sanno sfruttare le risorse sociali e altre che dipendono sempre più dall'aiuto delle istituzioni.

In breve, le donne che scelgono questo lavoro presentano storie di vita diverse, ma condividono spazi e strategie di resistenza. Non formano un gruppo omogeneo e, come le altre donne, sono in transito nei loro viaggi personali. Molti di loro vengono nelle istituzioni sociali per chiedere consigli e formazione, ma non possiamo considerarle donne vulnerabili, piuttosto cittadine con diritti violati dalle condizioni lavorative, amministrative e patriarcali della società in cui vivono (Gijón, 2014, 2019).

#### *Chiavi del rapporto di lavoro pedagogico: comprensione della realtà*

Una delle chiavi della relazione educativa nella prostituzione ha a che fare con un principio di comprensione, una visione che accetta la realtà e prende forma negli elementi che esporremo di seguito.

- *La prostituzione non è una destinazione.* Uno degli effetti più dannosi è pensare che la prostituzione paralizzi le donne e le ponga di fronte a un destino da cui è impossibile sfuggire. Il pregiudizio che pende su di loro è che sono persone che hanno scelto di condurre uno stile di vita “comodo”, intrappolate in un circolo economico di denaro veloce (ma non per questo facile). Si dimentica che le donne generano reti di solidarietà con le altre donne, che partecipano ai processi di formazione e integrazione e che, inoltre, hanno altre aspirazioni oltre la prostituzione. Non vengono convinte dalla prostituzione, ma dalla mancanza di formazione, occupazione e opportunità civili.
- *Viaggiare da soli con responsabilità collettive.* Le donne migranti impegnate nella prostituzione viaggiano da sole ma portano con sé importanti aspettative della comunità. Una responsabilità che si materializza nel costante invio di rimesse economiche alle loro comunità. Anche a spese del minimo necessario per sopravvivere nella società di destinazione. Le donne spesso mettono le responsabilità della famiglia e della comunità prima dei loro progetti individuali, lasciando in seguito le motivazioni personali e i desideri che le hanno spinte a lasciare i loro paesi di origine. Il problema è che non arriva mai il momento giusto per loro, ci sono sempre emergenze familiari da risolvere nel paese di origine e i progetti personali devono sempre aspettare.
- *Mercati del lavoro ostili con donne che praticano la prostituzione.* Una delle maggiori difficoltà per le donne migranti è la regolarizzazione e

l'accesso al mercato del lavoro a parità di condizioni. Quando le donne vogliono abbandonare la prostituzione, sono costrette a entrare nell'economia sommersa, dove trovano posti di lavoro di nicchia nel settore della cura della casa e della persona, spesso mal pagati e con pochi diritti. Uscire dalla prostituzione senza alternative lavorative li porta a sopravvivere in un quadro di povertà e sussistenza che non è attraente. Se a questo aggiungiamo la penuria delle politiche pubbliche messe a loro disposizione, le condizioni rendono difficile la definizione di progetti lavorativi al di là del commercio sessuale.

- *I più invisibili, diventano i più vulnerabili.* Le donne che lavorano in ambienti più invisibili e di difficile accesso alle istituzioni, passano inosservate e hanno meno accesso alle informazioni e ai diritti. Le politiche di controllo dell'immigrazione e la paura delle procedure di espulsione rendono molte donne diffidenti verso le risorse offerte a loro e non accedono ai servizi di assistenza. Se aggiungiamo a questa situazione i casi di traffico, in cui le donne non hanno il coraggio di raccontare la propria storia o di identificarsi come vittime di un crimine, la situazione dell'invisibilità li rende ancora più vulnerabili.
- *Le donne non vogliono regali ma accesso ai diritti.* È possibile pensare che le donne siano soddisfatte dei servizi offerti dalle entità sociali, ma i professionisti non possono sempre rispondere alle loro esigenze. Ciò è dovuto, in parte, ai quadri giuridici e alle restrizioni politiche in materia di migrazione, genere e diritti umani. I professionisti lo sanno e anche le donne. Tuttavia, le donne non vogliono regali o beneficenza da parte delle amministrazioni, ma rivendicano il diritto di essere trattate come cittadine. Bisognerebbe smettere di considerare le donne che si prostituiscono come vittime per considerarle come soggetti politici che possono rivendicare i diritti e governare le loro vite nella direzione che vogliono.

Le donne sono altro rispetto al lavoro che svolgono, quindi è importante smettere di giudicare le ragioni che le hanno spinte alla prostituzione e riconoscere le strategie di resilienza che hanno sviluppato in questi contesti (Juliano, 2011). È necessario che educatrici e assistenti sociali entrino in relazione con le donne senza pregiudizio, che costruiscano spazi di ascolto e di accompagnamento e, infine, che si sentano riconosciuti e liberati dalla situazione di esclusione.

#### **4. Relazione educativa: incontro, alleanza ed emancipazione**

La pedagogia si attiva ogni giorno nella relazione, quando le persone si connettono e costruiscono uno spazio comune che riesce a promuovere una maggiore liberazione e impegno per la comunità. Il lavoro socio-educativo



in contesti di prostituzione ci ha permesso di concepire la pedagogia come un modo per *entrare in una relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione* all'interno di una comunità. Una disposizione all'incontro, all'alleanza e alla liberazione che presta attenzione alle forme di accoglienza e trattamento dignitoso delle educatrici con le persone; ai legami di impegno, responsabilità e reciprocità stabiliti con ogni donna; e agli sforzi per valorizzare le donne e promuoverle verso un processo di liberazione individuale e collettivo.

#### *L'intervento pedagogico è specificato nella relazione*

La relazione si configura come un processo di umanizzazione in situazioni di esclusione sociale. Siamo di fronte allo spazio educativo più intimo e trasversale della pratica educativa. Un dinamismo che invita a pensare alla pedagogia nella sua globalità, piuttosto che come veicolo di interconnessione o come strategia di salvataggio. La relazione può essere descritta come un modo per entrare in relazione, costruire uno spazio comune e promuovere l'emancipazione all'interno di una comunità.

Il potenziale formativo delle relazioni inizia con un primo dinamismo pedagogico che abbiamo chiamato: *entrare in relazione*. Esso può essere inteso come una disposizione a incontrare le donne e la loro realtà, che si presenta in un'atmosfera accogliente per svolgere un percorso formativo. Entrare in relazione consente alle donne di avere un'esperienza educativa e, allo stesso tempo, di sperimentare un primo livello di riconoscimento nelle relazioni.

La vicinanza non è sufficiente per raggiungere il potenziale formativo della relazione. La pedagogia richiede un secondo movimento, che chiamiamo *costruire un'alleanza*. Tra donne ed educatrici si presenta uno spazio comune all'interno di un clima di cura e impegno orientato verso l'autonomia. Lungi dall'essere neutrale, la relazione richiede tatto pedagogico da parte delle educatrici. Allo stesso modo, la relazione richiede che le donne abbiano un atteggiamento di fiducia e partecipazione. Atteggiamenti non facili quando si sono verificate situazioni di esclusione e oggettivazione.

Entrare in relazione e impegnarsi con la persona non avrebbe un carattere formativo se non fosse accompagnato da un terzo movimento, che chiamiamo *promuovere l'emancipazione*. Un dinamismo di riconoscimento e liberazione che cerca una maggiore autorealizzazione e integrazione delle donne. Un orientamento degli educatori a riconoscere i risultati e favorire i processi di consapevolezza che consentono alle donne di tracciare il loro progetto di vita. Una condizione di emancipazione che non riduce un ambiente personale ma piuttosto motiva la partecipazione alla comunità.

La tabella seguente riflette la triplice natura formativa della relazione che ci consente di comprendere la pedagogia come una forma di relazione orientata all'incontro, alleanza ed emancipazione.

<b>La pedagogia come relazione</b>		
<i>La pedagogia può essere concepita come un modo per entrare in relazione, costruire un'alleanza e promuovere l'emancipazione all'interno di una comunità.</i>		
<b>Natura pedagogica della relazione</b>		
<b>Entrare in relazione</b>	<b>Costruisci un'alleanza</b>	<b>Promuovere l'emancipazione</b>
Disponibilità a incontrare donne in un ambiente accogliente per invitarle a partecipare a un processo educativo	Disposizione a un'alleanza di cura, impegno e domanda con le donne nell'ambito di un viaggio volto all'autonomia	Disposizione al riconoscimento e liberazione per invitare le donne a un processo di integrazione personale e sociale

*Entrare in relazione: disponibilità a incontrarsi*

Quando una donna che si prostituisce vive un profondo senso di incertezza su ciò che troverà, e una profonda paura di essere riconosciuta come una “donna di strada”. Il professionista che la riceve conosce queste paure e non la travolge con domande spiacevoli o la introduce alle regole del centro, ma si sforza piuttosto di fornire un caloroso benvenuto. Quando gli educatori visitano strade, appartamenti e locali in cui lavorano come prostitute, il loro scopo è quello di essere una guida, ad esempio attraverso la distribuzione di materiale a scopo preventivo. Dopo aver salutato le donne, hanno con loro brevi colloqui, mostrandosi interessati alle loro storie e ai loro progetti futuri. Alcune educatrici svolgono anche visite a domicilio in ospedale e nei centri di prevenzione per contattare le donne e tenere colloqui informativi sulla salute sessuale e l'accesso ai diritti. L'accettazione autentica nei primi incontri consente alle donne di sperimentare un primo livello di riconoscimento nelle relazioni. Sono spazi di dialogo e incontri informali, che saranno fondamentali per conoscere e comprendere la realtà delle donne, come riportato nella seguente testimonianza,

*La parte più difficile è convivere con il pregiudizio, con le critiche delle persone e con la paura che la tua famiglia ti scopra e ti rifiuti. Nella prostituzione devi tollerare clienti molto difficili da gestire...Noi prostitute ci vedono come le peggioripersona. E posso capire che forse sono le persone ignoranti che ci giudicano, ma ci vedono in piedi in strada e dicono ai loro figli, “non avvicinarti” e, a dire il vero, ti senti male. Come se fossi stato risucchiato, come se stessi per colpire qualcosa, rifiutato dalla società.*

(Intervista con una donna, Progetto Madre Antonia Center. RR. Oblatas, Distretto Federale-Messico)

Come visto nella testimonianza, lo stigma e il rifiuto sociale sono danni associati alla prostituzione, che richiedono un atteggiamento di rispetto e un trattamento dignitoso per ogni donna. La prostituzione ha molteplici prospettive analitiche, tuttavia è sempre un evento unico nella storia di ogni donna. Per questo motivo, le educatrici si sforzano di abbandonare le immagini che sfocano la persona e cercano di ascoltare il punto di vista del singolo senza cadere nei cliché.

La relazione inizia con una *volontà di incontro*, un orientamento all'ascolto più interessato alla persona che alle ragioni che hanno portato alla prostituzione. Un orientamento verso te che Buber (1998) descrive come una relazione umanizzante o una relazione *io-tu*, che è possibile solo attraverso la reciprocità e il dialogo. Si tratta di ascoltare e rendersi disponibile per ogni donna, prima di soddisfare le esigenze che verranno avanzate. Risulta importante ascoltare la persona prima di verificare la veridicità della sua storia e raccogliere i suoi dati in un registro.

La disposizione all'incontro è specificata nella accoglienza. Un caloroso benvenuto, che non solo ha lo scopo di provocare un senso di benessere, ma consente l'avvio di un processo formativo (Rogers, 2002).

Per alcune donne, il loro tempo nel progetto non andrà oltre la partecipazione a un seminario di formazione o di alcune attività ricreative. Tuttavia, l'invito a partecipare al progetto proposto dall'istituzione, può essere un'opportunità per dare significato alla sua esperienza e delineare un progetto di vita volto all'autorealizzazione e all'emancipazione.

#### *Costruire un'alleanza: disponibilità a condividere*

La relazione educativa non termina nell'incontro, per raggiungere il suo potenziale formativo richiede uno spazio di impegno e fiducia che costruisce tempo e dedizione. Uno spazio comune che amplia la comprensione e consente la domanda a coloro che vi partecipano. La realtà delle donne nella prostituzione è molto varia, tuttavia, molte donne condividono la sensazione di fallimento e delusione per l'assenza di opportunità. Nei casi di tratta, le donne provano anche un senso di colpa a causa della violenza fisica, del ricatto emotivo e della mancanza di controllo sulla propria vita. Impronte che non sono sempre visibili, ma che portano a un atteggiamento sigillato. Ferite che richiedono tatto pedagogico e tempo per costruire uno spazio comune tra l'educatrice e la donna. Questo è ciò a cui si riferisce la seguente testimonianza,

*È importante stare con loro, essere presenti, penso che sia una cosa che le donne comprendano e che permetta loro di creare una relazione, iniziare a fidarsi. Ti rendi conto di come sono, li guardi, chiedi loro come si sentono. E si rendono conto che li guardi, che sei in attesa anche se non dici nulla. L'ambiente familiare o la vita di tutti i giorni o non so cosa sia, ma quando sono preoccupati, tu come educatore ti rendi conto, e tu sei lì. È come creare una relazione di uguali, sicuramente ognuno con il suo ruolo, ma si tratta di essere lì.*

(Intervista educativa, Kairós-RR. Adoratrices Project, Bergamo-Italia)

La relazione non è neutrale. In molte occasioni la relazione implica la condivisione di silenzi e sguardi, ma in tutte si richiede attenzione, cura e comprensione da parte dell'educatore. La relazione è presenza e partecipazione congiunta, richiede la costruzione di legami solidi attraverso l'accompagnamento. Nelle istituzioni sociali, questo spazio comune è costruito attraverso responsabilità in compiti collettivi, partecipazione a pratiche di formazione ed esperienza condivisa nella vita quotidiana. Tutti loro sono spazi comuni che consolidano il rapporto tra educatrici e donne.

Costruire uno spazio comune è una *disposizione per l'alleanza* che consente alle donne di sentirsi supportate e impegnate nel proprio percorso pedagogico. L'alleanza si concretizza in un clima premuroso e ha una prima espressione di assistenza, in cui la relazione diventa piuttosto un luogo di protezione, uno spazio in cui le donne possono sentirsi rispettate e amate. Tuttavia, l'assistenza non rimane mera preoccupazione, ma si evolve verso la domanda, poiché invita le donne ad acquisire livelli più elevati di autonomia. L'alleanza è un'espressione di ciò che Lévinas (1977, 2012) chiama impegno asimmetrico e incondizionato verso l'altro. Qualcosa di cui non è estraneo preoccuparsi, come sottolineano Noddings (2009) e Gilligan (1985) quando si fa riferimento alla condizione relazionale della vita umana e alla necessità di comprensione e affetto.

Costruire uno spazio comune è impegnativo per donne e perle educatrici: entrambe devono aprirsi per entrare in un processo di reciprocità. Una rete di interdipendenza che consente alle donne di compiere diversi passaggi verso l'autonomia, riconoscere la conoscenza e scoprire se stesse, come soggetti in grado di affrontare nuove sfide e aspirazioni. Uno spazio che implica entrare in crisi e mantenere punti di vista contrastanti, ma che con rispetto e comprensione possono essere realizzati senza generare un diagramma di dipendenza.

#### *Promuovere l'emancipazione: disponibilità alla liberazione e al riconoscimento*

Quando le donne partecipano da tempo alle attività di formazione e consulenza nelle istituzioni, sono consapevoli che ci sono eventi nella loro storia che sono più dolorosi della prostituzione. Attraverso diverse pratiche di chiarimento come interviste, assemblee ed esercitazioni, i team possono accompagnare processi riflessivi e narrativi che consentono di riconoscere e dare significato alle loro esperienze. Promuovere l'emancipazione significa invitare le donne a farsi carico della propria vita e partecipare come cittadini con diritti. L'emancipazione non è qualcosa che le educatrici devono inoculare, è piuttosto un impulso per la trasformazione e il miglioramento, che è vario come l'esperienza delle donne nella prostituzione. A volte trovano quella motivazione nei loro figli, nella necessità di ricostruire il loro progetto

di vita o nella partecipazione della comunità. Questo è ciò a cui si riferisce la seguente testimonianza,

*ho iniziato a partecipare a consulte giovanili. Poi ho notato che c'era una leadership nascosta in me, che anche le persone hanno iniziato a notare. Sono stata assunta nell'associazione come operatrice alla pari (...) è come essere in una scuola dove ti addestrano e ti pagano allo stesso tempo. Stai imparando, imparando e imparando cose; anche da tutte le tue esperienze positive e negative ti rendi conto che puoi aiutare altre donne, è un lavoro tra coppie (...). So com'è la storia, come parlare con loro dalla mia lingua, cosa vivono le donne e come connettersi con loro.*

(Intervista con una leader femminista transessuale, Fondazione PROCREAR, Bogotá – Colombia).

Aiutare altre donne che praticano la prostituzione ha un forte impatto sull'autostima. Con le donne che hanno vissuto situazioni di emarginazione e vulnerabilità, la logica della donazione ha effetti importanti sull'identità: consente loro di posizionarsi altrove, di sentire che il loro ruolo è importante e che la loro esperienza è utile e necessaria nella comunità.

Promuovere l'emancipazione è una *disposizione al riconoscimento e alla liberazione* delle donne che consiste nel credere nel valore della persona e nella fiducia che ogni donna abbia gli strumenti necessari per orientare la propria vita. Per Honneth (2010) esiste un primo livello di riconoscimento, che si verifica nei legami sociali e che consente di sperimentare la fiducia in sé stessi. In questo senso, la relazione educativa non “dà” qualcosa che le donne non hanno, ma valorizza le conoscenze e le esperienze della persona. Un riconoscimento che Ricoeur (2005) sottolinea dall'agape e dal dono, una più vicina approssimazione all'idea di reciprocità.

Quando il riconoscimento è orientato all'emancipazione, il compito degli educatori non si limita a un occhio attento, ma piuttosto che le donne possono guarire le loro ferite, orientarsi in modo intelligente ai loro desideri e prendere iniziative per realizzarle (Cyrulnik, 2005, 2007). Tuttavia, l'emancipazione non ha esclusivamente significato individuale e auto-ricostruzione, ma ha una dimensione sociale quando le donne sono invitate ad assumere un altro ruolo nella cittadinanza. Non si tratta solo di accompagnare le donne, ma di invitarle a partecipare alla comunità oltre la prostituzione. Offrire sfide motivanti, pratiche di attivismo collettivo e partecipazione civica sono alcuni esempi del carattere emancipatorio della pedagogia. Promuovere l'emancipazione è una disposizione alla liberazione delle donne che consiste nel credere nel valore della persona e nella fiducia che ogni donna può contribuire con qualcosa di prezioso alle altre.

## **5. Per concludere: relazione educativa e trama dell'umanizzazione**

Abbiamo visto in tutto l'articolo che la relazione educativa tra educatrici e donne in contesti di prostituzione è generalmente sconosciuta. Tuttavia, costituisce l'elemento centrale della pedagogia. Il suo impatto è profondo nella vita delle donne e quando si allontanano dalla neutralità, dalla distanza e dalla dipendenza. La relazione che i professionisti sviluppano genera una trama di dignità che viene messa in moto al microscopio.

I professionisti partono da un principio di comprensione per evitare di giudicare le donne e riconoscere le loro conoscenze, punti di forza e strategie di resistenza. L'impatto della relazione non si limita a un singolo incontro, ma è prodotto dall'atmosfera umanizzante che dà alle istituzioni. In breve, un compito che gli educatori e gli assistenti sociali svolgono quando entrano in relazione con le donne, costruiscono un'alleanza di impegno e promuovono l'emancipazione nei loro legami e pratiche quotidiane.

Questa triplice natura della relazione non risponde a una logica gerarchica. L'incontro non è più importante dell'alleanza, ma tutti e tre operano con lo stesso impatto sulla vita delle donne. Per una donna così importante, è la sensazione che l'educatrice capisca la sua situazione come esperienza di essere impegnata nei suoi confronti e che riconosca i suoi risultati e le sue capacità. L'incontro, l'alleanza e l'emancipazione si combinano dinamicamente e trasversalmente nella rete di relazioni che si verificano nelle entità sociali. Senza che sia necessario per i professionisti scegliere uno di questi elementi.

Questi tre principi che guidano la relazione non devono essere ridotti al lavoro con le donne in situazioni di prostituzione, ma possono essere esportati in altre situazioni educative. Una pedagogia sensibile alle relazioni forse ci aiuta a pensare alla pedagogia più come una vicinanza umanizzante che come una distanza professionale; più come un edificio di alleanze che come un veicolo di reintegrazione o di salvataggio; e più come un dinamismo di emancipazione del carattere individuale e collettivo, che come una solitaria conquista dell'autonomia.

La relazione educativa è un modo di concepire la pedagogia che viene ricostruita e reinventata nella pratica quotidiana delle istituzioni. È necessario creare opportunità pedagogiche e formative per riconoscere le donne al di là delle cure e generare climi di dignità e umanizzazione nelle entità sociali.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman Z., *Modernidad Líquida*, Fondo de Cultura Económica, México, 2000.
- Bauman Z., Tester K., *La ambivalencia de la Modernidad y otras conversaciones*, Paidós, Madrid, 2002.
- Bertaux D., *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Bellaterra, Barcelona, 2005.
- Búber M., *Yo y Tú*, Caparrós Editores, Madrid, 1998.
- Búber M., *¿Qué es el hombre?*, Fondo de Cultura Económica, México, 2014.
- Caillé A., Chanial P., “Au commencement était la relation... mais après?”, en Caillé A., Chanial P., *Au commencement était la relation... mais après?*, Revista MAUSS, n. 47, septiembre de 2016, p. 10.
- Corso C., Landi S., *Retrato de intensos colores*, Talasa, Madrid, 2000.
- Cyrułnik B., *El amor que nos cura*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Cyrułnik B., *Las almas heridas*, Gedisa, Barcelona, 2007.
- Donati P., *Introduzione alla sociologia relazionale*, FrancoAngeli, Milano, 1985.
- Donati P., *Teoria relazionale della società*, FrancoAngeli, Milano, 1996.
- Donati P., *Repensar la Sociedad*, Ediciones Internacionales Universitarias, Madrid, 2006.
- Donati P., *La società dell'umano*, Casa Editrice Marietti, Genova-Milano, 2009.
- Donati P., *Sociologia della riflessività*. Come si entra nel dopo-moderno, il Mulino, Bologna, 2011.
- Herrera M., “Teoría relacional de la sociedad”, en *Revista Internacional de Sociología RIS*, Instituto de Estudios Sociales Avanzados (CSIC), Madrid, vol. 59 (tercera época), núm. 28 (2001), pp. 5-44.
- Giddens A., Bauman Z., Luhmann N., Beck U., *Las consecuencias perversas de la modernidad*, Antropos, Barcelona, 2011.
- Giddens A., *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*, Península, Barcelona, 1997.
- Gijón M., *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*, Graó, Barcelona, 2004.
- Gijón M., Zapata D., Berroa M., “Prostitución y espacio público: una aproximación desde la intervención”, en Trilla J. (coord), *Del estigma a la indignación*, Bellaterra, Barcelona, 2011, pp. 43-66.
- Gijón M., *Trayectorias de mujeres en contextos de prostitución: saberes y fortalezas*, en Faria L., Lima Y., Coelho P., *Histórias de vida, gênero e educação*, CRV, Curitiba-Brasil, 2014, pp. 229-246.
- Gijón M., *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*, Acción Liberadora-Adoratrices, Madrid, 2017.
- Gijón M., “Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 37, n. 1 (2019), pp.131-146.
- Gilligan C., *La moral y la teoría del desarrollo femenino*, Fondo de Cultura Popular, México, 1985.
- Goffman E., *Estigma: la identidad deteriorada*, Amorortu, Buenos Aires, 2006.
- Holgado I., *Prostituciones. Diálogos en torno al sexo de pago*, Icària, Barcelona, 2008.

- Honneth A., *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, Katz, Madrid, 2010.
- Honneth A., *La sociedad del desprecio*, Trotta, Madrid, 2011.
- Juliano D., *Excluidas y marginales*, Cátedra, Madrid, 2006.
- Juliano D., *Presunción de inocencia. Riesgo, delito y pecado en femenino*, Gakoa, Donostia, 2011.
- Juliano D., *Tomar la palabra, Mujeres, discursos y silencios*, Bellaterra, Barcelona, 2017.
- Lévinas E., *Ética e infinito*, La balsa de la Medusa, Madrid, 2000.
- Lévinas E., *Entre nosotros. Ensayos para pensar en otro*, Pre-Textos, Valencia, 2001.
- Lévinas E., *Totalidad e infinito*, Sígueme, Salamanca, 2012.
- Martin X., Puig J., Gijón M., "Reconocimiento y don en la educación social", en *Edetania: estudios y propuestas socioeducativas*, n. 53, 2018, pp. 45-60.
- Noddings N., *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*, Amorrortu, Buenos Aires, 2009.
- Pheterson G., *El prisma de la prostitución*, Talasa, Madrid, 2000.
- Pheterson G., *Mujeres en flagrante delito de independencia*, Bellaterra, Barcelona, 2013.
- Ricoeur P., *Caminos del reconocimiento*, Trotta, Madrid, 2005.
- Rogers C., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Barcelona, 2000.
- Solana J., Riopedre J., *Trabajando en la prostitución: doce relatos de vida*, Comares, Granada, 2012.
- Sennet R., *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*, Anagrama, Barcelona, 2000.
- Sennet R., *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*, Anagrama, Barcelona, 2003.
- Tronto J.C., *Moral Boundaries. A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York, 1993.



### 3. Tessere narrazioni. I fili della relazione educativa

Caterina Benelli\*

*La bambina si gira e rigira nel letto,  
tra le lenzuola di lino che la balia ha cucito per lei.  
C'è il suo nome, scritto sopra.  
Lo segue col ditino, quel ricamo,  
e all'improvviso lo vede.  
È solo un filo, all'inizio, poi diventa una storia.  
Le parla del vento che spalanca le tende  
e del mare che accompagna i pescatori  
che gettano le reti al crepuscolo  
e le recuperano all'alba,  
le racconta dei campi di spighe  
e di prati imbiancati dai fiori.  
E di donne chine sui telai,  
che sanno comprendere e tessere i sogni.*

C. Caboni

#### 1. Fili come metafore della relazione educativa

Come alla protagonista del romanzo nella storia di Cristina Caboni, l'arte della tessitura mi è familiare.

Sono nata e cresciuta a Prato, nella città del tessuto, del filato, del riciclo e della rielaborazione dei tessuti e ho vividi ricordi d'infanzia tra le tele chiamate "pezze" di stoffa che mia madre, in compagnia di altre donne, "rammendava" (Benelli, 2013, p. 13). Anche mia nonna materna aveva svolto principalmente questo lavoro con maestria e creatività, talvolta anche con atteggiamento imprenditoriale. Almeno così si racconta. Con le pezze di stoffa di fronte, su un grande tavolo e i faretto puntati, i fili venivano intrecciati con sapienza da abili mani femminili, pronti a correggere la tela con imperfezioni sparse, probabilmente dovute agli errori delle macchine tessili. Un lavoro di rifinitura, di minuzia e di grazia, fatto dalla mano e della delicatezza del gesto femminile. Si trattava, infatti, di riparare nodi, errori, imprecisioni della tessitura delle stoffe che grossolanamente e meccanicamente i telai producevano. Una pratica di rifinitura, insomma, di cura, che andava a completare il ciclo produttivo del tessuto. Un'attività artigianale – ed anche artistica – totalmente femminile e tipica di un luogo e di un tempo.

\* Università di Messina.

Ed è nel secondo dopoguerra, in una città che si sviluppava con le fabbriche lungo il fiume Bisenzio – un affluente dell’Arno – che le donne lavoravano per le aziende tessili contribuendo all’economia familiare, locale, ma anche allo sviluppo del processo di emancipazione femminile. Munite di pinze, ago e forbici e di uno sguardo attento sulle pezze che scorrevano tra le mani e con una specifica movenza delle dita rilevavano nodi, fili mancanti ed errori di fabbricazione. Scendevano le pezze dai tavoli e scorrevano assieme anche le voci, le storie. Le donne raccontavano, narravano e intessevano relazioni tra donne, con la comunità perché, se il lavoro era troppo, chiedevano aiuto alle vicine di casa. Un tessuto di fili, di voci, di parole e di storie che costituiscono un’identità femminile del tempo e di una città che si stava avviando allo sviluppo economico e sociale. Dopo le *rammendino* diventarono operaie o artigiane e alcune di loro presero parte alle lotte per i diritti delle lavoratrici e delle madri che si stavano costituendo (Recchia, 2011). Ma questa è un’altra storia.

Ho iniziato il contributo con le parole – in esergo – tratte dal romanzo di Cristina Caboni *La stanza della tessitrice*: un’opera narrativa che ci invita nella stanza delle protagoniste e ci incanta con i colori e i fili delle loro storie per poi fare riferimento ad un’esperienza della mia infanzia e delle “rammendine”: un frammento autobiografico che racconta di un contesto familiare e sociale. Le autobiografie, infatti, raccontano non solo la traiettoria esistenziale del soggetto scrivente, ma soprattutto narrano di luoghi, di contesti, di gruppi sociali e di storia e – come nel caso delle rammendine di Prato – di una professione tipicamente femminile e specificamente locale.

Riannodare i fili, ricucire e tessere tele è la metafora utilizzata nel testo che, a partire dal titolo, ci conduce all’interno del tema della relazione educativa intesa, in questo contributo come costruzione di un tessuto, di un ambiente di apprendimento costituito, a sua volta, da elementi centrali e necessari per la realizzazione dell’atto educativo.

Se un concetto-chiave del contributo è la parola “intessere”, ovvero, azione che implica un lavoro di intreccio e di riordino dei fili, non possiamo non prendere in esame la sua etimologia dal vocabolario Treccani:

Intessere/in'tes:ere/ v. tr. [dal lat. *intexĕre*]. –**1.** [unire più fili, steli, ecc., in un lavoro di intreccio o tessitura: *i. vimini, corone*] ≈ annodare, (*lett.*) contessere, intrecciare, tessere. **2.** (*fig.*) **a.** [mettere insieme varie parti nell’elaborazione di qualcosa: *i. un discorso; i. lodi*] ≈ | comporre, elaborare. **b.** [organizzare in modo segreto:*i. intrighi*] ≈ architettare, macchinare, ordire, tessere, tramare.

Un lavoro di intreccio e tessitura, di elaborazione, di composizione e di organizzazione di un progetto che richiama il lavoro educativo. L’atto di educare non è forse un’azione di progettazione competente e intenzionale attraverso la relazione in ambito formale, non formale e informale?

L'educazione, infatti, è intesa come atto intenzionale e di carattere prevalentemente pratico, si realizza in uno spazio caratterizzato da relazioni interpersonali e condizionato dal contesto e dalle specificità delle singole situazioni (azione situata). Si tratta di un agire intenzionale che diventa educativo se risponde alla progettazione e alle finalità stabilite. L'azione educativa, infatti, è azione sociale implicata in sistemi di norme, significati e tradizioni culturali che l'azione stessa contribuisce a formare e trasformare. Per educare qualcuno a qualcosa (esempio, ai valori, alla pace, alla legalità) è necessaria una precisa forma di riflessione fondata su una razionalità pratica che legittimi e restituisca senso e significato all'agire stesso. L'azione educativa non è una funzione solo applicativa di teorie, ma si pone come critica regolativa dell'agire e risponde ad un processo riflessivo attivato da una situazione problematica e delineata attraverso la forma della ricerca (Striano, 2001; Cambi, 2005; Colicchi, 2011). 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.

All'educatore chiediamo – rimanendo nella metafora – di accompagnare lo sviluppo delle singolari tele e di rivedere e riprendere le parti deboli, incerte ridisegnandole, rinnovandole e migliorandole. Al contempo l'educatore ha il compito di favorire il processo partecipativo e cooperativo della tessitura delle relazioni per la costruzione di una tela collettiva.

L'utilizzo della metafora del filo, della tela e della tessitura, mi consente di attraversare il tema della relazione educativa e contemporaneamente, di snodare la trama del testo. Per questo utilizzerò anche la metafora più conosciuta e importante della storia: il *Filo di Arianna*.

Francesca Rigotti, studiosa sempre attenta alla vita quotidiana e alla filosofia *delle piccole cose* (2004), in un altro interessante testo, definisce il *tessere* come:

[...] un discorso, in latino *sermo*, da *sero* (intrecciare): il sermone o discorso non è altro quindi che tessuto verbale. Ora, se tutti siamo attenti, non sarà difficile seguire il filo. Chi si distrae, il filo lo perderà. Chi sta attento ma vuole deliberatamente cambiare discorso, quel filo lo spezzerà e ne butterà lì un altro. L'idea è comunque sempre quella per cui, nel filare un discorso, altro non si fa che tirare in lunghezza la bambagia dei pensieri, producendo un filo ordinato e continuo ('un discorso filato': si dice comunemente in italiano) da un pennacchio arruffato (Rigotti, 2002, p. 42).

È appunto per Rigotti il *nexus filorum* che stringe insieme i concetti e li carica di senso. La stessa elaborazione di un testo è sempre stata concepita come attività di tessitura di segni<sup>1</sup>.

1. Lucrezio e Quintiliano si avvalgono ampiamente della metafora del tessere. Altri autori latini risultano consapevoli della metafora dell'ordire ovvero, "iniziare la tela".

In effetti, come ci indica la filosofa, l'elaborazione di un testo può essere considerato una tessitura di segni, così come l'elaborazione di un progetto educativo. Come le *rammendine* presentate all'inizio del paragrafo, così l'educatore, l'insegnante o il formatore, sono chiamati a progettare un telaio di fili e di strategie precise e intenzionali per costruire anzi, co-costruire, la trama e dare vita ad un tessuto: la relazione educativa, appunto.

Anche la scrittrice Cristina Caboni nel suo testo *La stanza della tessitrice* ci fa entrare nel suo romanzo fatto di storie di fili, di stoffe e di cucito: un mondo che richiama le storie dell'infanzia e di famiglia.

Diventa necessario, a questo punto, far riferimento alla metafora sul filo per eccellenza, come racconta il mito:

Alla corte di Minosse, dove Teseo fu ricevuto, conobbe la giovane Arianna, figlia del re di Creta Minosse e di Pasifae. La bella fanciulla si innamorò di Teseo al primo sguardo, tanto che, per amore, tradì il fratellastro Minotauro, consegnò a Teseo un gomitolino di lana che lui, all'ingresso del labirinto, cominciò a dipanare finché, attraverso cunicoli, sale, corridoi, incontrò il feroce Minotauro. Dopo una dura lotta, riuscì ad ucciderlo. A questo punto, riavvolgendo man mano il filo che gli aveva legato Arianna, riuscì a trovare facilmente l'uscita del labirinto e i due giovani ripartirono verso Atene con le loro navi. Durante il viaggio, i due innamorati consumarono l'amore e, dalla loro unione, fu concepito Demofonte, futuro re di Atene. Secondo una versione del mito di Arianna, giunti nell'isola di Nasso, Teseo fece un sogno in cui Dioniso gli ordinava di lasciargli Arianna perché la desiderava per sé [...].

La mitologia ci mostra Arianna come una donna intelligente e scaltra che suggerisce a Teseo l'espedito per uscire dal labirinto: il *Filo di Arianna*, appunto. È una donna determinata che per amore non esita ad abbandonare la propria famiglia e la propria patria disposta ad andare a vivere ad Atene, città nemica di Creta. Nonostante il suo coraggio e la sua determinazione, fu vittima del tradimento di Teseo. Tuttavia, il destino fu generoso con lei e, salvata dal dio Dioniso, che diverrà suo marito che le regala un diadema che brillerà in eterno nel cielo. Un premio per l'eternità.

Una metafora che ci accompagna e ci conduce nel tema del filo come strumento di orientamento, per trovare e ritrovarsi. Unica possibilità di salvarsi, di raggiungere lo scopo. Una soluzione, quella del filo, per sbrogliarlo, trovare la strada del ritorno, il 'bandolo della matassa'. Una postura di ricerca, di pensiero strategico e progettuale che richiama il pensiero e l'agire pedagogico con i fili da dipanare (i problemi) e da intrecciare (le relazioni) ai fini della realizzazione della trama del tessuto (formazione).

La relazione è asse portante del pensiero filosofico del Novecento e che, grazie anche allo sviluppo della psicoanalisi, dei successivi studi sulla comunicazione e delle scoperte neuro-scientifiche, sono state condotte ricerche ad un più ampio studio sull'essere umano in relazione, in una dimensione intersoggettiva, dinamica e sociale. Si pensi allo sviluppo del tema dell'empatia

(Boella, 2018) o ai “neuroni specchio” la cui scoperta ha influenzato gli sviluppi neuroscientifici in particolare sul tema dell’affettività e delle emozioni (Immondino-Yang, 2016). Le scienze dell’educazione – nel corso della storia della disciplina – hanno elaborato pensieri, modelli educativi e didattici come strumento privilegiato per facilitare la relazione educativa ai fini della formazione dei soggetti e dei gruppi. Pur essendo la relazione una categoria centrale del discorso educativo a cui, nel corso del tempo, la pedagogia ha dedicato uno spazio contenuto e delimitato rispetto ad altre tematiche considerate maggiormente emergenti, urgenti. Soltanto dal primo decennio del Duemila, il tema della relazione educativa ha avuto uno spazio nel dibattito pedagogico, psicologico, neuro-scientifico e sociale che continua ad essere presente e necessario attraverso gruppi di lavoro, gruppi di ricerca tematici, convegni con la centro la questione nodale e contemporanea della relazione educativa (Boffo, 2011). E sono proprio le neuroscienze che stanno supportando, ancor più, le scienze dell’educazione sulla necessaria revisione e rivisitazione della relazione educativa nell’ambito della formazione dei soggetti (Lucangeli, 2019; Galanti, 2019).

Mentre mi appresto alla chiusura del mio contributo nel volume: *(in)Tessere relazioni educative. Teorie e pratiche di inclusione in contesti di vulnerabilità*, nel nostro Paese e nell’intero globo – a causa della pandemia da Covid-19 in corso – siamo chiamati a “rimanere in casa”: uno slogan diventato una giusta (im)posizione condivisa da tutti, o quasi. Una “quarantena” che stabilisce uno spazio relazionale *vis a vis* limitato alla famiglia relegando il resto del mondo relazionale ad uno spazio “a distanza”. Ed è proprio nel periodo della quarantena da Covid-19, che abbiamo acquisito maggiore consapevolezza sul tema strategico della relazione proprio perché immersi in un tempo di costrizione, di blocco e di relazioni prevalentemente virtuali e di distanza sociale. Sembra paradossale ragionare e riflettere sulla relazione come educazione quando la relazione interumana e sociale viene bruscamente interrotta. Ed è forse proprio in questa difficile fase della nostra storia, nel tempo della pandemia, che siamo chiamati a riflettere sul senso della relazione e sui costrutti e sui significati che porta in sé e che, probabilmente, avevamo perso di vista.

Ed ecco che, in questo particolare periodo storico (ma non soltanto) la riflessione sulla formazione, sull’educativa richiede, inaspettatamente e inesorabilmente una riflessione sul tema della relazione educativa. I *media* ci vengono incontro, ci interrogano e ci facilitano, adesso ancor più, nel percorrere strade e percorsi possibili per rimanere insieme, collegati, connessi. Appunto.

Paolo Jedlowski nel suo ultimo volume dal titolo “Intanto” sostiene:

Mi chiedo cosa sto facendo in questo libro. Mi pare di aver lavorato ad una tessitura. La tessitura è nelle cose. La realtà è una rete di nessi, un immenso sistema di sistemi

dove ogni elemento di un sistema e ogni sistema dell'insieme è legato a tutti gli altri, si influenzano reciprocamente. Il linguaggio sceglie e ordina, dalla nostra prospettiva e con i nostri limiti, questi collegamenti. [...] tutti questi nessi sono in movimento (Jedlowski, 2020, p. 135).

Torniamo ai fili di storie, alla tessitura di trame e, dunque, alla metafora dell'intessere relazioni.

Per questo, nel corso del capitolo, incontreremo donne speciali, artiste, educatrici che, attraverso i fili, tessono storie, raccontano situazioni di vulnerabilità. Lo hanno fatto intenzionalmente oppure senza intenzionalità formativa ma, alla fine, ne possiamo esplicitare teorie e metodi educativi soggiacenti ma presenti.

Sappiamo, dunque, che l'educazione è un insieme di azioni che dirigono uomini, culture e società verso la propria trasformazione o anche la propria continuazione creando scambi di saperi. Possiamo asserire che la relazione è educativa quando contiene quello scambio reciproco di saperi e di competenze ai fini di una costruzione dei significati.

Secondo il filosofo Lévinas la relazione con l'altro è importante in quanto, attraverso l'altro si ottiene il riconoscimento del sé (2005) come anche Ricoeur, attraverso il testo *Sé come un altro* (1993) affronta il tema dell'alterità dove l'altro è considerato ciò che il sé richiama.

La condizione dell'essere umano è essere-con, con il suo esserci al plurale richiamato da Heidegger (1976). La relazionalità, in termini ontologici, afferma quanto le relazioni strutturino il nostro campo vitale e che la qualità della nostra esistenza è connessa alla qualità delle relazioni che intrecciamo (Nancy, 2001).

Quindi se l'esserci è un essere con gli altri, con le cose e con il mondo e siamo interconnessi, in relazione, in dipendenza dall'altro, nessuno è autonomo (Galanti, 2019, p. 21).

Ci chiediamo anche come incidono i *media* nella relazione educativa, in un contesto e in un tempo come quello odierno?

A partire da queste premesse teoriche e metodologiche, il contributo si apre all'ascolto anzi, alla lettura di frammenti biografico-formativi prendendo in esame tre casi di storie di donne. Si tratta di donne, artiste, educatrici (non sempre consapevoli) che hanno effettuato opere materiali e immateriali con l'utilizzo del filo, del tessuto e della relazione con l'intenzione di emanciparsi, di emancipare e di facilitare processi di autoformazione e di formazione di comunità.

Incontreremo, dunque, Maria Lai, maestra e artista sarda; *Les Arpillari-stas*, donne ricamatrici cilene; Athe Gracci, maestra di ricamo e volontaria in un carcere toscano.

A loro, le "ricamatrici di parole", dedico questo spazio e questa riflessione all'interno del capitolo utilizzando un frammento tratto da un testo di Annalisa Borghese:

Agli occhi del mondo ricamare parole è una cosa minuscola. Ma le parole di per sé sono potenti. Le parole scritte, in questo caso ricamate, suscitano immagini che creano emozioni e generano pensiero. Il pensiero diventa cosa e le parole, lì che fanno compagnia, possono aiutare a costruire cose buone. A me piace ricamarle in piccolo, da tenere accanto, appese in un angolino o in bella vista, appoggiate su una mensola della cucina, tra le pagine di un libro, incollate sulla copertina di un quaderno, cucite su una borsa di tela. Lì da guardare, sapendo che l'occhio arriva prima della mente. Lì come stimolo, suggestione, promemoria di ciò che vale la pena coltivare (Borghese, 2018).

## 2. Maria Lai e l'arte di tessere fili di storie

*Essere è tessere*  
Maria Lai

È sul filo che si gioca l'avventura della vita e della morte, della perdita e del riconoscimento di identità, della possibilità e difficoltà della comunicazione secondo Maria Lai. Da traccia di esistenza, da cordone non interrotto con il luogo di appartenenza, il filo è, infatti per Maria, un sostituto intenzionale della scrittura, quasi traccia che conduce, ai margini della babele linguistica, a latere degli intrecciati sentieri borgesiani, a una nuova diversa comunicabilità. Con passione e ironia, con il gusto e il timore per le cose che si perdono, che si disfano, Maria ha inventato così una nuova lingua che traduce in segni grafici il suo amore per l'avventura ed il rischio, la sua scelta, contro la certezza classica, dei significati mutevoli dell'operare artistico contemporaneo (Dolfi, 1990, p. 283).

Maria Lai utilizza un materiale che richiama, da una parte una contestazione e, al contempo, una speranza, la stessa che la spinge ad uscire dal buio e ad inventare una nuova traiettoria senza mai dimenticare il legame con la tradizione. Le sue opere, infatti, richiamano la creatività femminile, tipica della tessitura della Sardegna attraverso la tela e il telaio e alle scritture intorno che le significano e le valorizzano.

In cosa consiste il lavoro delle tessitrici? Certamente nel dare armonia a trama e ordito, ad esperienza pratica e tradizione, a creatività e visione della vita (Turci, 2008, p. 17)<sup>2</sup>. Interessante l'articolo di Pietro Clemente, noto antropologo attento alle "storie di comunità", che racconta l'incontro con Maria Lai nell'articolo *A carte con l'arte*:

Ho conosciuto Maria Lai molto tardi, erano gli ultimi anni Novanta del secolo scorso. Chissà come non ci eravamo incontrati. [...] Maria mi ha colpito soprattutto per

2. "Essere è tessere" è un progetto della celebre artista sarda dedicato al paese di Aggius, nella provincia di Sassari. L'evento, a metà strada tra happening collettivo e operazione ambientale, si è tenuto il 26 luglio 2008. L'intero paese è stato coinvolto in una sorta di gioco. Per approfondimenti si guardi in: <http://www.museodiaggius.it/maria-lai-e-la-tessitura-ad-aggius/>.

la sua arte della parola. Sembra assurdo dire questo di una scultrice e artista grafica. Maria forse scolpiva e segnava tracce estetiche anche con le parole. Mi piaceva moltissimo che si definisse “una bambina antichissima”, aveva già ottanta anni allora, ma una energia da ragazzina. Per me in quel ‘bambina antichissima’ c’era anche tutta la vicenda del dibattito sulla fantasia e sull’arte, quello che Giovanni Pascoli racchiuse nella ‘poetica del fanciullino’, una capacità di vedere con occhi nuovi, ingenui. [...] C’è stata una trasmissione della Rai nazionale sulla Sardegna a cura di Lisa Ginzburg in una serie che si chiamava *Centolire*, in cui la voce di Maria faceva da filo conduttore, parlava di aria, di vento, di pietre e ci guidava a vedere. Come Maria amava dire: per vedere occorre guardare ma anche ascoltare. Vedere è un atto complesso, così come la semplicità, diceva Maria, si ottiene con il lavoro di una vita. La ho vista battere da ultraottantenne con gli studenti di antropologia e di storia dell’arte contemporanea di Firenze per convincerli a ‘*giocare a carte con l’arte*’, che era uno dei suoi giochi recenti. Distribuiva delle carte che recavano delle espressioni e domande sull’arte, sul modello Probabilità e Imprevisti del Monopoli. Ero un po’ perplesso ma Maria non perdeva mai grinta, energia e autorevolezza. Lei che ha saputo legare Ulassai alla montagna in un modo che ancora si racconta e si apprezza nel film realizzato durante la legatura di tutte le case al monte con una striscia di jeans azzurro che sembrava infinita. Forse una delle ‘mosse’ più riuscite dell’arte concettuale, quando si trattava di prendere alla lettera una espressione metaforica e farla diventare ‘verità pratica’ (Clemente, 2008, p. 9).

Maria Lai ha ripreso anche un rapporto artigiano con l’arte, usando svariate tecniche e materiali, gestendo e reinterpretando pratiche di trasformazione della natura, come la tessitura o la cottura del pane oppure, appunto, il gioco delle carte. La mostra al MAXXI di Roma: *Maria Lai. Tenendo per mano il sole*, ospita le sue opere. Ed è qui che è mi stato possibile vedere, dal vivo, l’opera dell’Autrice dove ben emerge il suo percorso artistico dagli anni Settanta fino ai primi anni Duemila. Un percorso segnato da un filo conduttore: il filo, appunto. Il tema del telaio, dell’ordito e della tessitura rappresentano simbolicamente, la relazione umana, gli incontri, gli intrecci e gli incroci. Le connessioni, insomma, sono la sua poetica: la *poetica della relazione* – così definita da Edouard Glissant (2007) secondo cui, Maria Lai con le sue tele e i suoi fili, richiama un’identità che si estende in un rapporto con l’altro (Pietromarchi, 2019, p. 11).

Attraverso la sua arte, il suo linguaggio, l’artista ci accompagna nel profondo della nostra esperienza, della nostra storia, quasi a facilitare l’emersione – maieutica – di parti di noi. Ci insegna l’arte delle relazioni umane attraverso giochi di fili che formano pagine di libri, le carte. L’arte diventa, con Maria Lai, a portata di mano e lega storie, lega luoghi e crea connessioni. Avvicina la gente all’arte educando al ritmo, ai colori, ai legami e alla relazione.

Maria Lai era una maestra prima di essere un artista e l’arte come strumento didattico, pedagogico e relazionale è ben incorporato dalle attività che ha proposto lungo il suo percorso formativo e professionale.



Ho potuto ammirare recentemente le sue opere dal vivo al museo MAXXI e l'impatto dell'installazione delle sue tele porta immancabilmente a riflettere e a collegarsi con il tema della relazione, della connessione. Una connessione reale, da vicino e in carne ed ossa che provoca un maggiore spiazzamento emozionale di quanto può accadere con la visione via web delle sue opere.

### 3. *Les arpillares*: le “tele clandestine”

[...] y a pesar de que es frágil,  
crece soberana sobre su ruca de adobe  
sus harapos curtidos y determinada  
a contar su historia más cierta que la tejida  
por su hermana Filomena Disruptiva y hermosa,  
ella une los fragmentos desgarrados  
como una piel verdosa (Agosín, 1987).

Dopo qualche mese dal Colpo di Stato militare in Cile, un gruppo di donne di quartieri marginali della città di Santiago del Cile iniziano a organizzarsi con una nuova forma espressiva, comunicativa: *les Arpillares* che, tradotto in italiano significa *Le tele ruvide*. *Les Arpillares* è uno dei programmi nati insieme al Comitato di Cooperazione per la Pace in Cile ed è stato mantenuto per tutta l'esistenza del Vicariato di Solidarietà in un arco di tempo compreso dal 1973 al 1992: periodo della dittatura militare. *Les Arpillares* sono state considerate “tele clandestine” nate inizialmente per formare le donne a ricamare per poi vendere i loro prodotti. *Las arpilleristas* hanno trasformato i loro ricami in uno strumento per comunicare e denunciare pubblicamente la violazione dei diritti umani sia personali che dei loro cari.

Siamo di fronte ad una forma di un'arte di protesta di tipo catartico-terapeutico e, parallelamente, assistiamo ad una forma di comunicazione e sostentamento economico per le famiglie e l'intera comunità di riferimento.

Interessanti le parole di Inelia Hermosilla Silva, *arpillerista* del *Grupo de Familiares de Detenidos-Desaparecidos*:

Las arpilleras eran una fuente de ingreso para aquellas que habíamos tenido que abandonar nuestros trabajos y, al mismo tiempo, era una forma de calmarnos espiritualmente para poder seguir. [...] Cuando hacíamos una arpillera, escribíamos nuestras experiencias y dejábamos un testimonio de lo que ocurría en nuestro país (Sepúlveda, 1996, p. 70).

Alcune cantanti, tra cui la nota Violeta Parra, sono state anticipatrici ed hanno percorso la corrente del tessuto nelle loro composizioni musicali. In termini narrativi le opere delle cantautrici cilene raccontano memorie dell'in-

fanzia, passaggi della storia collettiva, personaggi folkloristici e elementi della cosmologia *mapuche* e altri. A partire dagli anni Settanta, si verifica un guasto sia a livello tematico che tecnico. *Las arpilleristas* di Santiago del Cile utilizzano contenuti politici e sociali: l'opera è, innanzitutto, messaggio, coscienza e denuncia. Attraverso la tecnica dell'applicazione di fili e di stoffe su una tela, si genera una forma di mosaico sul quale prendono vita le forme che, attraverso il ricamo, mostrano immagini legate alla vita sociale del tempo e, in particolare, trattano il tema della resistenza.

Marjorie Agosín descrive la descrizione delle tele:

Generalmente, la tela inicial o tela de fondo de la arpillera está hecha de sacos de papa, de harina o de azúcar. Sobre esta tela se superponen y se cosen figuras en relieve. [...] A veces el borde de afuera de la arpillera lleva una terminación en lana. Otras están enmarcadas por medio de puntadas simples, rústicas como la realidad evocada (Agosín, Marjorie, 1985, p. 527).

Si configura dunque una sorta di *collage* tessile nel quale è permesso ricamare frasi, attaccare personaggi o lavorare all'uncinetto fino a quando non si rompe la prospettiva, utilizzare una combinazione di colori libera o persino utilizzare componenti non tessili. Così *las arpilleristas* assumono la libertà creativa come possibilità di confrontarsi con l'oppressione sociopolitica del momento, quasi come se fosse inevitabile esprimersi spontaneamente attraverso l'arte per affrontare eventi storici in periodi di instabilità e autoritarismo.

Le opere richiamano le storie di vita di una memoria ricostruita nell'epoca della conflittualità sociale. Persone – donne, in particolare – sovente con bassa alfabetizzazione, progettano tele artistiche per l'urgenza di esprimersi di fronte alla condizione di ingiustizia sociale presente nel tempo della dittatura militare.

Lo fanno con pochi e semplici strumenti e materiali, con competenze tecniche minime ma animate da un forte stimolo di curare e 'ricucire' la loro condizione per attraversare l'orrore del tempo (Brett, 1986).

*Las arpilleristas* del Cile, sottomesse a privazioni affrontando carenze e mancanze di ogni tipo, hanno resistito utilizzando le proprie competenze per sopravvivere, ad esempio, attraverso la cucitura di manufatti, con tutta la loro implicazione simbolica. In questo senso, le ricerche sull'espressione artistica delle differenti opere, dichiarano che rispecchiano l'arte della povertà, della marginalità. L'arte delle *arpilleras* sensibilizza, denuncia e si presenta come una storia in transito; una vera e propria fonte documentale che consente di fare una riflessione critica sull'esperienza di vita, a partire dal progetto dell'intelaiatura che ritrae situazioni sociali e di vita pubblica e privata. Dall'altra parte, il piano paratestuale, ci consente di completare l'interpretazione dell'opera in quanto, molte *arpillares* raccontano in una tasca nascosta

sul retro, all'interno della quale è nascosto un piccolo pezzo di carta scritta a mano, con informazioni sull'argomento raffigurato e sulla situazione cilena.

Per Agosín, *las arpilleras* costituiscono un'arte della comunicazione con specificità di genere:

Si a la mujer históricamente le fue negado su acceso al habla, si la utilización de las labores de aguja le posibilita incorporarse activamente al proceso de producción de la cultura se trata, pues, de una escritura femenina mediante la cual expresar aquello que la palabra no puede (o no tiene permitido) decir. Al respecto, reflexiona: “El discurso de la arpillera no es especulativo ni teórico, es concreto y vivencial, centrado en una costura específica que, por medio de códigos perfectamente descifrables, testimonia lo que la voz no puede exclamar, o como en un textum literario, las arpilleras cuentan una historia. [...] Por medio de los rústicos hilos se preserva una memoria colectiva, escrita-cosida por aquellas anónimas y tantas veces ignoradas mujeres (Agosín, 1985, p. 524).

Inoltre, le creazioni delle *arpilleras* non sono attività solitarie, ma, al contrario, per poter far fronte alla censura da parte dell'esercito ufficiale, organizzarono uno spazio per lo sviluppo di un compito comune in un clima di dialogo e di auto aiuto. Le opere potevano essere individuali o collettive ma sempre create in un ambito di collaborazione e di scambio. Così le *arpilleristas* potevano articolare e sviluppare le questioni e diventare agenti di scambio sociale condividendo le loro storie, la narrazione sociale e la storia del paese. Il gran numero di voci sulle tele permisero di costruire un grido collettivo che consentì di fare una resistenza congiunta dentro e fuori del Cile.

Come parte del piano di assistenza e protezione, i laboratori delle *arpilleras* furono confermati come occasioni di sostegno alla povertà e al disastro economico e come spazio di formazione con l'aiuto di istituzioni come il *Comité de Cooperación para la Paz*, la *Vicaría de la Solidaridad* y la *Fundación Mission*, per facilitare le competenze nell'ambito del dialogo e dell'appoggio morale psicologico oltre che legale. Le agenzie non governative operarono nella produzione e nella commercializzazione delle tele facendosi mediatori con gli acquirenti: una mediazione riservata in quanto considerata propaganda contro il regime di Pinochet.

In questo senso, gli esiliati cileni e gli stranieri che avevano a cuore la condizione dei cileni, collaborarono organizzando mostre delle *arpilleras* all'estero, pubblicando cartoline con foto delle opere, organizzando spazi di vendita diffondendo informazioni sulla condizione cilena. È chiaro che le opere non sono state solo testimonianze visive, ma un'arte di denuncia e una vera pratica di resistenza, simbolo dell'organizzazione collettiva in contesti di crisi per il valore della memoria sociale. Le *arpilleras* sono stati strumenti di resistenza al dolore e all'oppressione del regime dittatoriale ma, parallelamente, sono state elementi di costruzione della memoria sociale attraverso

l'organizzazione collettiva – tutta al femminile – con un registro artistico-testimoniale di rara intensità. Qui i fili e le stoffe si intrecciano – assieme alle voci e alle storie individuali – e formano un tessuto relazionale e collettivo, simbolo della relazione come cura e come resistenza. Alcune delle opere si trovano esposte e valorizzate all'interno del *Museo de la Memoria e de los Derechos Humanos* di Santiago del Cile: museo che restituisce con un'intensa forza, tutto il valore della costruzione collettiva della memoria di un gruppo ed un momento storico.

L'installazione delle *arpillares* è organizzata all'interno di uno spazio, lungo due pareti che raccontano, comunicando l'una di fronte all'altra, la forza delle donne artiste (inconsapevoli) ed educatrici di comunità (altrettanto inconsapevoli) che hanno narrato su tela una storia inenarrabile del Paese attraverso l'utilizzo di fili e stoffe. Ed è grazie a queste opere conservate e restituite alla storia come patrimonio di comunità che *lesarpillaristas* hanno mantenuto l'attenzione alla memoria del tempo creando relazioni ed educando al ricordo e alla storia contemporanea la comunità di riferimento e le future generazioni che incontreranno le loro opere al Museo della Memoria e dei Diritti Umani di Santiago del Cile.

#### **4. Athe Gracci: volontaria e “ricamatrice di parole” in carcere**

*I ragazzi del carcere!  
Mai ho provato amore soddisfatto  
come in queste stanze fredde e silenziose*  
(A. Gracci, 2005)

Athe, inizialmente maestra e poi, dopo la pensione, insegnante volontaria presso il carcere Don Bosco di Pisa. Nasce nel 1922 a Livorno e muore nel 2013 a Pontedera, nella provincia di Pisa, luogo dove ha vissuto nel suo percorso di vita, sempre dalla parte dei più deboli. Vive la sua infanzia in Sicilia, dal 1927 al 1933, e poi torna in Toscana, a Pontedera, dove abita fino al 1940. Studia a Firenze e nel 1943 sposa un ufficiale dell'aeronautica, Enolo Biasci. Al termine della Seconda guerra mondiale, dal 1953 al 1969, si traferisce con il marito in Francia tra Fourchambault e Nevers, in Borgogna. Mentre Enolo lavora negli stabilimenti della Piaggio, lei insegna italiano nelle scuole locali. La memoria di quel periodo affiora nei suoi ricordi attraverso immagini, suoni e piccoli episodi che ricompongono le atmosfere di un tempo lontano. Inoltre, l'esperienza francese le servirà anche successivamente, per comprendere meglio ed aiutare adulti immigrati provenienti dal nord Africa.

Athe Gracci, maestra, volontaria e scrittrice autobiografa (Benelli, 2008), ci ha consegnato racconti poesie e memorie che, in parte, sono state donate e

raccolte dalla Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari per la realizzazione di una mostra e di una pubblicazione<sup>3</sup>. Un'altra parte dei suoi scritti si trova depositata e custodita con cura presso l'Archivio Diaristico Nazionale di Pieve S. Stefano: un luogo caro ad Athe a cui dona scritture autobiografiche che, nel tempo, anche antecedenti alla sua esperienza di volontariato in carcere, ha scritto e inviato all'Archivio partecipando anche al Premio Pieve dove ha ottenuto vari Premi dalla giuria nazionale dell'Archivio.

Scrive nel 2006:

Quando nel 1992 arrivai alla pensione, nella desolazione del momento, un lampo di luce che mi portò tra i carcerati. È lì che l'uomo dimostra la capacità di comprensione. Seduta l giovane davanti che non parla. Lo guardo. Gli prendo le mani. Le stringo. Diventa rosso ed ecco le lacrime. Tutti uguali. Neri. Gialli. Di ogni religione. Parlo e chiedo dei primi anni senza mai domandare del perché si trovino lì. Dopo il colloquio, tutti mi chiedono un bacio. Mi stringono e mi dicono di richiamarli. Ho centinaia di "domandine" necessarie per parlarli. Seguo settimanalmente i più soli. Non solo per la lontananza dalla famiglia che spesso è lontana anche se è di Pisa. Tutti uguali o quasi. Ricchi o poveri.

Perché tutto è iniziato dal ricamo. In uno scritto indirizzato a chiunque chiedesse ad Athe il perché avesse scelto il carcere. La risposta si fa evidente, con forza, tra le righe del testo.

Il carcere, ecco. Ho scelto il reparto femminile. Per segreta solidarietà. Non conosco né età. Né capacità di quelle persone dietro le sbarre. Ma le trovo in una stanza. Squallida, povera, fredda. "Vi insegnerò a ricamare", dissi a queste donne che tutto si sarebbero aspettate meno che questo programma. Le feci sedere intorno a me, parlai loro di chi fossi, senza chiedere nulla. L'impatto fu stupendo man mano che i minuti passavano gli sguardi mi diventavano amici. Organizzai i primi lavori, ricordandomi quelli che facevo da bambina. Insegnavo a tenere l'ago a mani rozze e a quelle raffinate. Tutte uguali nell'incertezza del delicato lavoro manuale. Ogni volta che le ritrovavo, avevano voglia di dimostrare la nuova capacità. [...] Parlando della loro vita, degli amori mancati, dell'infanzia quasi sempre smarrita. Quasi tutte, anzi, tutte, con gravi problemi familiari. Disaccordi, miseria, solitudine (Gracci, 2005, p. 11).

I suoi corsi di ricamo si trasformano in breve in spazi di ritrovata libertà, in luoghi protetti in cui i detenuti sperimentano la rara condizione

3. Il Centro Ricerche e Studi Autobiografici "Athe Gracci" fondato nel 2016 all'interno della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari, intende valorizzare e omaggiare la memoria della volontaria di Pontedera e di una storia di un importante legame di collaborazione costruito attraverso la pratica della scrittura autobiografica. A cura della sottoscritta e di altre autrici il testo *La ricamatrice di parole. Uno sguardo sulle scritture e sull'esperienza di volontaria in carcere di Athe Gracci*, Mimesis, Milano, 2020 (in corso di pubblicazione).

di soggetti del racconto della propria vita. Quasi che al percorso tracciato sulla stoffa da ago e filo corrisponda un analogo percorso interiore. Un viaggio nei meandri dell'anima, alla ricerca di quelle domande sommerse che, se inesprese, suonano come un'ulteriore condanna. Così, attraverso le parole donate e ricevute, attraverso i colloqui, le lettere, le poesie, i frammenti autobiografici, si va ricucendo la trama di storie troppo spesso sfilacciate, se non addirittura negate. L'enorme quantità di scritti custoditi da Athe Gracci merita uno sguardo attento, uno sguardo che cerchi di far luce su una pratica educativa che ha saputo fare della scrittura un potente strumento maieutico e trasformativo nei luoghi di reclusione. E tutto a partire dalle tele ricamate assieme alle donne detenute presso il carcere Don Bosco di Pisa.

Ad Athe Gracci è dedicato il Centro Nazionale di Ricerca e Studi Autobiografici "Athe Gracci" proprio per aver ricamato parole, aver sollecitato persone fragili a raccontarsi ma soprattutto a prendere in mano la penna – passando dall'ago e dal filo – per ripensarsi, risentirsi persone e riannodare quei fili relazionali interni ed esterni attraverso il sostegno della scrittura e della stessa Athe Gracci.

#### *Per concludere*

L'incontro con queste donne (e qui includo anche mia mamma e mia nonna), dove ci ha condotto? Da cosa sono collegate? Quali parole, concetti le tengono assieme come una tela di fili diversi?

Alcune parole risonano e fanno eco nella trama della narrazione. In particolare, vorrei restituire i seguenti concetti:

- accoglienza (una tela calda che incorpora fili);
- resistenza (si resiste alle difficoltà costruendo, generando);
- memoria (intesa come passaggio di narrazioni);
- educazione (nel senso etimologico del termine: tirare fuori pensieri, emozioni, valori);
- ruolo dell'educare al femminile (un particolare sguardo sul mondo);
- ripensare al valore degli errori.

Ed è su quest'ultimo punto che mi soffermo pensando alla necessità di restituire valore e trovare uno spazio anche alle storie fragili, di errore, di imperfezione. Una postura educativa che consente di prendersi cura anche delle imperfezioni, delle traiettorie inconsuete e di "riannodare storie sfilacciate". Un inno errori che in educazione (e nell'ambito degli apprendimenti), ci permettono di indagare e di esplorare le aree più fragili di noi per orientarci e migliorarci, così come ci ricorda Daniela Lucangeli (2019).

## 5. Alle tessitrici e ai tessitori di storie

*Gli abiti alla fine non sono altro che decori”.  
Le diceva Rosa “Ciò che li rende speciali è chi li indossa.  
Per questo devi studiare a lungo il ricamo di ciò che farai.  
Ricordati che esso deve rappresentare i sogni  
e le speranze di chi dovrà portare su di sé il tuo lavoro.  
E quando inserirai lo scrapolario,  
non metterlo mai dove possa essere visto e riconosciuto,  
nascondilo dove solo chi indossa il vestito, sappia.  
Fai che sia il suo conforto e la sua forza.  
Fai che sia essenza e mai apparenza.*

(Caboni, 2018)

Così come in apertura del capitolo, anche in chiusura utilizzo un frammento tratto dal testo della Caboni *La stanza della tessitrice* dove l'autrice, con una scrittura coinvolgente densa di tessuti e colori, scrive la storia di due donne che tessono i fili delle loro vicende percorrendo strade e percorsi volti alla realizzazione dei propri obiettivi. “Ogni abito per me è un linguaggio che comunica senza parole, è un involucro che deve esaltare la personalità di chi lo indossa, che deve far star bene”, spiega Cristina Caboni in un'intervista<sup>4</sup>, “ma l'idea del libro nasce da uno *scrapolario* regalatomi tempo fa. In Sardegna ancora si usa mettere dentro questo piccolo sacchetto qualcosa di misterioso: è un oggetto che si confeziona pensando alla persona che lo deve indossare”. “Vengo da una famiglia di tessitrici, e ricordo il telaio che scandiva ogni momento della giornata”, afferma l'Autrice, “amo gli abiti, anche perché in Sardegna il vestito è una sorta di istituzione che racconta la persona anche socialmente. [...] Le donne del romanzo vogliono cambiare le cose, inseguono i propri sogni: del resto io ho sempre avuto davanti a me persone che hanno lottato nella vita”.

Concludo con queste parole per la loro forza e connessione alla relazione umana sempre attraverso la metafora della tessitura, dei fili e della relazione umana ed educativa. Affinché tutti noi, nelle nostre stanze, nei nostri territori esploriamo ed apprendiamo il potere e il valore della tessitura di storie per una connessione di relazioni in particolare in un tempo, come quello che stiamo attraversando dove la connessione è prevalentemente di tipo virtuale.

Costruire trame di storie, tessere fili per dar vita a tessuti, ricami e prodotti unici e originali? Non è dunque, una postura di chi opera e si prende cura delle relazioni educative?

4. Cfr. in: [https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/unlibroalgiorno/2018/11/03/la-trama-dei-sentimenti-di-caboni\\_b6e44ba3-bf3f-496c-b848-3bc202f3f14f.html](https://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/unlibroalgiorno/2018/11/03/la-trama-dei-sentimenti-di-caboni_b6e44ba3-bf3f-496c-b848-3bc202f3f14f.html).

## Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., *Maria Lai. Tenendo per mano il sole*, MAXXI- Continents Editions, 2019.
- Agosin M., "Agujas que hablan: Las arpilleristas chilenas", *Revista Iberoamericana*, vol. 51, n. 132, 1985.
- Agosin M., "Formation and Birth of the Workshops", in *Scraps of life: Chilean arpilleras: Chilean women and the Pinochet Dictatorship*, Red Sea Press, Trenton, 1987.
- Battista M. G., Saragato M., *Un paese che racconta*, Phileas Edizioni, Catalogo della Mostra di Maria Lai "Essere è tessere", Aggus (SS), 2008.
- Benelli C., *Promuovere formazione in carcere. Itinerari di educazione formale e non formale nei "luoghi di confine"*, Del Cerro, Pisa, 2008.
- Benelli C., *Coltivare percorsi di formazione. La sfida dell'emancipazione in carcere*, Liguori, Napoli, 2012.
- Benelli C. (a cura di), *Lasciar traccia. Fili di storie professionali dalle scuole dell'infanzia comunali*, Pacini, Pisa, 2013.
- Benelli C., Clemente G., *Intrecci in Visibili di Kepos*, Edifir, Firenze, 2013.
- Boella L., *Empatie. L'esperienza empatica nella società del conflitto*, Cortina, Milano, 2018.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*, Apogeo, Milano, 2011.
- Borghese A., *Ricamo parole*, Phasar Edizioni, Firenze, 2018.
- Brett G., *Through our own eyes*, New Society Publishers, Philadelphia, 1986.
- Caboni C., *La stanza della tessitrice*, Garzanti, Milano, 2018.
- Cambi F., *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Edizioni del Cerro, Pisa, 2005.
- Clemente P., "A carte con l'arte", in M.G. Battista, M. Saragato, *Un paese che racconta*, Phileas Edizioni, Catalogo della mostra di Maria Lai "Essere è tessere", Aggus (SS), 2008.
- Colicchi E., *Dell'intenzione in educazione. Materiali per una teoria dell'agire educativo*, Loffredo, Napoli, 2011.
- Dolfi A., *In libertà di lettura. Note e riflessioni novecentesche*, Bulzoni, Roma, 1990.
- Galanti M.A., *Educabilità. Scuola ed educazione della persona: introspezione e relazionalità*, Ets, Pisa, 2019.
- Glissant E., *Poetica della relazione. Poetica III*, Quodlibet, Macerata, 2007.
- Gracci A., *I miei studenti reclusi*, Tagete Edizioni, Pontedera (Pi), 2005.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 1976.
- Immondino-Yang M.H., *Neuroscienze affettive ed educazione*, Cortina, Milano, 2016.
- Jedlowski P., *Intanto*, Mesogea, Messina, 2020.
- Lévinas E., *Il tempo e l'altro*, Il Melangolo, Genova, 2005.
- Lucangeli D., *Cinque lezioni leggere sull'emozione di apprendere*, Erickson, Trento, 2019.
- Nancy J.L., *Essere singolare plurale*, Einaudi, Torino, 2001.
- Pietromarchi B., Introduzione alla Mostra *Maria Lai. Tenendo per mano il sole*, MAXXI-ContinentsEditions, Milano, 2019.



- Ricoeur P., *Sé come un altro*, Marietti, Genova, 1993.
- Recchia C., *Conversazioni con Anna Fondi. Dalla beneficenza ai servizi sociali nel comune di Prato*, Pentalinea, Prato, 2011.
- Rigotti F., *Il filo del pensiero. Tessere, scrivere, pensare*, il Mulino, Bologna, 2002.
- Rigotti F., *La filosofia delle piccole cose*, Interlinea, Novara, 2004.
- Sepúlveda E., *We, Chile. Personal Testimonies of the Chilean Arpilleristas*, Virginia, Azul Editions, 1996.
- Striano M., *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*, Liguori, Napoli, 2001.
- Turci M., "Dove abita la tessitura?" in M.G. Battista, M. Saragato, *Un paese che racconta*, Phileas Edizioni, Catalogo della mostra di Maria Lai "Essere è tessere", Aggius (SS), 2008.

## Sitografia

[www.ansa.it](http://www.ansa.it)  
[www.museodiaggius.it/maria-lai-e-la-tessitura-ad-aggius](http://www.museodiaggius.it/maria-lai-e-la-tessitura-ad-aggius)  
[www.treccani.it](http://www.treccani.it)



## 4. La relazione nella cura educativa

Vanna Boffo\*

### Introduzione

Per parlare di *relazione educativa* e *cura pedagogica* ci rivolgeremo ai contesti delle pratiche dove queste due categorie portanti della formazione hanno trovato particolare forza teoretica, anzi hanno trovato l'applicazione pratico-empirica decisiva. Già Rousseau, nell'*Emilio*, poneva all'attenzione dei suoi lettori la centralità della relazione come vettore dell'educazione e ne evocava le contraddizioni, la forza e, appunto, la dimensione nevralgica per l'educazione di un bambino. Potremmo osare ancor più, e potremmo affermare che è possibile parlare di inclusione *solo* partendo da un riferimento relazionale, non si include se non l'altro e l'altro-da-sé ovvero sé stesso. Parlare della radicalità della relazione nell'inclusione pare essere un dato di base, da cui partire per parlare di educazione di formazione.

L'inclusione è il grande sfondo evocatore odierno, quasi una necessità. Non c'è inclusione senza relazione. Possiamo richiamare le fragilità e i gruppi umani più complessi, i bambini, le donne, gli anziani. Pensare all'inclusione è pensare alla cura con la quale ci rivolgiamo allo scarto, alla diversità, alla differenza. Curare significa in primo luogo cambiare, trasformare, mutare, non l'altro, ma l'altro-da-sé ovvero anche sé stesso. L'altro da curare perché *minus*, perché escluso, perché diverso, impone sempre una relazione che deve o può essere *educativa* a seconda del passo con il quale la cura avviene.

Particolarmente, nel dramma attuale della pandemia da Covid-19, non è possibile trattare questi temi senza far riferimento alla condizione tragica e devastante che il mondo sta vivendo, che ogni uomo sta soffrendo. Ogni riflessione, di ciò che segue è incastonata nel tempo attuale. C'è la necessità di fermare lo sguardo e di agganciare, per una volta, al di là del contesto scientifico, la meditazione educativa al momento presente, al qui e ora, alla

\* Università di Firenze.

cura dell'attimo che è anche il momento più denso che può essere vissuto. Il qui e ora richiama una pratica di cura, di cura della relazione con il proprio sé che è la *mindfulness*. Le idee che seguono, allora, si dipanano da un approfondimento sul tema della relazione educativa, per procedere a coniugare relazione e cura e orientarsi, poi, verso l'atto più ampio e profondo della relazione di cura che è l'atto empatico. Agire l'empatia significa raggiungere il livello più elevato, nel qui e ora, della cura *nella e per* la relazione (Stein, 1984). Ne abbiamo bisogno per immaginare un nuovo mondo aperto oltre che alla relazione educativa anche all'etica della cura (Tronto, 2006).

## 1. La relazione educativa nella professione dell'educatore

Ad una prima riflessione, parrebbe scontato che già tutto in area pedagogica si sia detto sulla relazione, sulla relazione educativa e sul rapporto fra questa e la formazione del soggetto. Quando, circa trenta anni fa, la letteratura di settore iniziò ad interessarsi della relazione educativa (Contini, 1992), legandola all'approfondimento delle teorie psicologiche sullo sviluppo emotivo (Bowlby, 1972; Winnicott, 1996) oppure inserendola nei contesti più ampi e variegati della letteratura psicoanalitica (Freud, 1989), iniziò a farsi strada l'idea che la relazione fosse la base della professione dell'educatore ovvero il più importante strumento di lavoro, ma anche il fine da raggiungere per accompagnare, sostenere, orientare ogni percorso educativo e formativo (Cambi, 1998).

Si avviò, allora, la riflessione sul senso e il significato della relazione in pedagogia e sulle fondamenta scientifiche sulle quali poggia, delle quali si nutre. Potremo affermare che lo studio teorico e pratico sulla relazione educativa vada di pari passo con la scoperta della figura dell'educatore.

Allora, nel breve percorso che offriremo al lettore, il tema della relazione, del suo rapporto con il modello della cura, sarà osservato attraverso la lente di ingrandimento della professione educativa. Da una parte, la relazione pensata nel proprio sviluppo teorico all'interno del tema della cura pedagogica, dall'altra la professione educativa nei contesti di una economia sociale che, particolarmente in Italia, ha avuto uno sviluppo consistente a partire dagli anni Novanta del Novecento a oggi.

Non che prima, dalla seconda parte del Novecento a oggi, non ci si fosse interessati di relazione, certo però che la pedagogia non aveva al centro il tema della cura e ancor meno la pedagogia si occupava delle professioni educative e di cura, interessata all'unica figura professionale a cui rivolgeva la propria attenta riflessione ovvero l'insegnante, il docente, nella sua condizione di depositario del sapere da trasferire agli allievi. Oggi, la riflessione pedagogica applicata ha percorso strade che si sono andate via via collocando intorno alla centralità dell'educazione come *cura* (Mortari, 2006, 2009).

Altrettanto, i contesti educativi e lo studio di questi luoghi si sono legati alle professioni, alle azioni, alle attività e alle pratiche (Contini, 2006).

Adesso, negli anni Venti dei Duemila dobbiamo andare a cogliere il modello della cura come lo abbiamo conosciuto attraverso i classici della pedagogia e della filosofia fenomenologica e ermeneutica nel Novecento, laddove il ruolo e la funzione della pedagogia come scienza dell'educazione risiede, proprio, nel sapere educativo che esprime, nella raffinata potenzialità di andare a scavare all'interno dei processi formativi la strada per la costruzione di un soggetto globale, per orientarci all'accompagnamento di una persona dalla propria forma umana, per dirigerci anche a scoprire la funzione dell'educazione nelle professioni di cura. Una cura che, ugualmente, si dispone come un nuovo modello di riflessione, un nuovo apparato critico, potremo dire (Tronto, 2006; Nussbaum 2011, 2012).

Il modello della cura è alla base della professione educativa, di ogni professione educativa, a scuola o nei servizi, nei contesti istituzionali o nelle dimensioni informali, senza cura non può esserci educazione. Una sinergia virtuosa coniuga la cura con l'educazione. Del resto, però, sappiamo che alla base di ogni processo educativo e formativo si colloca proprio la relazione. La relazione ha un rapporto sinergico con l'educazione e la formazione, non si danno queste ultime senza il fondamento di una dimensione relazionale che ne sorregga i processi. Il processo educativo e formativo si fonda sulla relazione e la relazione, del resto, trattiene e si esplica attraverso l'educazione e la formazione.

Come ci indica Martin Buber nel suo celeberrimo volume *Io e Tu*, del 1923:

Il mondo ha per l'uomo due volti, secondo il suo duplice atteggiamento. L'atteggiamento dell'uomo è duplice per la duplicità delle parole fondamentali che egli dice. Le parole fondamentali non sono singole, ma coppie di parole. Una di queste parole fondamentali è la coppia io-tu. L'altra parola fondamentale è la coppia io-esso; dove, al posto dell'esso, si possono sostituire le parole lui o lei, senza che la parola fondamentale cambi. E così anche l'io dell'uomo è duplice. Perché l'io della parola fondamentale io-tu è diverso da quello della parola fondamentale io-esso (1991, p. 60).

Proprio da Buber, e dalla filosofia dialogica, ebbe avvio una riflessione centrale per la consapevolezza relazionale legata ai mondi educativi. Per Buber non possiamo dare un *Io* senza un *Tu*, al punto in cui l'*Io* si può dire solo *con* il *Tu*. In Buber possiamo leggere pagine profonde e che indicano proprio la fondatezza umana della relazione. Una relazione che connota e denota il soggetto/individuo/persona dalla primissima primitiva infanzia, fino all'anzianità più avanzata. Non possiamo non dire *Io* senza un *Tu*. La relazione stessa si lega all'esperienza che l'uomo fa del mondo e *facendo* proprio tale

esperienza, l'uomo si lega alla relazione primaria con il mondo. Afferma ancora Buber:

Il mondo come esperienza appartiene alla parola fondamentale io-esso. La parola fondamentale io-tu fonda il mondo della relazione [...]

Sono tre le sfere in cui si instaura il mondo della relazione [...].

La prima è la vita con la natura. Qui la relazione oscilla nel buio, al di sotto della parola. Le creature reagiscono di fronte a noi, ma non hanno la possibilità di giungere fino a noi, e il nostro dir-tu a loro è fissato alla soglia della parola.

La seconda è la vita con gli uomini. Qui la relazione è manifesta, in forma di parola. Possiamo dare e ricevere il tu.

La terza è la vita con le essenze spirituali. Qui la relazione è avvolta nelle nubi, ma capace di manifestarsi, muta, ma creatrice di parola. Non usiamo alcun tu e tuttavia ci sentiamo chiamati, rispondiamo – costruendo, pensando, agendo: diciamo con il nostro essere la parola fondamentale (1991, pp. 61-62).

E al termine di una riflessione tanto densa da far pensare alla vertigine:

All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; è l'a priori della relazione, il *tu innato* [...]. (1991, p. 63).

La relazione è l'*Io* e, al contempo il *Tu*. Interessante è ancora il modo in cui Buber coniuga la reciprocità che emerge dal legame fra l'*Io* e il *Tu* con la tenerezza e con la creatività. Non ce lo dobbiamo dimenticare, la filiera fra *relazione, reciprocità e tenerezza*. Da un legame a un modo etico di porsi, la *reciprocità*, a un affetto, un sentimento, qualcosa di più di una emozione, appunto una emozione primaria, non fondamentale (Siegel, Hertzell, 2005, pp. 70-77), la *tenerezza*. Buber continua in un crescendo di poetica illuminazione sul grado tanto importante quanto *di base* della relazione. E che questa relazione sia intrapersonale e interpersonale possiamo dedurlo dalla letteratura psicoanalitica che si occupa di relazione fin dagli esordi della psicoanalisi delle relazioni di oggetto per mezzo di Melanie Klein, grande madre della psicoanalisi britannica fin dagli anni Venti del Novecento (Klein, 1969).

Una relazione intrapersonale è sempre di sé con se stesso, la relazione interpersonale, invece, si sostanzia del rapporto con l'altro. Come afferma Emmanuel Lévinas, la relazione interpersonale è l'incontro con il viso dell'altro, è dare un volto all'altro con un fine, quello del rispecchiamento. Ciascuno di noi si riflette nel volto altrui e da lì nasce la condizione di interpersonalità che caratterizza la relazione (Lévinas, 1972).

Quando possiamo affermare che una relazione possa essere detta educativa? Ecco, forse, questo è un punto chiave, da cui partire per dire della fundamentalità della relazione rispetto al processo educativo e formativo. Una relazione educativa è tale se è intenzionale, se è orientante, se è progettuale. Una relazione educativa mette in corrispondenza due soggetti, ma potremmo

studiarla anche in contesti meso e macro, non necessariamente una relazione educativa deve coinvolgere un rapporto biunivoco, ma potremo dire che la biunivocità/reciprocità sia la base del nucleo originario della relazione. La matrice educativa deve intenzionare, orientare, costruire/progettare la relazione e, al contempo, i membri della coppia in relazione. Cosa significa intenzionare? Dare senso, fornire un significato al senso, tendere verso con un orientamento e un progetto. La relazione educativa sta dentro un piano, una matrice, un progetto, appunto. Diciamo che è proprio dell'educazione aver un piano, un progetto, un orientamento e ciò è connesso in maniera inscindibile con il significato di *relazione educativa* (Dewey, 1916, 1938). Una relazione afferma un legame, nel momento in cui il legame è *intenzionale*, è *orientato*, è *progettato*, allora potremo affermare che l'aggettivo *educativo* non sia più solo una qualificazione del rapporto, ma anche un determinante, un indicatore, un perno imprescindibile.

Se dovessimo proporre un esempio di *relazione educativa*, potremmo riferirci alla relazione educativa biologica che si costituisce fra la madre e il bambino. Tale relazione, per eccellenza, è biologicamente costituita, è fisiologicamente costruita, è data dall'apprendimento filogenetico che ogni madre si porta dentro, connaturato alla maternità. Il dato biologico indica l'aspetto umano. Ogni madre favorisce e prepara il processo di attaccamento con il proprio figlio. Il processo di attaccamento altro non è che la costruzione della relazione educativa. John Bowlby, allievo di Melanie Klein e padre della Teoria dell'attaccamento ci ha donato una delle più importanti categorie pedagogiche, l'attaccamento, processo biologico volto a proteggere dall'ambiente pericoloso e oscuro il piccolo d'uomo al fine di preservarlo e farlo vivere (Bowlby, 1969, 1988). Ogni madre, in maniera naturale attiva il legame di attaccamento con il proprio bambino già nel primo mese di vita. Legame che avrà tempo due anni per trovare piena solidità, fino al terzo anno circa di vita del bambino.

Alla base di ogni relazione educativa troviamo una relazione materna primaria a cui dovremmo risalire. Sarebbe necessario che ogni educatore, ogni docente, ogni genitore comprendesse l'importanza della conoscenza di questo dato, quanto esso stesso possa aiutare a capire, a orientare, a progettare. La necessità di leggere la parte interna di ogni adulto nasce proprio da qui. Ci vorrebbero molto tempo e molte pagine per spiegare, abbiamo cercato di tracciare le linee principali dell'importanza della relazione educativa per ogni azione svolta nei contesti formativi. Un educatore ha il dovere di conoscere questi passaggi, solo nell'apprendimento della fundamentalità della relazione può prendere le mosse per costruire la propria professione. Senza relazione non abbiamo inclusione. L'educatore è colui che costruisce i legami inclusivi, che accolgono, che si fanno prossimi, che aprono all'altro, appunto in un rapporto caldo, confortevole, umanamente connotato.

## 2. Una teoria per la relazione educativa: il modello della cura pedagogica

Come abbiamo già indicato, il tema della *relazione educativa* è strettamente connesso con la categoria di *cura pedagogica* ovvero con l'idea che il processo formativo si dia solo *attraverso e con* una azione di cura che possiamo spiegare, appunto, tramite una profonda riflessione di matrice educativa. La cura, allora, proprio in ambito pedagogico, è diventata un paradigma, cresciuto negli ultimi venti anni in maniera arborea e, talvolta, senza controllo, avendo inglobato, la *cura* tutto ciò che potesse essere dichiarato all'interno degli studi educativo-pedagogici. A nostro parere, invece, una linea di demarcazione è importante. La *cura* è un atteggiamento oltre che una categoria. La cura è una azione pratica, si fa la cura, non solo si parla di cura. Attualmente, la categoria che potremo trovare più vicina alla cura è quella di *well-being*. Si sta facendo strada un'idea di benessere pratica e operativa che si diffonde in ogni ambito di vita umana. Le professioni di cura sono proprio quei luoghi dove la cura innovativo-pedagogica si dispone, si fa azione, si fa pratica nella relazione con l'altro. Essere docente significa agire una professione di cura, essere educatore rappresenta un costante esercizio di una professione di cura, anche essere un formatore o un coordinatore pedagogico, come pure un responsabile di struttura educativa, sono tutte professioni di cura. Quale cura?

Riferendoci al paradigma della cura, possiamo affermare che questo sia tornato all'attenzione delle ricerche filosofiche grazie al lavoro intenso di archeologia del sapere che Michel Foucault ha condotto, a partire dagli anni Ottanta del Novecento, prima, con una serie di lezioni tenute nell'anno accademico 1981-1982, presso il Collège de France, sul tema della cura di sé, raccolte successivamente in un volume dal titolo *L'ermeneutica del soggetto* (Foucault, 2003), poi con un testo, uscito postumo, *La cura di sé* (Foucault, 1984, trad. it. 1985). La cura viene qui intesa come l'insieme delle pratiche filosofiche, ma vissute nella quotidianità degli esercizi, delle tecniche, degli addestramenti, che permetteva all'uomo dell'antichità greca e latina di farsi soggetto etico, portatore di una conoscenza personale finalizzata alla vita buona o ben condotta. Dunque, la cura di sé, innanzitutto, attiene al modo in cui è possibile, per l'uomo antico, darsi una forma eticamente connotata. Dove, appunto, darsi forma o formarsi significava costruirsi eticamente, *per sé*, ma anche sempre *con* l'altro e *per* il mondo. Distinguiamo, allora fra la *cura* del mondo, dell'altro, del contesto.

La cura di sé, che Michel Foucault ha contribuito a diffondere come nuovo sapere sull'uomo, già era stata centrale nel pensiero filosofico di Martin Heidegger che, nel suo testo più importante *Essere e tempo* (1927), aveva innalzato la Cura a categoria dell'essere. Proprio Heidegger aveva ricorda-



to il nesso stringente fra cura e formazione attraverso una esemplificazione narrativa:

La “Cura”, mentre stava attraversando un fiume, scorse del fango cretoso; pensierosa, ne raccolse un po’ e incominciò a dargli forma. Mentre è intenta a stabilire che cosa avesse fatto, interviene Giove. La “Cura” lo prega di infondere lo spirito a quello che aveva formato. Giove acconsente volentieri. Ma quando la “Cura” pretese di imporre il suo nome a ciò che aveva formato, Giove glielo proibì e pretendeva che fosse imposto il proprio. Mentre la “Cura” e Giove disputavano sul nome, intervenne anche la Terra, reclamando che a ciò che era stato formato fosse imposto il proprio nome, perché gli aveva dato una parte del proprio corpo. I disputanti elessero Saturno a giudice. Il quale comunicò loro la seguente equa decisione: “Tu, Giove, poiché hai dato lo spirito, alla morte riceverai lo spirito; tu, Terra, poiché hai dato il corpo, riceverai il corpo. Ma poiché fu la Cura che per prima diede forma a questo essere, fintanto che esso vivrà lo possiederà la Cura. Poiché però la controversia riguarda il suo nome, si chiami *homo* poiché è fatto di *humus* (Terra) (Ivi, p. 241).

In questa favola del II secolo d.C., raccolta da un autore latino di nome Igino, la forma dell’uomo, ovvero la sua costruzione, il suo divenire, prendono il nome di Cura a significare che la cura è proprio la connotazione più autentica dell’essere che si dà forma umana. Se riflettiamo a quanto abbiamo precedentemente indicato sulla relazione educativa, non possiamo far altro che sottolineare come la cura possa connettersi alla riflessione sulle relazioni intersoggettive e, dunque, come innervi la costituzione dell’uomo attraverso le medesime relazioni. La cura, allora, è cura della relazione interpersonale, del legame di attaccamento, ma anche del rapporto intersoggettivo di tipo educativo, la cura è la base della professione educativa, come abbiamo già indicato. Relazione educativa e cura pedagogica si strutturano in una sinergia inscindibile e si sostanziano reciprocamente.

Come scrive Foucault nel volume *La cura di sé*, ciò che emerge dall’accurata analisi dei testi greci e latini dei primi secoli, dopo la nascita di Gesù, è una attenzione a se stessi perseguita con ampiezza, costanza e puntualità (Foucault, 1985, pp. 44-45) e ciò che colpisce è l’inquietudine per un corpo che deve celare e modificare il ricorso al proprio piacere, non per «un rafforzamento del codice che definisce gli atti proibiti, bensì [per] una intensificazione del rapporto con se stessi attraverso il quale ci si costituisce come soggetto dei propri atti» (*Ibidem*).

La cura di sé è sottolineata da Seneca nel *De brevitate vitae* (62 d.c.), quando afferma che gli unici a vivere sono coloro che dedicano il tempo alla saggezza (Seneca, *De brevitate vitae*, XIV, 1). Questi uomini non agiscono solamente per sé, ma anche per gli altri, nessuno fra loro non avrà tempo per l’altro, e nessuno fra loro lascerà partire il visitatore a mani vuote, saranno disponibili all’incontro di notte e di giorno (Ivi, XIV, 5); permetteranno ad ognuno di attingere dai loro insegnamenti e divideranno i loro beni (Ivi, XV, 4).

Il termine greco *epimeleia*, che può essere tradotto con cura, non sta a indicare solamente la cura di sé, ma la cura del padrone di casa verso i propri dipendenti, la cura di un malato, la cura del governante verso i cittadini; è una cura che richiede tempo all'interno dell'arco della giornata, è un tempo del fare che ha origine da una attività di meditazione ben precisa (*Ivi*, p. 54). Pitagorici, stoici, scettici analizzano le pratiche della cura di sé. Seneca, Epitteto e Marco Aurelio fanno tutti riferimento a un momento, di ogni giornata della vita, per poter trovare il giusto modo della cura di sé e per la cura dell'altro (*Ibidem*). Infatti, la cura di sé appare dalle *Lettere a Lucilio* di Seneca, dai *Ricordi* di Marco Aurelio, dalle *Diatrube* di Epitteto come una vera e propria attività di intensificazione dei rapporti sociali: «Pur essendo in quel momento in esilio, Seneca rivolge alla madre parole di conforto per aiutarla a sopportare quella circostanza sventurata e, forse, sciagure più grandi in futuro; il Serenus cui rivolge la lunga disquisizione sulla pace dello spirito è un giovane parente di provincia che egli tiene sotto la sua protezione [...]» (*Ivi*, p. 57). cura di sé è una attività spirituale e materiale, è legata a scambi comunicativi con l'altro-da-sé, impegna a una donatività reciproca (*Ibidem*).

A tal proposito, un autore che ha messo a fuoco, in maniera particolarmente acuta, la dimensione della cura di sé come impegno pratico alla vita, espressa dagli scrittori, dai poeti, dai filosofi da Socrate in poi, e con evidenza maggiore durante il periodo dell'ellenismo greco e latino, è stato Pierre Hadot. In un volume dal titolo emblematico *Esercizi spirituali e filosofia antica* (Hadot, 2005), Hadot dimostra che gli *esercizi spirituali*, di cui quelli di Ignazio di Loyola rappresentano la versione cristiana, provengono da una tradizione greco-romana ampia e pervasiva, sono arrivati fino a noi e sono stati, appunto, divulgati come pratiche della cura di sé. Il concetto e l'espressione di *esercizio spirituale*, afferma Hadot (*Ivi*, pp. 30-31), già diffusi nell'antico cristianesimo latino, derivano dal termine greco *askesis* usato negli ambienti del cristianesimo greco, laddove non indicavano pratiche di asceti, bensì di *esercizi spirituali*, appunto, diffusi nella tradizione della filosofia antica greca e romana. Qui, il termine *spirituali* rende il senso profondo di queste pratiche che non erano rivolte alla cura della dimensione cognitiva, del pensiero, ma riguardavano una conversione del corpo, della mente, delle emozioni. Lo spirituale rivela la vera origine degli *esercizi* che, al pari delle pratiche della cura di sé, precedentemente citate con Foucault, erano rivolti all'elevazione dell'uomo nella prospettiva di un ricongiungimento con il Mondo. Da qui, l'idea che la cura di sé che, abbiamo visto, è sempre cura dell'altro, è anche una cura indisciungibile dal mondo, è una cura dell'oltre ovvero del Tutto. Il senso della cura di sé che Hadot sottolinea riguarda il fatto che gli *esercizi*, e in articolare la scrittura, non permettono solamente di «costituirsì un'identità spirituale, [ma trattano] di liberarsi della propria individualità per elevarsi all'universalità. È quindi inesatto parlare di "scrittura di sé"; non solo non si scrive di se stessi, ma la scrittura non costituisce il sé; come gli altri *esercizi*

spirituali, essa muta il livello dell'io, lo universalizza. Il miracolo di questo esercizio, praticato nella solitudine, è che esso apre l'accesso all'universalità della ragione nel tempo e nello spazio. [...] Il valore terapeutico della scrittura consiste proprio in questo potere universalizzante» (*Ivi*, p. 175).

Ciò che ci interessa rilevare, riguardo all'importanza del tema della cura di sé indissolubilmente connesso con la formazione del sé e dell'uomo, per tutto l'arco della vita, è il fatto, come afferma Hadot che il «movimento di interiorizzazione sia indissolubilmente legato a un altro movimento, grazie al quale ci si eleva a un livello spirituale superiore, in cui si ritrova un tipo diverso di esteriorizzazione, un'altra relazione con l'esteriorità, un nuovo modo di essere al mondo, che consiste nel prendere coscienza di sé come parte della Natura. [...]. Non si vive più nel mondo umano, convenzionale e abituale. [...]. Si pratica la "fisica" come esercizio spirituale. Ci si identifica così con un "altro" che è la Natura, la Ragione universale, presente in ogni individuo» (*Ivi*, p. 175). Non è solamente una cura di sé, quella che viene richiamata, è una apertura nuova al mondo, attraverso l'altro. La comprensione del sé, la lettura del sé, la capacità di sé, potremo dire, è «superamento di sé e universalizzazione» (*Ibidem*). Dal sé, all'altro, al mondo.

### 3. Attenzione e Ascolto: il processo empatico

Quali sono, allora, gli strumenti che possono essere utilizzati, verrebbe da dire, le competenze che sarebbe necessario acquisire nei percorsi di studio o raggiungere nei contesti formativi per costruire la professione educativa? Una ricerca interessante e, sicuramente molto importante per la pedagogia è quella condotta da Paolo Federighi e relativa alla definizione dei *learning outcomes* dei Corsi di Studio in Scienze dell'Educazione e della Formazione (L19) ovvero del percorso formativo che in Italia prepara alla professione di Educatore e di Formatore (Federighi, 2018). All'interno della ricerca nazionale vengono evidenziati gli obiettivi formativi che si coniugano con le competenze dell'educatore. Quali conoscenze e competenze deve raggiungere un laureato in Scienze dell'educazione della formazione per poter inserirsi nel mondo del lavoro educativo? Quali obiettivi formativi devono essere fatti propri dai Corsi di Studio L 19 in Italia per poter preparare i migliori laureati per le professioni di cura? Su un numero di sei obiettivi formativi finali che la ricerca Tecno-D ha evidenziato, ne troviamo uno dedicato alla *relazione educativa*. Cosa dobbiamo saper fare, cosa dobbiamo saper applicare, anzi come dobbiamo costruire una *relazione educativa*?

Fra tutte le competenze che l'attitudine relazionale racchiude, sicuramente la competenza empatica ci pare la più densa di significato, forse, la più importante. Sicuramente, la più completa, la più complessa, la più difficile da raggiungere. L'empatia trattiene in sé sia il processo di osservazione sia il

processo di ascolto, non c'è empatia senza una puntuale capacità di attenzione, di osservazione, di ascolto, appunto. Solo al termine del percorso di costruzione delle competenze relazionali potremo pensare di essere disposti, di essere adeguati, per raggiungere un atteggiamento empatico. Non l'empatia, ma una disposizione all'empatia, una direzione, un orientamento, un desiderio di raggiungere un grado di sapere dell'altro che apra la mente, apra al raggiungimento dell'altro (de Monticelli, 2011).

La trattazione più ampia e illuminante dell'empatia proviene, sicuramente, dal testo di Edith Stein del 1917, tesi di dottorato di questa filosofa fenomenologa tanto profonda quanto sconosciuta. Solo nel 1984, fu pubblicata in Italia la prima traduzione italiana di questo testo rivoluzionario (Stein, 1984).

La competenza empatica è la più alta capacità relazionale che un educatore possa raggiungere. Afferma Edith Stein nel volume che ha poi preso il nome *Il problema dell'empatia*:

Nella mia esperienza vissuta non-originaria, io mi sento accompagnato da un'esperienza vissuta originaria, la quale non è stata vissuta da me, eppure si annunzia in me, manifestandosi nella mia esperienza vissuta non-originaria. In tal modo noi perveniamo *per mezzo dell'empatia ad una specie di atti esperienziali sui generis* (Stein, 1984, p. 80).

L'empatia è un momento, un vissuto, un atto, *un rendersi conto*, dell'esperienza dell'altro, ciò che permette di avvicinare l'esperienza dell'altro e di conoscerla, avvicinarla per poterla apprendere, avvicinarla per imparare da questa conoscenza. Dentro l'empatia c'è la consapevolezza della propria conoscenza personale e quella dell'altro, la propria conoscenza *attraverso* e *con* quella dell'altro. L'empatia implica assumere e avere una capacità di profonda attenzione al dato minimo, allo sguardo sbilenco, al silenzio nascosto, al momento dello scarto (Boella, 2006).

Se dovessimo indicare da dove partire per spiegare l'empatia, partiremmo affermare dal *tendere*. In primo luogo, l'empatia è un tendere, un *a-tendere*, un andare verso, laddove, però, qualcosa è venuto incontro. Il primo movimento dell'empatia, infatti, è il riconoscimento dell'altro come emozione, come insieme di segnali fisici che arrivano a gettare luci emozionali su colui che ne viene investito. L'*a-tendere* è un movimento di reazione che non compie solo il soggetto di empatia, ma anche l'oggetto dell'empatia. L'attenzione è verso alcuni segnali che scandiscono l'emergere di una emozione, di una risposta fisiologica a una condizione interna. E colui che viene investito perché è *attento* all'emozione si apre a uno spazio nuovo, più ricco, sconosciuto. Si mette in ascolto, non dell'altro, ma di sé ovvero di se stesso. Ascoltare è un verbo che esprime capacità, si ascolta perché siamo consapevoli dell'ascolto, lo viviamo e lo riconosciamo. Stavolta, l'ascolto è quello del sé mentre percepisce il vissuto dell'altro come un momento *non-originario*. Questo è

il passaggio più complesso del processo, è il momento in cui siamo soli con noi stessi e l'investimento emotivo che non conosciamo, non vogliamo, non pensiamo di aver già vissuto. E, invece, abbiamo già percepito quel medesimo affetto, quella medesima emozione, in un certo momento della nostra vita. Accade, però che il riconoscimento dell'emozione altrui avvenga tramite un vissuto che non appartiene a quel momento specifico, è un vissuto non originario. Qui, in questa *non-originarietà* si trova la conoscenza. Conosco qualcosa attraverso la percezione dell'altro e la faccio mia attraverso la riflessione più profonda sulla mia esperienza. Quando il processo sarà terminato potrà essere detto che la conoscenza si è ampliata. L'esperienza della conoscenza dell'altro è diventata esperienza solida, quantificabile, percepita, anche sentita. L'empatia è l'uscita dal proprio mondo interiore per aprirsi al mondo altro, è un movimento di arricchimento dell'esperienza altrui, è l'accoglienza della differenza costitutiva che ci contraddistingue come specie umana (Stein, 1984).

A cosa può servirci l'empatia? Innanzitutto, al popolamento del paesaggio interiore che ci permette, individui singoli, di riconoscersi attraverso l'altro, segue la ricchezza densa di aver appreso a essere attenti, a essere ricchi di attenzioni. Senza empatia, nessun processo educativo può essere supportato. Sappiamo, infatti, che alla base dell'apprendimento come dell'educazione, ci sono processi empatici che supportando le emozioni, permettono alla mente umana di *fissare* l'esperienza, di contestualizzarla e poi di trasformarla e anche trasferirla.

Aver approfondito una sola disposizione, ci ha permesso di richiamarla nella sua vasta pienezza. Sappiamo che attendere, ascoltare, entrare in contatto profondo con l'altro vuol dire sentire o disporsi a sentire ciò che non si può lasciare al caso, ciò che non si può lasciare andare.

L'empatia è un processo che ha bisogno dell'educazione e della formazione. Ci auguriamo che l'incontro avvenga sempre, ogni volta che sarà il momento per il cuore di aprirsi agli altri. L'educatore deve fare esercizio di empatia, quotidiano, ininterrotto. L'empatia è un atto cognitivo, vissuto attraverso un intenso coinvolgimento emotivo, finalizzato ad una apertura etico-morale verso l'altro-da-sé.

#### **4. Il sapere relazionale e la cura responsabile**

In che modo, allora, possiamo esaltare il ruolo della relazione nei contesti educativi, una relazione che guarda al fuori, all'*altro*, ma che non può altro che partire dal sé? Dalla formazione del sé. Abbiamo dimenticato il senso del sé, presi dalla frenesia del mondo dell'io, abbiamo dimenticato il sé e così facendo abbiamo dimenticato l'altro. Parlarne non serve, se non agiamo a partire dal *noi*.

Proprio a partire dal *noi* dobbiamo sviluppare un senso etico della vita. Potrebbe essere retorica, ma è quello che già Epitteto nel III secolo a.c. affermava. Il senso etico significa il senso del mondo vissuto da cittadini, da soggetti che prendono in carico ovvero in cura il modo circostante. Ecco, se c'è un momento, un punto, quasi di non ritorno è quello dell'uomo occidentale degli anni Duemila. Avevamo smarrito il senso del sé e della nostra interiorità, costretti a correre sempre senza fermarsi mai. Come afferma Daniel Stern (2005), la vita dovrebbe essere vissuta nella profondità del *momento presente*. Dovremmo iniziare a percepire forte proprio i *momenti presenti* della nostra esistenza e dovremmo riuscire a sentire che la nostra vita è composta da una serie interminabile di questi attimi intensi di tracce vissute. Perché ogni tempo che viviamo, ogni luogo che abitiamo, non siano determinati dal caso, perché non ci sia qualcuno che scelga per noi ciò che dobbiamo o non dobbiamo vivere. Daniel Siegel scrive che dovremmo raggiungere la pienezza della vita attraverso la dimensione della *mindfulness* (Siegel, 2007). Un momento presente che prelude al senso dell'*oltre* e della capacità critica di scendere nelle praterie sconfinite della nostra interiorità per poter capire al meglio, per poter comprendere, per poter discernere. La relazione educativa rappresenta l'esercizio critico e riflessivo che *cura*, che si prende *cura*, con *cura*. Non è un divertente esercizio di grammatica. Piuttosto rappresenta il modello della cura a cui, attraverso e con la *relazione educativa* vogliamo fa riferimento.

Prima di offrire al nostro lettore i riferimenti sul modello della cura educativa da cui traiamo ispirazione, rivolgiamo la nostra attenzione all'esercizio pratico che ogni educatore dovrebbe essere chiamato a sviluppare come esercizio di riflessione quotidiana sul senso del sé, su di noi, sulla nostra vita, il nostro ambiente sociale, culturale, anche morale e etico. La *mindfulness* è l'atto di pensiero più profondo che incide con benefico apporto sulle relazioni interpersonali (*Ivi*, p. 11). La *mindfulness* è però qualcosa di più degli atti di riflessione, è una riflessione sulla riflessione, è il raggiungimento di una consapevolezza sull'atto di pensiero. Possiamo divenire esperti e consapevoli delle azioni che la nostra mente compie (*Ivi*, p. 13).

Aniché vivere in modo automatico e superficiale (*mindless*), la *mindfulness* ci rende consapevoli, e riflettendo sulla mente abbiamo la possibilità di fare delle scelte, ragion per cui diventa possibile cambiare» (*Ibidem*).

La *mindfulness* è un sapere relazionale profondo, ci accompagna a costruire le basi del comportamento relazionale, ci sostiene nella capacità mentalizzante. Nel passaggio da *mindful* a mentalizzazione è possibile individuare la pienezza della relazione per la vita di comunità. Come afferma Siegel: «Le relazioni interpersonali promuovono la longevità emotiva e ci aiutano a raggiungere stati di benessere e salute dal punto di vista medico [...]. Sto propo-

nendo che la consapevolezza *mindful* sia una forma di relazione con sé stessi, una forma di sintonizzazione, che crea stati di salute simili» (Siegel, 2009, p. 23). Potremo dire la *mindfulness* come una consapevolezza riflessiva, una piena intenzionalità del *qui e ora*, delle azioni che si compiono con intensità di pensiero. Ne siamo consapevoli. Da un altro punto di vista la *mindfulness* è simile al processo di costruzione del legame con l'altro che due interessanti psicoanalisti, Peter Fonagy e Mary Target, hanno individuato con il nome di *mentalizzazione* (Fonagy, Target, 2001). Sappiamo che la *mentalizzazione* non si correla solamente con la capacità dell'individuo di leggere la mente dell'altro, nel senso di essere in grado di approfondire una abilità metacognitiva, ma è ampiamente coordinata dalla capacità di modulazione degli stati affettivi. La *mentalizzazione*, infatti, rappresenta la declinazione pratico-esperienziale della *Funzione Riflessiva* che presiede alle regolazioni emotive (Siegel, 2009, pp. 107-109).

[...] Sembra evidente la differenza sia della *Funzione Riflessiva* sia della introspezione dalla *mindfulness*, la quale da un lato si avvicina all'introspezione (intesa come conoscenza intrapsichica di sé), ma la travalica in quanto intende connettersi a una "intelligenza emotiva" radicata nella totalità dell'insieme corpo/mente, e dall'altro si orienta alla capacità di conoscenza implicita delle mente (*Funzione Riflessiva*) considerandola parte dell'attitudine a preservare uno stato di piena consapevolezza, mentre si attraversa il fluttuante succedersi di momenti di esperienze sensoriali, relazionali e non (Ivi, p. 108).

Ellen Langer (1989) ha coniato anche un nuovo aggettivo per il particolare tipo di apprendimento che attraverso la *mindfulness* può essere attuato. L' "apprendimento *mindful*" è un approccio che suggerisce l'apertura alle novità, un atteggiamento comunicativo e facilitante, una attenzione alle differenze, una sensibilità per contesti diversificati, una consapevolezza implicita ed esplicita delle prospettive di formazione che si prefigurano nelle diverse situazioni esperienziali.

Potremo parlare di una *cura mindful*? Se ognuno esercitasse il senso della cura profonda non avremmo inganni, non avremmo atti ostili, non avremmo disperazione e crimine. Qui il pensiero corre al vuoto educativo attuale che il dramma della pandemia da Covid-19 ha solo fatto emergere in tutta la vastità epocale. Oppure, potremo dire che la cura è *di per sé mindful*. La cura è una dimensione profonda, appunto, *mindful*, rispetto alla vita, rispetto al servizio all'altro.

La cura, che ha nella relazione il proprio asse portante, esprime una direzione eticamente definita. E, infatti, il modello della cura competente, che Tronto ha così ben delineato in uno storico studio del 1993, rimanda proprio a una serie di atti di cura dove l'aspetto della responsabilità verso l'altro è centrale. La cura è il centro della vita umana, essendo sia una pratica che una

disposizione (Tronto, 2006, p. 119). Prendersi cura, significa assumersi la responsabilità dell'altro. Significa riconoscere il bisogno dell'altro (*Ibidem*, p. 122).

Non possiamo vivere, se non in relazione, se non prendendosi cura dell'altro come atto di impegno civile, culturale e politico. Qui, troviamo la forza educativa della cura e della relazione di cura.

Allora, ci sembra un dovere etico ritornare, al termine di questi pochi pensieri, sull'attualità che ha stravolto la vita dell'occidente, ma anche del mondo globalizzato. Non possiamo se non stare in una relazione di cura per esprimere il valore educativo del rapporto con l'altro. Tale relazione è il livello più alto a cui possiamo aspirare con i nostri atti umani. Prendersi cura degli altri, ritornando a pensare al bene comune, anziché al proprio, è compito dei processi educativi che devono orientare, guidare, accompagnare ogni uomo nel proprio sviluppo. Dunque, il senso stesso della relazione educativa nella cura è il fondamento dell'atto educativo. Una azione educativa, profondamente connessa con la crescita del sé, trattiene la direzione dell'altro. Con una particolarità, proprio dettata dal modello della cura, una direzione di responsabilità.

L'attenzione, primo movimento del modello di cura di Tronto, la competenza, secondo movimento del medesimo modello, il riconoscimento dell'altro, quarto movimento non possono nulla senza la *responsabilità* che richiama il movimento etico. Dobbiamo essere responsabili nei contesti delle professioni educative, responsabili verso l'acquisizione di competenza. La competenza e la responsabilità sono i due movimenti, le due direzioni che devono accompagnare la formazione prima e lo sviluppo poi di ogni educatore. Un sapere relazionale è un sapere responsabile. La cura ha sempre una struttura etica donativa e ostensiva (Mauss, 2002).

## Conclusioni

La riflessione è lasciata al lettore, interprete del domani, perché sarà solo il futuro che potrà dirci della solidarietà e della cura che potremo esprimere e che ci servirà per ri-costruire un mondo solo, disorientato, annientato dalle stesse forze della propria natura biologica. Viviamo un mondo di esclusione, pare chiaro che la responsabilità civile e umana verso gli altri, base della cura educativa, non possa altro che racchiudere l'inclusione verso il fragile, il debole, l'anziano, il malato, l'oppresso, lo scarto, il distante. L'inclusione è un movimento interiore, in primo luogo. L'inclusione nella distanza, questa la nostra prospettiva umana per il futuro sovvertito da ciò che l'uomo non ha saputo riconoscere. Poiché per rispettare il distanziamento sociale che non è lontananza, ma cura dell'altro, dovremo stabilire priorità di competenza e valori etici (Severgnini, 2020).



Responsabilità e cura sapranno albergare la speranza in una nuova nascita umana, culturale, sociale e civile?

## Riferimenti bibliografici

- Allen J.G., *Il mentalizzare in pratica*, in J. G. Allen, P. Fonagy, *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento* [2006], il Mulino, Bologna, 2008, pp. 31-64.
- Allen J.G., Fonagy P., *La mentalizzazione. Psicopatologia e trattamento* [2006], il Mulino, Bologna, 2008.
- Ammaniti M., *Pensare per due. Nella mente delle madri*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Boella L., *L'empatia nasce nel cervello. La comprensione degli altri tra meccanismi neuronali e riflessione filosofica*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, 2006, pp. 327-339.
- Boella L., *Neuroetica. La morale prima della morale*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- Boella L., *Sentire l'altro. Vivere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Boffo V., *La 'cura' nella formazione degli operatori*, in V. Boffo, F. Torlone, "L'inclusione sociale e il dialogo interculturale nei contesti europei", Firenze University Press, Firenze, 2008, pp. 79-85.
- Boffo V., *Relazioni educative: tra comunicazione e cura. Autori e testi*, Apogeo/Maggioli, Milano, 2011.
- Boffo V., *L'insegnante come educatore: la dimensione della cura*, in S. Ulivieri, *Insegnare nella scuola secondaria. Per una declinazione della professionalità docente*, Edizioni ETS, Pisa, 2012, pp. 125-148.
- Boffo V., *Lavoro e persona: il senso, la cura, le relazioni*, in V. Boffo, *Di lavoro e non solo. Sguardi pedagogici*, Firenze University Press, Firenze, 2012, pp. 19-43.
- Boffo V., "Apprendere la cura di sé: Life Skills per educare ad apprendere", *Epale Journal*, vol. I, 2017, pp. 25-30.
- Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna, 2006.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita. 1. L'attaccamento alla madre* [1969], Boringhieri, Torino, 2003.
- Bowlby J., *Una base sicura* [1988], Raffaello Cortina, Milano, 1989.
- Buber M., *Io e tu*, in Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi* [1923], (1991), Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo, 1993.
- Cambi F., voce *Educazione*, in *L'universo del corpo*, Istituto dell'Enciclopedia Italiana Roma, Treccani, 1999.
- Cambi F. (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni*, Armando, Roma, 1998.
- Cambi F., *Introduzione alla filosofia dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Contini M., *Comunicare fra opacità e trasparenza. Nodi comunicativi e riflessione pedagogica*, Bruno Mondadori, Milano, 1997.
- Contini M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze, 1992.

- Contini M., *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*, La Nuova Italia, Firenze, 2002.
- Contini M., *Lo scarto e la resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*, Clueb, Bologna, 2009.
- De Monticelli, R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano, 1998.
- De Monticelli R., *La persona: apparenza e realtà. Testi fenomenologici 1911-1913*, Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- De Monticelli R., *L'allegria della mente. Dialogando con Agostino*, Bruno Mondadori, Milano, 2004.
- Dewey J., *Democrazia e educazione* [1916], Rizzoli, Milano, 2000.
- Dewey J., *Esperienza e educazione* [1938], Raffaello Cortina, Milano, 2014.
- Epitteto, *Manuale*, Garzanti, Milano, 1990.
- Esposito R., *Communitas. Origine e destino della comunità*, Einaudi, Torino, 1998.
- Fadda R. (a cura di), *L'io nell'altro. Sguardi sulla formazione del soggetto*, Carocci, Roma, 2007.
- Federighi P., *Strategie per la gestione dei processi educativi nel contesto europeo: dal lifelong learning a una società ad iniziativa diffusa*, Liguori, Napoli, 1996.
- Federighi P., "The core contents of pedagogy for the first degree in Education Sciences", *Form@re – Open Journal per la formazione in rete*, 3, 2018, pp. 19-36.
- Fonagy P., Gergely G., Jurist E.L., Target M., *Regolazione affettiva, mentalizzazione e sviluppo del sé* [2002], Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Fonagy P., Target M., *Attaccamento e Funzione riflessiva*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Foucault M., *La cura di sé. Storia della sessualità 3* [1984], Feltrinelli, Milano, 1985.
- Foucault M., *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*, Feltrinelli, Milano, 2003.
- Freud S., *L'Io e l'Es*, in *Opere 1917-1923. L'Io e l'Es e altri scritti*[1977], Bollati Boringhieri, Torino, 1989.
- Gallese V., *Corpo vivo, simulazione incarnata e intersoggettività. Una prospettiva neuro-fenomenologica*, in M. Cappuccio (a cura di), *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Bruno Mondadori, Milano, 2006, pp. 293-326.
- Gallese V., Migone P., Eagle M.N., "La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività ed alcune implicazioni per la psicoanalisi", *Psicoterapia e Scienze Umane*, 3, 2006, pp. 543-580.
- Godbout J.T., *Quel che circola tra noi. Dare, ricevere, ricambiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2008.
- Hadot P., *Esercizi spirituali e filosofia antica* [2002], trad. it. Torino, Einaudi, 2005.
- Heidegger M., *Essere e tempo* [1927], Bompiani, Milano, 2005.
- Iacoboni M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino, 2008.
- Jurist E.L., Slade A., Bergner S., *Da mente a mente. Infant Research, Neuroscienze e Psicoanalisi* [2008], trad. it., Raffaello Cortina, Milano, 2010.
- Klein M., *Invidia e gratitudine*[1952], Martinelli, Firenze, 1969.

- Langer E., *Mindfulness*, Perseus Publishing, Cambridge (MA), 1989.
- Lévinas E., *Umanesimo dell'altro uomo* [1972], il Nuovo Melangolo, Genova, 1998.
- Mauss M., *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche* [1950], Einaudi, Torino, 2002.
- Morin E., *Una testa ben fatta. Per una riforma dell'insegnamento* [1999], Raffaello Cortina, Milano, 2000.
- Mortari L., *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano, 2006.
- Mortari L., *Aver cura di sé*, Bruno Mondadori, Milano, 2009.
- Noddings N., *Caring. A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley, 1984.
- Nussbaum M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica* [2010], il Mulino, Bologna, 2011.
- Nussbaum M.C., *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil* [2011], Bologna, il Mulino, 2012.
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, FrancoAngeli, Milano, 2003.
- Pulcini E., *L'individuo senza passioni. Individualismo moderno e perdita del legame sociale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2001.
- Pulcini E., *La cura del mondo. Paura e responsabilità nell'età globale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2009.
- Ricoeur P., *Sé come un altro* [1990], trad. it., Milano, Jaca Book, 1999.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano, 2006.
- Rogers C.R., *Un modo di essere* [1980], Martinelli, Firenze, 1983.
- Seneca L.A., *De brevitate vitae*, Rizzoli, Milano, 2010.
- Severgnini B., "Il virus, macchina della verità", *Il Corriere della Sera*, 25 aprile 2020.
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale* [1999], Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Siegel D.J., *Mindfulness e cervello* [2007], Raffaello Cortina, Milano, 2009.
- Siegel D.J., Hertzell M., *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori* [2003], Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Stein E., *Il problema dell'empatia* [1917], Studium, Roma, 1984.
- Stern D., *Il momento presente* [2004], Raffaello Cortina, Milano, 2005.
- Tronto J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura* [1993], Diabasis, Reggio Emilia, 2006.
- Waal de F., *L'età dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale* [2009], Garzanti, Milano, 2011.
- Winnicott W.D., *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo* [1965], Armano, Roma, 1996.



## 5. Verso l'altro: la relazione educativa come tramite

*Emanuela Mancino\**

La relazione che intercorre tra l'io e il mondo, tra l'io e l'altro è, o ancora meglio, ha una storia. Si tratta di una storia discorsiva.

Stiamo quindi entrando in un discorso. Un lungo discorso.

Barthes ci insegna che le pratiche discorsive impongono alle persone di muoversi qua e là, le impegnano a correre da un significato all'altro. Le nostre espressioni, ovvero i modi attraverso cui creiamo costruzioni storico-culturali della nostra vita, danno forma alla nostra esperienza: sono il segno di un impegno congiunto delle persone nel gesto di donare senso, creando una tensione reciproca verso forme che consentano di abitare il mondo. Le espressioni danno forma all'esperienza, ci dice Bachtin (2003, p. 88).

In questo molteplice ed articolato dis-correre, si intesse la relazione. Si tratta, nell'accezione che desideriamo considerare, di una relazione che non vuole essere trattata nel suo essere operatività o opera da produrre (Blanchot, 1984), né una nostalgica comunione perduta (Nancy, 2014): quel che si intende cogliere della relazione come possibilità discorsiva e dialogica si caratterizza come spaziamento, come spazialità vissuta nel territorio del "fuori dasé".

Assunta la prospettiva di Nancy che afferma che la testimonianza più importante e penosa del mondo moderno è la traccia della dissoluzione, della dislocazione e infine della conflagrazione della comunità e che propone di accantonare quelle filosofie che considerino la comunità ora in prospettiva di unità (riferendosi ad una fusione totalizzante degli individui all'interno della collettività, con derive drammatiche come quelle operate dalle forme di fascismo) ora in prospettiva di identità soggettiva (rinviando ad un'idea di autosufficienza dell'individuo), sarà interessante cogliere l'invito che il filosofo francese rivolge al soggetto, chiedendogli di non dimenticare che «la posta in gioco dell'atomo è quella del mondo» (Nancy, 1986, p. 18).

\* Università di Milano-Bicocca.

Nancy ci propone l'idea che dovremmo accettare non di basare la comunità su un progetto, ma su un'ontologia. Lo fa a partire non dal termine di comunità, ma dal prefisso *co/con*, che si trova, per esempio, nelle parole *comune, comunicazione, comunità*. Il *proprium* dell'essere consisterebbe nell'essere-con ("êtreavec"): è la co-presenza che risitua l'individuo a fondamento dell'essere.

Quella soggettività dell'individuo autonomo e razionale che, attraverso la propria postura, pensa e definisce le relazioni a partire da principi che tendono all'universalità e che vorrebbero veder garantita, attraverso la formazione di soggetti liberi, indipendenti e sovrani di sé, l'assimilazione e la conoscenza dell'altro, ha trovato in Descartes e Kant traiettorie di costituzione del sé su basi di volontà razionali che istituiscono l'io come possibilità di integrazione di senso e definizione di linee guida per lo sviluppo umano.

Tale visione, oltre a tendere ad una sottomissione del molteplice all'unico, fortifica un movimento di deduzione dell'altro a partire dall'io, mediante paradigmi che mirano all'autonomia dell'essere umano.

Se Nancy propone un pensiero del *con* come ontologia dell'essere, è Lévinas a rompere la soggettività solipsista, proponendo una filosofia che non chiuda l'alterità nella sfera dell'identico.

Per Nancy non esisterebbe, quindi, prima la nascita e poi la relazione: si nasce già in relazione. Con Lévinas potremmo dire che si nasce già in relazione con il mistero dell'altro.

Ed è nel mistero che ci apriamo all'esperienza del linguaggio.

Lévinas parla di atteggiamento di accoglienza dell'altro in termini di ospitalità e illustra tale opzione come possibilità di esperienza di infinito, da riconoscersi come relazione etica con l'interamente altro, rispettato in quanto infinito etico.

Per rispettare l'altro e mantenerne l'alterità è necessario che si conservi la separatezza: questa può continuare ad esistere ed anzi a sorgere quando la relazione con l'altro non tenda ad una immersione nell'altro, ma ad un parlargli (Lévinas, 1971, p. 60), ad un discorso.

Si recupera così la nozione di *discorso*, attraverso un linguaggio che è *tramite*, che è in mezzo e che, se tocca l'altro, lo fa raggiungendolo e interpellandolo (o rispondendo ad una sua domanda, ad una sua richiesta). In questo modo la separazione trova il suo tramite nel linguaggio e l'interiorità può conversare con una qualità dell'altro che si connota come infinita.

Il discorso non solo si muove da un polo del dialogo all'altro, ma muove sensi, significati, mette in moto valori, crea un territorio intermedio che permette l'esperienza dell'intersezione, della frontiera che mette sfere di confine diverse in relazione le une con le altre.

Il sistema della lingua apre al mistero dell'esperienza dell'altro. La lingua parlata dalla madre al figlio in-fante (che ancora non parla) è una lingua che non può fondarsi su una comprensione preesistente. È come se il discorso

madre-figlio si instaurasse a partire da una incomprensione: questa muove lo spazio incantato, quasi mai più possibile e misterioso, del puro ascolto. È da questo che nasce il riconoscimento dell'altro: «è da un vuoto di significato che passa il senso pieno di ogni esistere» (Travi, 2015, p. 48).

Si parla di asimmetria nella relazione educativa. Quella forma essenziale della coscienza di una relazione che, per Piero Bertolini si colloca nel recupero della nozione di intenzionalità in pedagogia (Bertolini, 1988, 1999) e che identifica nello spazio tra il soggetto e l'universo dei suoi oggetti o dei suoi altri soggetti il rispetto della loro inalienabile irriducibilità e autonomia, trova una particolare curvatura nel gesto materno, così come in quello educativo. Esiste un tendersi verso, un pro-tendersi che è l'imprescindibile annuncio di una costruzione di legame o, meglio, di una co-costruzione di senso e di significati tra i due (o più poli) di una relazione (educativa, amorosa, familiare). Senza tale differenza (che Bertolini definiva, appunto, asimmetrica ma non verticale) non si ha sbilanciamento: ed è da questo sbilanciamento che si può instaurare e continuamente collaborare a far sviluppare un equilibrio all'interno di un ritmo di cura.

È un andare e tornare fatto di scomparsa e ricomparsa, il risuonare di un ritorno vocalico in cui a un certo punto interviene la consonante. Ed è in quel momento che, interrompendosi il puro elemento sonoro della voce, si può dire che nasca il linguaggio. Questo smembra e ordina la voce, la articola (Hegel, 1807).

Le prime parole dell'infante incontrano l'intenzionalità della madre, del genitore: la sua voce, trasformata in linguaggio, perduta la permanenza nello stato fusionale con le cose (Zolla, 1994), si converte in quel che altri, i grandi, considerano il linguaggio plausibile dell'incontro, della comunicazione, della comprensione reciproca.

La lingua parlata diventa una lingua a due, ritmata da possibilità di comprensione e incomprensione, tra s-porgersi, s-centrarsi, affacciarsi, costruire un terreno comune, fraintenderlo, dargli forma, negoziarla, scambiarla, ridefinirla.

Il linguaggio nasce dalla differenza, dal movimento che fa da tramite tra due soggetti.

Se ciò che precede la parola e la annuncia è un silenzio che permette di prender dimora tra distanza e prossimità ed è un silenzio che alimenta la sostanza di una tensione tra i soggetti (Mancino, 2013), la parola si pone come atto, come atto situato.

E la parola d'altri ci introduce al linguaggio, nel linguaggio.

Sin dai contributi di De Saussure e Benveniste, lo studio del linguaggio ha presentato questioni di natura varia e molteplice; il contributo post-strutturalista offre uno sguardo che impone la necessità di considerare il linguaggio in relazione alla diversità dei soggetti, dei relativi discorsi, dei significati prodotti. La nozione di lingua, lettura, scrittura e poesia incontrano, nel pen-

siero di Derrida, fertili riflessioni sul carattere molteplice e disseminante del significato.

Se il linguaggio è il tramite della relazione, non è possibile – seguendo Derrida – considerare la relazione se non soffrendo del carattere differente e differenziale della lingua.

L'eccedenza di senso della parola instaura uno iato tra segno e significato. Si tratta di *différance*, una dimensione che rende il segno diverso da ciò di cui prende il posto. C'è sempre uno scarto incolmabile: quel che rimane è una traccia che rende dialoganti le molteplicità di letture, di interpretazioni. La *différance* è un evento, accade e non coincide mai con l'identità, né con la presenza. Si può dire che il concetto di verità, alla luce della *différance*, non può porsi né come originaria, né come già data, ma – ci dice Derrida – appare disseminata.

«Non ci sarà un nome unico, foss'anche il nome dell'essere. E bisogna pensare ciò senza nostalgia, cioè fuori dal mito della lingua puramente materna o puramente paterna, della patria perduta del pensiero. Occorre al contrario affermarlo, nel senso in cui Nietzsche mette l'affermazione in gioco con un certo riso ed un certo passo di danza» (Derrida, 1997, p. 57).

Ciò che è tramite, il linguaggio, non mira quindi al recupero di una o di una sola verità: non si muove in direzione delraggiungimento di una proprietà, né di un centro.

Dopo il “riso” e dopo la “danza”, Derrida ci suggerisce di confrontarci con una sorta di altro aspetto della nostalgia (che è nostalgia di un'identità, di un'univocità di senso), ovvero una dimensione che si potrebbe chiamare speranza, intesa come apertura (all'altro) e soprattutto come postura attuativa. Come direbbe Heidegger, si tratta di una *speranza* che è perseveranza.

La distanza dall'altro, così come la *différance* sono contemporaneamente incolmabili e colmate. Il linguaggio costituisce un tramite per avvicinare, ma è insieme una “*dissonanza, una scordatura, un essere spaesati e gettati*” (Agamben, 2005, p. 82).

Il desiderio di incontro con l'altro ci fa sporgere su un'apertura al mondo che però si scontra sempre con un altrimenti, con una frattura all'interno di quel gesto di simbolizzazione che Lévi Strauss chiama “urgenza del senso”: ci troviamo in una condizione di dis-tensione tra le dinamiche che connettono ciascuno di noi al sistema sociale da cui dipendiamo e le spinte ad organizzare gli spazi di eccedenza e di distanza. Tale distensione ci pone in una condizione di equilibrio intermedio. La distensione è voce che chiama l'attenzione a stare nei frattempi, nei contrattempi, nel “tra” che esiste e si instaura nelle relazioni: tutto accade dunque tra di noi: questo “tra”, come indica il nome, non ha una propria consistenza, né continuità [...]. Il «tra è la distensione e la distanza aperta dal singolare in quanto tale, è come la spaziatura del suo senso» (Nancy, 2001, p. 11).

Il *tra* è il legame tra sé e alterità: mette in scena i percorsi di riconoscimento, i processi dialogici dell'esistere relazionale (Buber, 1993), le posizio-



ni di separatezza (dell'esistenza dall'esistente, come in Lévinas, 2000) che affermano la necessità di un io che, seppur chiuso, separato, presti ascolto all'altro: «è necessario dunque che nell'esser separato la porta sull'esterno sia, ad un tempo, aperta e chiusa» (1971, p. 151), che ci dicono che affinché l'alterità dell'altro appaia, affinché mi si mostri la sua radicale differenza, il suo essere mondo, non lo devo concepire in relazione a me, ma *nel* mondo. Attraverso le sue forme e le sue apparenze. Conoscere l'altro senza tornare all'idea del medesimo significa non avere il desiderio di colonizzarlo, di tornare sempre al proprio punto di partenza (Lévinas, 1998).

Con Ricoeur si pone il problema della conoscibilità: l'incontro con l'umano presuppone una postura che sia la più viva possibile, che si collochi in situazione, che ci ponga nell'esperienza del suo esserci. L'altro può essere colto nella sua esistenza, attraverso l'esperienza diretta che ne possiamo avere. Ciò risponde all'invito fenomenologico, all'adozione di uno sguardo che vada alle cose, che cerchi di avvicinarle, di raggiungerle nella loro essenza intima, profonda.

Ma questo avviene non con l'intento di svelarne un segreto, ma di interrogarne i nuclei costitutivi. Non si tratta di oggettivare né i fenomeni, né l'altro, ma di intraprendere un cammino, una via lunga che si muova nella direzione di una comprensione del soggetto che non prescinda mai dal soggetto stesso, che non si inoltri mai in una aprioristica metafisica.

La via lunga di Ricoeur si muove verso l'ontologia dell'altro accorgendosi dell'impossibilità di costruire una ontologia diretta: radicandosi nell'ermeneutica, il cammino filosofico ed educativo si fonda su progettualità e desiderio. Lo spazio della filosofia e della pedagogia sarà allora quello del tragitto del linguaggio. La direzione è di apertura, è movimento. Il suo senso assume il carattere dell'orizzonte.

Ed il punto di arrivo diviene non più meta, ma apertura. Uno spazio aperto e insieme irraggiungibile. «E se è abitato da un contenuto passibile di conoscenza, penetrare in esso, disporsi a farlo, sarebbe cieco errore e grave mancanza a un tempo. Significherebbe spianarlo. Ciò che si presenta chiuso in circolo è immagine che comporta l'ingiunzione che tale cerchio deve essere percorso» (Zambrano, 1977, p. 130). La natura dell'appello dell'altro è quella di girare intorno, a muoversi intorno ad una meta sempre provvisoria e relativa. L'altro quindi ci *interpella*. Ci chiama in mezzo. Ci chiama in quel territorio di tramite. E ci chiede di rispondere con fedeltà, accettando il ritmo di un tempo che rinuncia all'assoluto: «l'ontologia è la terra promessa per una filosofia che comincia con il linguaggio e la riflessione» (Ricoeur, 1972, p. 37).

Abitare la relazione attraverso il tramite del linguaggio riconfigura l'ontologia stessa, rendendola spezzata, precaria, militante, mai certa, sempre dinamica e laboriosa, immersa, implicata, mai quieto colmabile con spiegazioni,

ma interpellata e avviluppata “nel cerchio” che si disegna tra “interpretazione ed essere interpretato”.

Cogliere l’altro, in termini fenomenologici, ermeneutici e, soprattutto, poetici rinuncia ad una razionalità eterna, obiettiva. Permette un gesto di avvicinamento che abbandona la pressione della categoria e la prepotenza della misura e del giudizio.

Il percorso verso un’opzione pedagogica “gentile”, vicina alla sensibilità ed alla mutevolezza, capace di approssimarsi all’altro come esperienza e non all’altro come astrazione consente di illuminarne il senso, non di allontanarlo. Se il pensiero del mondo e dell’altro nasce dalla meraviglia, dallo stupore di sentirne la presenza, di poterne interrogare la presenza, l’astrazione o l’idealità non possono essere considerati sguardi verso quel cerchio, quella meta, quella ontologia-orizzonte. Lo sguardo che sistematizza è uno sguardo che ha smesso di vedere le cose: «lo stupore che produce in noi la generosa esistenza della vita che ci circonda è tale da non permettere un così rapido distacco dalle molteplici meraviglie che l’hanno suscitato. E proprio come la vita, tale stupore è infinito, insaziabile e non disposto a decretare la propria morte» (Zambrano, 2010, p. 39).

La via lunga verso l’altro si muove in uno stato dinamico e non può non prendere avvio non dal territorio in cui lo scambio tra i soggetti si muove, lì dove la creazione e la comprensione dei segni viene vissuta, esperita, esercitata: ovvero *nel* linguaggio. Il testo che fa da tramite nella relazione ha una molteplice valenza: è testo come relazione della parola con la sua possibilità di scrittura e comunicazione, è testo in quanto opera, struttura, è testo perché vi si proietta un mondo e infine è testo in quanto mediazione della comprensione.

L’aspetto che più ci interessa di tale visione testuale dello spazio relazionale ha a che fare con una condizione della comprensione che non si innesta sull’eshaustività o sulla definizione di una visione totalizzante, quanto, invece, sulla possibilità di realizzare una tensione tra ciò che è vicino e ciò che è lontano, tra il proprio e l’altrui. In tal senso, la ricchezza del linguaggio che intendiamo considerare allarga le proprie maglie, fino a comprendere, ed anzi accogliere tutta quella ricchezza extralinguistica o metalinguistica che appartiene all’universo della *metafora*, della *narrazione* e della *poesia*.

Il testo, infatti, si offre nel quadro delle relazioni dialogiche che intrattiene con altri testi e con la loro “irripetibilità significante”, con la loro capacità creativa. Il tramite che crea testo in una relazione “crea sempre qualcosa che prima non è mai esistito, qualcosa di assolutamente nuovo e irripetibile, qualcosa che per di più si riferisce sempre a un valore”, come ci accompagna a pensare, sempre con folgorante incisività, Bachtin (Bachtin, 1979, p. 310).

E non si tratta di un valore identico a sé stesso o riconosciuto come valido a livello universale: la validità di tale valore non è condizionata dal suo con-

tenuto astratto, ma dal suo legame, dalla sua correlazione con le circostanze, i soggetti, il tempo singolare che partecipano a creare tale valore.

Se fosse astrattamente determinato cancellerebbe ogni differenza, renderebbe vana ogni possibilità di riconoscimento della partecipazione del singolo.

Allontanarsi da valori astratti rende il linguaggio, il testo, la metafora, la poesia, l'immagine, la parola stessa ed anche il silenzio una sorta di lingua altra: è sempre Bachtin a dirci che ciò che costituisce e nutre la vita di un testo è sia il gesto di ritornarvi (rileggendo, ispirandosi ai testi altrui, ritrovandoli in altri testi), sia la possibilità di tradurlo: di convertirlo, ma non da una lingua all'altra, ma che entrambe le lingue (la mia e quella dell'altro) confluiscono in una sorta di "potenziale lingua unitaria" o in una "lingua delle lingue", che non sarà mai riducibile ad una sola lingua concreta o singola (Bachtin, 1988, p. 294).

L'approccio pedagogico "gentile" o "sospeso" (Mancino, 2016) che promuoviamo considera la declinazione estetica dell'educare in tale chiave etica: cinema, arte, poesia, fotografia, teatro vengono assunti in quanto possibilità e spazio di incontro tra soggetti in quanto permettono il confronto dello sguardo di ciascuno con gli occhi di "un'altra lingua" (Mancino, 2009).

Pensiamo quanto è importante, questo, quando ci si trovi a lavorare con un testo artistico, con una pellicola cinematografica<sup>1</sup>, con le parole di altri (magari attraverso ricerche di tipo narrativo, biografico<sup>2</sup>). Interpretare la testualità (sia artistica, metaforica, poetica, parlata, scritta, visiva, ma si pensi anche alla corporeità, alla presenza della voce, dello sguardo, così come la

1. Cfr. E. Mancino, "Cinema e scrittura. Una cop(p)ia originale", *Quaderni di didattica della scrittura*, vol. 11, 2009; E. Mancino, "Filosofia della narrazione. Cinema ed autobiografia per un'estetica dell'enigma", *Lo sguardo. Vite dai filosofi: filosofia e autobiografia*, n. 11, vol. 1, 2013; E. Mancino, *Narrare con altri linguaggi*, in D. Demetrio (a cura di), *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, vol. 1, Mimesis, Milano, 2012; E. Mancino, *Cinema, narrazione e costruzione autobiografica*, in S. Di Giorgi, D. Forti (a cura di), *Formare con il cinema. Questioni di teorie e di metodo*, FrancoAngeli, Milano, 2011; E. Mancino, *A perdita d'occhio. Ri-posare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano, 2014; E. Mancino, *Farsi tramite. Tracce e intrighi delle relazioni educative*, Mimesis, coll. «ETEROTOPIE», Milano, 2013; E. Mancino, G. M. Zapelli, *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Cortina, Milano, 2011; E. Mancino, *Un cinema parlato. Trame di pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009.

2. Cfr. C. Benelli, *Autobiografando. Interventi formativi per l'inclusione sociale*, Aracne, Roma, 2013; C. Benelli, A. M. Pedretti, *La formazione autobiografica in gruppo*, Unicopli, Milano, 2017; E. Mancino, *Andiamo ai frati. Il convento dei cappuccini di Monterosso attraverso le memorie dei suoi abitanti. Una ricerca narrativa*, Mimesis, Milano 2019; E. Biffi, *Educatori di storie. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia*, FrancoAngeli, Milano, 2010; D. Demetrio (a cura di), *Op. cit.*; J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1992; R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienza dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari, 1992; A. Smorti, *Narrazioni. Cultura, memorie, formazione del sé*, Giunti, Firenze, 2007; S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2008.

funzione dello spazio, del tempo<sup>3</sup>) altrui come territorio di tramite invita e, si potrebbe dire felicemente costringe chi si occupa di educazione ad assumersi il compito di questa traduzione intertestuale: una traduzione che richiede uno stato nascente del discorso, una dimensione dinamica e perenne dell'incontro e della reciproca e co-costruttiva capacità di donazione di senso. Si tratta infatti di uno sforzo teso a «far apparire [...] entrambe (le lingue, n.d.r.) – come i cocci frammenti di uno stesso vaso – frammenti di una lingua più grande» (Benjamin, 1981, p. 49).

L'approccio estetico ad una filosofia dell'educazione e ad una pratica educativa che sappia e possa agire in termini di partecipazione esperienziale ed estetica che si sta portando avanti da anni, all'interno dei corsi di Filosofia dell'educazione, di Metodologia della ricerca pedagogica e soprattutto nel Laboratorio di Filosofia e Pedagogia del Cinema (in collaborazione con la Cineteca di Milano e con il segmento Europa Creativa della Comunità Europea) che si svolgono presso l'Università di Milano-Bicocca, così come nella Scuola di Autobiografia presso la Casa della Cultura di Milano, ma senza dimenticare le ricerche ed i percorsi formativi in ambito teatrale (in collaborazione con l'Accademia d'arti e mestieri del Teatro alla Scala di Milano, con il settore teatro e spettacolo della Regione Lombardia, con il Teatro del Buratto di Milano), si muove nella direzione di un consolidamento delle riflessioni, degli studi e principalmente dell'esperienza formativa della fruizione/partecipazione/creazione artistica di tipo visivo-scritturale-artistico e performativo in grado di restituire il senso più profondo di una formazione alla bellezza che consenta alla relazione educativa di avere cura dello spazio di tramite, della relazione di attesa, cura e rispetto dell'altro.

Intendendo con altro la più vasta, metaforica e incarnata e materica alterità.

Il presupposto teorico da cui si considera la bellezza (nelle forme di cinema, arte, fotografia, scrittura, poesia, teatro) è di tipo fenomenologico e problematicistico. La categoria intersoggettiva di tali approcci considera la bellezza non come prerogativa delle cose, dell'altro, del mondo o dell'opera artistica in quanto tali, in sé: la bellezza attiene il rapporto *con*.

Non si tratta né di oggettività, né di soggettività. Il senso della bellezza è essenzialmente intersoggettivo. La coloritura della bellezza in prospettiva educativa possiede note che fanno riferimento all'armonia (“si ha bellezza quando si genera un'armonia tra la natura dei sentimenti e la natura degli

3. Cfr. L. Butler-Kisber, *Qualitative Inquiry: Thematic, Narrative and Arts-Informed Perspectives*, Sage, Thousand Oaks (CA), 2010; P. Barone, *La materialità educativa. L'orizzonte materialista dell'epistemologia pedagogica e la clinica della formazione*, Unicopli, Milano, 1997; R. Mantegazza, *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Ghibli, Milano, 2001; R. Massa, *La scienza pedagogica. Epistemologia e metodo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; R. Massa, *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*, Unicopli, Milano, 1986.

oggetti”, Franzini, 2012, p. 139) o alla disarmonia (Mancino, 2011), alla concordia o al dissenso, ma, in tutti i casi alla partecipazione (nel suo senso più fondativo e arcaico; Esposito, 2008, e nel suo senso antico, sorgivo; Cavarero, 2019).

«La bellezza è nell’esperienza estetica e consiste nel partecipare attivamente al processo del farsi delle forme del bello nei luoghi e nel tempo della loro espressione, nel saper riconoscere l’invisibile dietro la bellezza. Senza una parte nascosta, senza l’ulteriorità, senza mistero, non c’è bellezza» (Dallari, 2017, p. 3).

Educare alla bellezza è educare alla via lunga (di ermeneutica suggestione da Ricoeur) verso l’altro.

La bellezza è spazio intermedio. È tramite, ma non già di trasmissione. Sarebbe un errore considerare l’arte (cinema, poesia, scrittura, teatro) come mezzi per veicolare messaggi. Questa è stata purtroppo spesso la tentazione di chi si avvale di tali mondi espressivi, considerandoli alla stregua di strumenti, spesso scorciatoie emotive per “far arrivare prima” concetti difficili da spiegare. Come ci si propone da tempo di illustrare, la bellezza “funziona” in educazione e formazione non tanto per la sua “immediatezza”, ma proprio perché non spiega, ma illustra il senso<sup>4</sup>. Coinvolge e implica, non semplifica. E appunto in virtù di tale presunta maggior facilità (che altro non è se non la capacità di attivare un maggior coinvolgimento, una maggiore partecipazione emotivo-cognitiva, un più ampio e profondo livello di identificazione con quel territorio “altro” che l’arte permette di intravedere e che si pone come altrimenti di un senso univoco, come ulteriorità di un senso dato, come processo di democratizzazione del sapere e dell’esperire, come spazio spesso indicibile della passione di imparare e di essere completamente coinvolti da quel che accede nel qui e ora del farsi e del darsi dell’esperienza di partecipazione estetica<sup>5</sup>) è bellezza che si dà, ma possiede anche un potenziale di pericolo e rischio. Cogliarne le risorse e contenerne, attraverso processi educativi, i risvolti nell’ambito di esperienze di formazione, consente di fare dell’esperienza del bello un’esperienza di *tramite* per l’incontro con l’altro, con l’altro da sé (in termini di conoscenza e di costruzione riflessiva individuale)<sup>6</sup> e con il gruppo.

Interpretare il bello come distrazione o come, al contrario e con accezione ancora più temibile, intrattenimento, significa abbandonare chi impara ad una solitudine di interpretazione della propria esperienza. Lo stesso film, per

4. Cfr. E. Mancino, *Pedagogia e narrazione cinematografica. Metafore del pensiero e della formazione*, Guerini, Milano, 2006.

5. Cfr. E. Mancino, *Il cinema ci riguarda*, introduzione al testo di C. Maurelli, Pvc Code, *Fare cinema come strumento educativo: il metodo PVCODE*, Dino Audino Editore, Milano, 2019.

6. Cfr. D. Demetrio, *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Cortina, Milano, 2008.

semplificare ed esemplificare con un riferimento, visto da soli o visto in un contesto di formazione agisce su livelli diversi e proiettare un film senza poi dedicare uno spazio consono alla riflessione, allo scambio, alla negoziazione dei sensi, alla discussione sulle motivazioni di chi sceglie, produce, monta, realizza e guarda un film significa perderne tutta la ricchezza o, al contrario, rischiare di produrre uno spaesamento rispetto al contesto di apprendimento che lascia in abbandono chi apprende, ponendolo alle prese con emozioni che sì, sono più rapide in termini di trasmissione di messaggi, ma sono anche più persistenti. E lavorano quindi di più nei nostri pensieri, muovendo spesso emozioni che turbano.

L'elemento di apparente levità del tramite estetico articola in modo suggestivo la dimensione ambivalente di chi educa, della figura di guida, maestro/a, professore, educatore. La possibilità di "portare altrove" attraverso l'arte è possibilità seduttiva (Bertolini, 1988) che può esprimere, mediante la categoria della lievità, una sorta di "volontà di potenza" di chi educa. Questa può rafforzare la propria potenza vitale, agendo in direzione di un cambiamento dell'altro, di un cambiamento-trasmutazione dei valori dell'altro. Tale potenza può esprimersi anche «nel desiderio del volo, nelle attività del riso, della danza, del gioco, nella tensione al lontano, nella limpidezza della ragione» (Bertin, 1987, p. 72).

La tensione al lontano, l'andare per una via lunga verso l'altro esprimono un andirivieni tra singolarità e pluralità, introducendo la possibilità di una liberazione dalle fissazioni alle proprie immagini, alle proprie visioni (finanche alla visione di sé), portando la lievità (nietzschiana) del riso, dell'ironia, dell'arte in quei territori del soggetto che, altrimenti, rischiano di vivere processi di mitizzazione del sé che, al contrario, richiede continuo superamento, continua ulteriorità di senso, continua negoziazione e co-costruzione.

L'esperienza di una progettualità della relazione educativa come *tramite* trova nella bellezza una dimensione di dialogo e confronto capace di portare nei vissuti degli attori educativi la dimensione della propria intrinseca pluralità (Mancino, 2007) e di arricchire le possibilità di apprendimento ed apertura verso l'altro ed il mondo mediante lo stimolo di una particolare attitudine, spesso trascurata e vilipesa: la capacità poetica, che è possibile stimolare ed arricchire «attraverso l'opera congiunta di sensibilità e immaginazione» (Bertin, Contini, 2004, p. 34).

In ciò la bellezza consente di abitare quell'ulteriorità del linguaggio poiché si muove nel territorio logico dell'identico e del diverso, esattamente come fa la *metafora*.

Le metafore viaggiano sul binario dell'esperienza; attuano un dispositivo di scoperta di una somiglianza ontologica ma inattesa, permettono di trasgredire in modo pertinente l'uso proprio del linguaggio. Le metafore portano a visibilità qualcosa che già c'era. Il meccanismo attraverso cui si muovono funziona perché è in grado di mostrare come un paragone può essere attua-

lizzato nel suo accadere, rivela ed esibisce un'azione, mostrando non tanto un luogo comune, quanto, piuttosto, uno spazio potenziale, un trasferimento potenziale.

La bellezza si fa tramite di una relazione educativa che pone i soggetti della relazione stessa (anche quando si tratti del legame soggetto-mondo) in una condizione di possibilità dello stato nascente.

Benjamin riteneva, nelle sue considerazioni sul rapporto tra arte e società di massa attraverso la riproducibilità tecnica dell'opera, che la perdita dell'aura, quel particolare vissuto di autenticità dell'opera, potesse far diminuire quel potenziale di *hic et nunc* dell'opera stessa, ovvero la sua esistenza unica e irripetibile data nel luogo e nel tempo in cui ci si trova e la si trova. Cinema e fotografia, per esempio, correvano il rischio di essere considerati discriminati di contrasto tra il valore culturale e il valore espositivo dell'opera. Potrebbe trattarsi di arti non contemplative?, si interrogava Benjamin.

Ma è proprio nel suo essere un'arte partecipata, un ambiente (e non già un mezzo/strumento) di apprendimento ed esperienza che il cinema (come altre forme di bellezza) può consentire di intravedere quegli spazi di invisibilità, di inconscio, di indicibilità che, proprio attraverso il momento proiettivo, esperienziale e condiviso, possono divenire evidenti e materia di scambio, *tramite* di conoscenza per la relazione dell'individuo con se stesso, con il gruppo e con la collettività.

La materia della bellezza intreccia l'individuale ed il collettivo, l'io e il mondo. È materia in quanto madre. È tramite tra aura e soggettività: è nel suo essere nesso che l'esperienza estetica esprime la propria natura intersoggettiva. Le soggettività che si formano non sono dimentiche del debito verso l'altro, verso il suo sguardo (Mancino, 2016). È metafora in quanto crea legame, mette al mondo non già concetti nuovi, ma forme inedite del loro apparire.

L'opera d'arte (pellicola, fotografia, poesia, spettacolo, mito o scrittura che sia) diviene, insieme alla figura magistrale che sceglie di dialogarvi consapevolmente e criticamente, *tramite* in quanto assume il compito di mediazione, di presidio di una soglia di trasformazioni che agiscono proprio come territori intermedi. In tale luogo si gioca la produzione di un apprendimento attraverso «gli occhi di un'altra lingua» (Mancino, 2009), mediante un *tramite* (metafora e simbolo) che «dà a pensare», in quanto «il simbolo dà a pensare: questa sentenza che m'incanta dice due cose; il simbolo dà; io non pongo il senso, è il simbolo che dà senso – ma ciò che esso dà è da pensare. A partire dalla donazione, la posizione. La sentenza suggerisce quindi, nel medesimo tempo, che tutto è già detto in forma di enigma e tuttavia tutto sempre deve essere cominciato e ricominciato nella dimensione del pensiero» (Ricoeur, *Il simbolo dà a pensare*, p. 9).

Ciò che consente questo continuo ricominciamento è il *discorso* da cui eravamo partiti. Un dis-correre tra l'io e il mondo di cui l'arte, poeticamente, asseconda quella febbrile e creaturale inquietudine che è la tensione tra l'io

e l'altro, tra «ciò che definisce intimamente il segreto della propria sovrana interiorità, da una parte, e la trama sterminata di luoghi con-fusi e sovrapposti, che decifrano la complessa dislocazione delle nostre attese e delle nostre responsabilità, nell'inseguimento continuo di uno scopo che dentro di sé trattiene, magari contraddittoriamente, il principio inesorabilmente ambiguo di una soggettività in cerca di mondo» (Erбетта, 2011, p. 16).

Le esperienze di educazione alla bellezza, attraverso le modalità di “cinema parlato”, di scrittura negoziata e condivisa, di film partecipato, nei laboratori di scrittura autobiografica, mediante il ricorso poetico alla mitobiografia, alla poesia, alla fotografia, al teatro, alla danza mostrano sempre più quanto questo *discorso* che si pone come tramite nella relazione educativa possa diventare una trama condivisa, un aver luogo del linguaggio che sa trovare il suo cominciamento, incontrandosi con l'altro, con la materia, con la *mater*, in quel luogo in cui “plana il tempo che separa e che tende all'eternità, che sgorga come acqua accanto all'essere per alimentarlo” (Zambrano, 1977, p. 138).

Fino al momento in cui il *discorso* diventi una *confabulazione* che si pone sui confini della vita interiore, in quel luogo in cui «l'anima è interiormente rivolta fuori di sé» (Bachtin, 1998, p. 91) e nell'esperienza estetica ci si possa incontrare, ridando corpo al senso antico del partecipare, che è materia di comunione sacrale, dimenticanza del proprio interesse particolare e immediato a vantaggio e in attesa dell'incontro. Che avviene se ci si fa tramite, lingua di soglia.

## Riferimenti bibliografici

- Agamben G., *La potenza del pensiero. Saggi e conferenze*, Neri Pozza, Venezia, 2005.
- Bachtin M., *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale* [1965], Einaudi, Torino, 1979.
- Bachtin M., *Estetica e romanzo. Un contributo fondamentale alla «scienza della letteratura»* [1975], Einaudi, Torino, 1979.
- Bachtin M., *L'autore e l'eroe. Teoria letteraria e scienze umane*, a cura di C. Strada Janovič, Einaudi, Torino, 1988.
- Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile*, Lecce, Piero Manni, 1998.
- Bachtin M., *Linguaggio e scrittura*, Meltemi, Roma, 2003.
- Benjamin W., *Angelus Novus. Saggi e frammenti*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino, 1981.
- Bertin G.M., Contin M.G., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004.
- Bertin G.M., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.
- Bertolini P., *L'eros in educazione. Considerazioni pedagogiche*, La Nuova Italia, Firenze, 1988.



- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1999.
- Blanchot M., *La Communauté inavouable*, Édition de Minuit, Paris, 1984.
- Buber M., *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Torino, 1993.
- Cavarero A., *Democrazia Sorgiva. Note sul pensiero politico di Hannah Arendt*, Cortina, Milano, 2019.
- Dallari M., "La bellezza può essere un obiettivo educativo?", in *Encyclopaideia*, vol. XXI, n. 48, pp. 1-4, 2017.
- Derrida J., *La différance*, in *Margini della filosofia*, Einaudi, Torino, 1997.
- Derrida J., *La scrittura e la differenza* [1972], Einaudi, Torino, 1990.
- Erbetta A., (a cura di), *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*, Ibis, Como, 2011.
- Esposito R., *Termini della politica. Comunità, immunità, biopolitica*, Mimesis, Milano, 2008.
- Franzini E., *Introduzione all'estetica*, il Mulino, Bologna, 2012.
- Hegel F., *Filosofia dello spirito Jenese* [1807], Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Lévinas E., *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità* [1971], Jaca Book, Milano, 2016.
- Lévinas E., *La traccia dell'altro*, in *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger* [1963], Cortina, Milano, 1998.
- Lévinas E., *Dall'esistenza all'esistente* [1978], tr. it. Marietti, Genova, 2000.
- Mancino E., *Autoformazione in età adulta. Fernando Pessoa e la scrittura di sé*, Mimesis, Milano, 2007.
- Mancino E., *Il segreto all'opera. Pratiche di riguardo per un'educazione del silenzio*, Mimesis, Milano, 2013.
- Mancino E., *A perdita d'occhio. Riposare lo sguardo per una pedagogia del senso sospeso*, Mursia, Milano, 2014.
- Mancino E., Zapelli G.M., *Cambiamenti incantevoli. Bellezza e possibilità di apprendimento*, Cortina, Milano, 2011.
- Mancino E., *Un cinema parlato. Trame di pedagogia della narrazione con gli occhi di un'altra lingua*, Mimesis, Milano, 2009.
- Nancy J.-L., *La communauté désœuvrée*, Christian Bourgois, Paris, 1986.
- Nancy J.-L., *La communauté désavouée*, Galilée, coll. «la philosophie en effet», Paris, 2014.
- Nancy J.-L., *Essere singolare plurale* [1996], Einaudi, Torino, 2001.
- Ricoeur P., *Il conflitto delle interpretazioni* [1969], Jaca Book, Milano, 1972.
- Ricoeur P., *Della Interpretazione. Saggio su Freud*, Milano, 2002.
- Travi I., *Poetica del basso continuo. La scrittura, la voce, le immagini*, Moretti e Vitali, Milano, 2015.
- Zambrano M., *Chiari del bosco* [1977], Mondadori, Milano, 2004.
- Zambrano M., *Filosofia e poesia* [1996], Pendragon, Bologna, 2010.
- Zolla E., *Lo stupore infantile*, Adelphi, Milano, 1994.



## 6. La categoria di relazione educativa nel discorso pedagogico contemporaneo\*

*Maura Striano, Stefano Maltese\*\**

### 1. Il valore dell'analisi linguistico-discorsiva in pedagogia

Distinguere e definire con chiarezza le categorie, i concetti ed i costrutti in uso nel contesto della riflessione pedagogica non è operazione facile e richiede di effettuare una preliminare scelta epistemologica e metodologica.

A sostegno di tale scelta ci sembra ancora estremamente valida l'indicazione proposta da Carmela Metelli di Lallo all'inizio degli anni Sessanta secondo cui categorie, concetti, costrutti non possono essere analizzati isolatamente, ma richiedono di essere messi a fuoco all'interno di un tessuto linguistico, organizzato in forme di "discorso", che si configurano come testi. Bisogna quindi partire da un corpus testuale da cui estrapolare le diverse declinazioni e varianti, che riflettono i diversi momenti storici e i diversi contesti culturali in cui si è inscritto e si iscrive il discorso pedagogico (Metelli di Lallo, 1966).

All'interno di questo quadro di riferimento è utile considerare il discorso sia attraverso la declinazione datane dalla Metelli di Lallo, sia attraverso la declinazione datane da Michel Foucault (1972).

Entrambe le declinazioni, infatti, nella loro combinazione euristica, ci consentono di mettere a fuoco l'emergenza e lo sviluppo di discorsi competitivi e contraddittori, che hanno dato forma e creato sistemi di significato profondamente differenti a riferimento delle pratiche dell'educazione.

Un'analisi del discorso pedagogico in questi termini richiede di effettuare una preliminare analisi del linguaggio pedagogico che, come aveva puntualizzato Israel Scheffler (1962), vede intrecciarsi al suo interno diversi regi-

\* L'impianto complessivo del contributo è stato impostato in modo condiviso dai due autori, tuttavia è possibile attribuire a Maura Striano i paragrafi 1, 2, 3, 4, 5 e a Stefano Maltese i paragrafi 6 e 7.

\*\* Università Federico II di Napoli.

stri (descrittivi, normativi, applicativi...) rendendo molto difficile effettuare un'analisi linguistica sul piano formale.

Per questo motivo, Scheffler suggeriva di esplorarlo attraverso procedure di analisi informale, focalizzate essenzialmente su termini mutuati dal linguaggio comune.

Come avverte Franco Cambi bisogna, pertanto, in prima istanza soffermarsi sul "linguaggio comune, non scientifico, legato alle pratiche, alle tradizioni espressive, alla comunicazione dentro una cultura, che accoglie modi di dire, categorie polimorfe e non-univoche, mai" (Cambi, 2008).

Un'altra utile indicazione di Scheffler è quella di allargare l'analisi anche agli slogan e alle metafore di cui sono infarciti i discorsi e le pratiche in relazione a specifiche configurazioni contestuali.

A questo proposito George F. Kneller (1966) sottolineava anche l'opportunità di individuare e mappare le specifiche corrispondenze intercorrenti tra i linguaggi della riflessione pedagogica, le logiche in cui si inscrivono e le diverse dimensioni dell'agire educativo, per comprenderne l'interdipendenza.

In una analisi effettuata nella prima metà degli anni Novanta Franco Bertoldi ha spiegato come il linguaggio pedagogico presenti una serie di categorie o classi il cui studio (ad eccezione di casi marginali o specificamente rivolti alla comunicazione) non è stato mai affrontato sistematicamente ed ha evidenziato come sia utile, riprendendo una indicazione di Scheffler, effettuare una distinzione tra le tipologie di definizioni comunemente utilizzate nel discorso contemporaneo categorizzandole come assertive, descrittive, persuasive e stipulative); Bertoldi inoltre suggerisce di muoversi all'interno di una cornice interpretativa in cui si viene ad operare una differenziazione tra senso e significato, secondo l'impostazione data a suo tempo da Gottlob Frege (1892) il quale evidenziava come via sia una preliminare necessità di riferirsi al senso di un concetto o di una espressione, nella misura in cui il senso è ciò che ogni parlante competente di una lingua deve conoscere per determinare il riferimento del concetto o della espressione di cui si parla (Bertoldi, 1996).

Le coordinate epistemologiche che abbiamo sommariamente delineato sono alla base del riconoscimento del valore di una analisi linguistico discorsiva per la chiarificazione di costrutti e concetti che sono caratterizzati da un alto tasso di ambiguità e di confusione, nella misura in cui hanno diverse possibili declinazioni che variano a seconda dell'approccio e dai riferimenti epistemologici utilizzati.

È il caso del costrutto di "relazione educativa" che sebbene abbia avuto un ruolo centrale nel discorso pedagogico contemporaneo, non ha un significato univoco, nella misura in cui esso varia a seconda dei diversi quadri teorici di riferimento.

In questi termini, come aveva precisato Sergio De Giacinto, una migliore comprensione dei costrutti e dei loro usi può essere raggiunta attraverso una

focalizzazione sulle strutture teoriche che hanno di volta in volta organizzato la riflessione pedagogica ed i discorsi che vi si inscrivono (De Giacinto, 1976).

## 2. Il metodo dell'inquiry deweyana applicata all'analisi categoriale

Sulla scorta delle coordinate epistemologiche precedentemente delineate, il presente contributo si pone come obiettivo quello di ricontestualizzare la categoria di "relazione educativa" all'interno del discorso pedagogico contemporaneo, conferendo ad essa un nuovo significato.

A tale scopo è necessario effettuare una progressiva chiarificazione della categoria in oggetto a partire da una precisa opzione metodologica.

Nello specifico, si è scelto di utilizzare come metodo di lavoro quello delineato da John Dewey nella sua "logica" (1938) nella misura in cui esso assolve al compito euristico di accompagnare la progressiva definizione di significati condivisi e negoziabili all'interno di diversi campi di esperienza umana a partire da costrutti che si presentano come in qualche modo "indeterminati" e richiedono quindi una chiarificazione e una "determinazione".

Il processo euristico delineato nella "logica" (che Dewey definisce come "teoria dell'indagine") si articola, in sequenza, attraverso quattro tipi di relazione conoscitiva chiaramente descritti da Gail Kennedy: *connessione, inferenza, implicazione, riferimento*.

La "connessione" descrive una profonda relazione esistenziale con un oggetto o una situazione; b) l' "inferenza" si riferisce a quella tipologia di relazione conoscitiva che consente di trattare come dato ciò che era stato originariamente identificato come oggetto; c) l' "implicazione" si determina invece con l'avvio di un discorso su un oggetto o su una situazione, introducendo la relazione simbolo/significato nonché prefigurando la possibilità di esplorare la relazione tra simbolo/significato in funzione di una eventuale applicazione alla soluzione di problemi esistenziali; d) il "riferimento" infine delinea l'effettiva relazione che si determina tra simboli e i significati e l'esistenza umana.

All'interno della sequenza suindicata, l'*implicazione* si determina con l'avvio di un discorso su un oggetto o su una situazione (nel nostro caso sull'educazione e sulle relazioni in esse implicate); questo avvio viene ad introdurre la relazione simbolo/significato in riferimento alla pertinenza d'uso di determinati simboli e significati in specifici contesti.

Il significato di un concetto o di un costrutto è in stretta relazione con le differenti posture epistemiche, che determinano la possibilità di costruire e usare specifiche idee, categorie e costrutti all'interno di un determinato campo di esperienza.

La messa a fuoco delle diverse relazioni conoscitive idee, categorie e costrutti procede sulla base di un pattern proposizionale “se... allora”; questa relazione permette, infatti, di metterle in relazione con specifici aggregati e strutture concettuali definibili come “teorie in uso”, e di configurarle come ipotesi interpretative da tradurre in pratica.

Come spiega molto efficacemente Larry Hickman queste relazioni conoscitive “costituiscono l’excursus tecnologico da cui nuovi attrezzi sono prodotti per controllare situazioni problematiche” (Hickman, 2000) nella misura in cui, attraverso il dispositivo dell’indagine, riusciamo comprendere e prefigurare le conseguenze sul piano culturale, pratico e scientifico dell’utilizzo di determinate idee e di determinati costrutti

Nella prospettiva deweyana, quindi, la chiarificazione di un concetto si conclude anche con la sua validazione in riferimento alla possibile funzionalità operativa che esso assume nel contesto delle pratiche.

### **3. I significati e le implicazioni pratiche della categoria di “relazione educativa**

Nel discorso pedagogico contemporaneo il significato del costrutto “relazione educativa” è stato profondamente influenzato dalle diverse cornici teoriche e contestuali all’interno delle quali esso è stato diversamente usato e tematizzato.

Ai fini del presente discorso e in funzione di una risignificazione della categoria di “relazione educativa” è utile esplorare i diversi ordini di significato che, nel corso del Novecento, sono stati ad essa attribuiti nel contesto del discorso pedagogico secondo diverse cornici di riferimento e diversi approcci.

Ci soffermeremo in particolare nell’esplorazione della significazione della categoria di “relazione educativa” all’interno di tre cornici: una cornice di riferimento psico-pedagogica che, a partire dalla impostazione scientifica di matrice montessoriana, ha orientato il discorso pedagogico nel contesto delle “scienze dell’educazione” definite sulla base di un modello interdisciplinare delineato da Gaston Mialaret in area francofona e da un approccio cognitivista e post-cognitivista in area anglofona; una cornice di riferimento di ordine essenzialmente pratico-politico, che ha orientato il discorso educativo attraverso un circuito riflessivo emergente da pratiche educative dalla forte connotazione politica e sociale (come quella sperimentata nella Russia post rivoluzionaria da Anton Semenovic Makarenko, da Paulo Freire in Brasile o da Don Lorenzo Milani in Italia); una cornice di riferimento filosofica (svilupata secondo una prospettiva ermeneutica, strutturalista e post-strutturalista) focalizzata sulla centralità sociale e culturale del linguaggio nei processi educativi.

Mentre nel primo e terzo caso presi in considerazione, le cornici individuate si configurano come espressione di paradigmi culturali e scientifici dominanti in diverse temperie storico-culturali, che hanno orientato il discorso educativo verso specifici modelli, nel secondo esse derivano da esperienze e pratiche educative di rottura rispetto ai paradigmi dominanti, che progressivamente si sono poi affermate come modelli di riferimento sia sul piano delle pratiche, sia sul piano della riflessione pedagogica.

Questa esplorazione (realizzata attraverso una matrice riflessiva di marca deweyana) ci consentirà di mettere a fuoco la possibilità di ridefinire e ridescrivere tale categoria attraverso un processo analogo a quello che Jack Mezirow (1991) descrive come “reframing”, uscendo fuori dalle cornici suindicate attraverso la messa in campo di nuove prospettive: una prospettiva deweyana, una prospettiva fenomenologica, una prospettiva inclusiva, che consentono di renderla maggiormente rispondenti alle emergenze educative del nostro tempo.

La cornice psico-pedagogica ha preso forma in riferimento alle idee di Ovide Decroly, Claparède, Maria Montessori e, successivamente, alle teorie dello sviluppo di Jean Piaget e Lev Vygotskij che hanno inquadrato la relazione educativa essenzialmente come una “relazione tra menti”.

Di fatto la “mente” (“assorbente”, “emergente”, “sociale”, a “più dimensioni”, che “organizza il mondo organizzando sé stessa”) rappresenta il nucleo centrale del discorso pedagogico che si snoda tra gli inizi degli anni '30 e la fine degli anni '50 del Novecento.

All'interno di questa cornice “lo sviluppo della vita mentale è proporzionale allo scarto esistente tra i bisogni e i mezzi per soddisfarli” e la relazione educativa è una relazione “funzionale” allo sviluppo, che implica un continuo posizionarsi e ri-posizionarsi dei due agenti in essa implicati in una dinamica profondamente evolutiva.

L'intelligenza si sviluppa a partire dalla negoziazione sociale dei significati ed ha essa stessa una natura profondamente relazionale; la relazione educativa si costruisce, pertanto, attraverso un legame «intrapicologico e interspicologico» che consente una «costruzione attiva della conoscenza»; per realizzare la quale i soggetti implicati in una “interazione” continua e si impegnano in un«processo di negoziazione».

Il *focus* della relazione è sempre sull'individuo in essa implicato, nonché sulla relazione stessa intesa come una forma di legame che tiene insieme due agenti, tenendo conto delle loro caratteristiche e della loro natura; in questi termini, essa si dispiega come una storia di connessioni e disconnessioni, incontri ma anche allontanamenti e rotture connotati da credenze, emozioni, pensieri, sentimenti.

La relazione educativa in cui sono in gioco elementi affettivi e cognitivi si articola e si dipana in “interazioni” attraverso cui si “costruisce” progressivamente la conoscenza senza anticipazioni, ma creando le condizioni per

un apprendimento, che si determina progressivamente come una «scoperta» anziché come acquisizione di contenuti predefiniti.

Essa viene a focalizzarsi essenzialmente sui bisogni e sugli interessi dell'educando e l'agire educativo si articola in azioni e forme di comunicazione e di interazione, che si determinano attraverso la messa in campo di diversi ruoli, all'interno di un ambiente inteso come "contenitore".

In questi termini, esso si configura, quindi, come un accompagnamento individualizzato e personalizzato, "misurato" e progressivamente regolato nel rispetto delle capacità e dell'autonomia di un allievo che deve essere «aiutato a fare da sé».

In questo scenario, la relazione si incorpora nelle azioni e nelle pratiche di "mediazione" messe in campo dall'educatore, nei modi in cui quest'ultimo pianifica e organizza l'ambiente, nelle osservazioni e nella organizzazione dei dati che vengono registrati sulla scorta dell'osservazione delle esperienze di apprendimento e di crescita.

La cornice pratico-politica inquadra il discorso pedagogico come emergente da una riflessione "bottom up", sviluppata sulla scorta di questioni e problemi emergenti da pratiche educative dalla forte connotazione politica e sociale, in cui si presta particolare attenzione alle dinamiche di potere intrinseche all'agire educativo.

All'interno di questa cornice la relazione educativa viene a configurarsi in termini di "dialogo" e di "emancipazione", e viene ad essere esplicitamente tematizzata come "simmetrica", "asimmetrica" o, come la descrive Anton Semenovic Makarenko "parallela", nella misura in cui viene condotta e mediata da dispositivi interindividuali e collettivi.

Questi elementi si focalizzano sulla natura e sulla funzione della relazione all'interno del processo educativo, e ne illuminano la struttura tensionale.

Paulo Freire distingue tra una relazione educativa articolata in termini di "dare e avere" (in cui chi sa elargisce sapere a chi non sa), che riflette una idea di educazione di tipo "depositario" o "bancario" da una relazione in termini di "dialogo" in cui l'agire educativo si declina come accompagnamento di un processo "emancipativo" che prevede il progressivo dissolvimento della funzione educativa a favore dell'autonomia e della "presa di parola" e di "potere" da parte di chi viene educato.

La relazione educativa si concretizza e si sviluppa mettendo in atto un processo di «educazione problematizzante» che richiede di operationalizzare la «contraddizione educatore/educando» (egemonia/subalternità) nella misura in cui «nessuno educa nessuno e nemmeno sé stesso» in quanto «gli uomini si educano in comunione, attraverso la mediazione del mondo».

Secondo Don Lorenzo Milani la relazione educativa deve costruirsi a partire dal riconoscimento delle differenze di ordine culturale, individuale, sociale, che devono essere riconosciute e rispettate tenendo conto che "non si può fare parti uguali tra disuguali".



All'interno di questa cornice, l'intenzionalità educativa declina i suoi scopi e obiettivi in termini di *empowerment* individuale e collettivo e si traduce in pratiche di affrancamento dalle diverse e differenti forme di "oppressione" che segregano e umiliano individui e gruppi sociali, di "coscientizzazione", di "innalzamento" a una condizione autenticamente umana, di riconoscimento della "sovranità" di tutti e di ciascuno e attraverso la restituzione della "parola" e della "voce" a chi ne era privo.

Il discorso pedagogico assume, quindi, connotazioni e valenze politiche e sociali e viene a giustificare e legittimare i processi di ingresso attivo e partecipativo dell'individuo nel tessuto della società attraverso la mediazione del "collettivo", del gruppo di studio, della comunità anch'essa impegnata in un progressivo processo di crescita e di trasformazione. Si tratta quindi di ridefinire i rapporti di potere e le responsabilità individuali tenendo conto che è la stessa "relazione" educativa (nella misura in cui richiede assunzione di responsabilità e impegno nel senso dell'*I care*" tematizzato da Don Milani) a configurarsi come dispositivo di crescita e cambiamento individuale e sociale.

La cornice ermeneutica e strutturalista ha inquadrato la relazione educativa come relazione di tipo discorsivo, determinata da sottese precomprensioni e da significati espliciti o impliciti; in questi termini, essa viene ad essere descritta come un processo di «costruzione» e di «negoziazione» strutturato secondo un tessuto simbolico e semantico che può essere analizzato tenendo conto delle sue implicazioni comunicative.

In questi termini, l'accesso a uno spazio interpretativo costituisce la dimensione portante della relazione educativa e i processi educativi vengono intesi come processi essenzialmente interpretativi; di conseguenza, il discorso pedagogico che li orienta e su di essi riflette si configura come una particolare forma di conoscenza ermeneutica, alla quale possono liberamente attingere i soggetti in esso implicati.

Tutto ciò ha orientato il discorso pedagogico implicandolo in un circolo ermeneutico finalizzato a identificare le pre-comprensioni e i significati sottesi alle pratiche e ai discorsi educativi insieme al tessuto semantico e simbolico ad essi sotteso, mettendo a fuoco i processi di auto-significazione riflessiva, che vi si inscrivono. Configurandosi come «un aspetto dell'umana esperienza del mondo nel suo insieme», in definitiva, l'ermeneutica si offre alla riflessione pedagogica come un dispositivo utile a comprendere la natura dell'esperienza educativa, a costruirla e ri-costruirla attraverso le matrici culturali, linguistiche, simboliche che la connotano.

Nella cornice strutturalista, invece, la realtà in cui l'individuo apprende e prende forma si configura come un sistema di relazioni interconnesse ed autoregolate, che può essere letto come "struttura". Ogni "struttura" ingloba un insieme discontinuo di processi eterogenei, a loro volta retti da un sistema impersonale di "strutture" di natura psico-antropologica, culturale, economi-

ca, che inquadrano e determinano l'esperienza educativa in tutti i suoi aspetti e in tutte le sue dimensioni.

All'interno di questa cornice, la relazione educativa viene inquadrata come una realtà che si costruisce attraverso una varietà di pratiche comunicative e discorsive (discorsi, gesti, atti linguistici ma anche immagini e testi scritti) ed è contestualmente determinata e situata.

Un ruolo importante è giocato dalla pragmatica e dagli indizi conversazionali e dialogici che orientano e sostengono la relazione, oltre che dal tessuto narrativo e simbolico all'interno del quale si danno i processi educativi.

In questa cornice, il discorso pedagogico viene a svilupparsi come un "metadiscorso" che ne illumina la struttura interna, ed aiuta a identificare le presupposizioni e le distorsioni sottese alle pratiche comunicative e discorsive, ma anche nel definire chiaramente le strutture comunicative che regolano i processi educativi.

Il principale limite delle tre cornici analizzate consiste nel fatto che la relazione educativa è esplorata usando un modello interattivo secondo cui l'educatore e l'educando si confrontano come attori implicati in un gioco regolato da atti, mosse, regole, modelli in cui ognuno viene ad assumere una posizione, a giocare un ruolo, a mettere in atto uno o più atti e azioni.

Il processo educativo si configura, quindi, come un processo continuo, che va dall'uno all'altro e implica *feedback* e reazioni, ma non evolve insieme agli attori, rimanendo sempre uguale a sé stesso.

#### **4. L'approccio deweyano alla relazione educativa**

In una prospettiva deweyana, la stessa categoria di relazione educativa viene messa in discussione in quanto i processi educativi vengono ad essere interpretati in termini di "transazione".

Ciò significa che non ci troviamo di fronte due attori separati, che agiscono ciascuno le proprie mosse ma su una costante negoziazione e ridefinizione di identità, significati, posizioni, ruoli, regole, schemi di riferimento mutualmente modulati e regolati.

D'altro canto, ciò richiede di ripensare anche alla natura dei processi educativi, di cui Dewey definisce chiaramente le condizioni e i limiti.

Essi vengono ad essere concepiti non come processi in sviluppo, ma come processi di "ricostruzione" e "riorganizzazione" dell'esperienza, che non procedono da un attore all'altro e viceversa, ma costituiscono il tessuto di un comune "fare esperienza", ovvero essere implicati in una continua dinamica di azioni, passioni, retroazioni. Ogni esperienza contiene un livello di attività e di passività, che si bilanciano continuamente allo scopo di darle forma e di connetterla con esperienze precedenti e con esperienze successive. L'esperienza per Dewey è la "ribalta" dell'esistenza, ma in questo scenario gli attori

non giocano ruoli separati, in quanto le loro parti hanno senso e significato all'interno di una struttura complessiva che costituisce il copione in cui i loro ruoli hanno un senso; in questa cornice ogni attore si riferisce all'altro e non può sussistere senza l'altro e ciascuno gioca la sua parte, secondo diverse condizioni e circostanze e in riferimento a precedenti *performance* ed esperienze, all'interno di un circuito riflessivo non lineare.

Nella prospettiva deweyana, inoltre, i processi educativi, non sono orientati verso un fine, ma il fine si determina al loro interno, e si configura come continua "crescita"; la "crescita" è, nella prospettiva deweyana, la natura costitutiva di ogni processo educativo ed è, quindi, la pre-condizione e il risultato di ogni esperienza educativa.

Ciò significa che la relazione educativa è per sua natura ricostruttiva e non può esistere al di fuori del processo educativo. Ma che cosa la rende ricostruttiva?

Dewey spiega sia in *Democracy and Education* sia in *Experience and Education* che il processo ricostruttivo è determinato dall'emergenza e dallo sviluppo da un modello dai nostri campi di esperienza; per questo motivo, ogni esperienza educativa si configura come una esperienza riflessiva e come conseguenza ogni relazione (ma è meglio definirla transazione) educativa si configura prima di tutto come una ricostruzione riflessiva di un campo di esperienza condivisa.

In chiave pedagogica i concetti di "riflessione" e di processo riflessivo descritti da Dewey in *How We Think* and in *Logic the Theory of Inquiry* devono essere intesi come declinazioni educative del processo di "indagine" che si esercita all'interno dei campi di esperienza educativa e di discorso secondo la peculiare matrice euristica precedentemente illustrata, in cui si possono dare diverse modalità di relazione conoscitiva con la realtà, di cui è necessario fare esperienza per potersi posizionare nel mondo in modo attivo e propositivo. In termini deweyani, quindi, la relazione, o meglio, la "transazione" educativa, è tale se viene costruita e sviluppata secondo il modello dell'indagine che rappresenta non solo una matrice conoscitiva, ma anche una matrice relazionale. La "mutua implicazione" e il coinvolgimento in un processo di indagine condiviso possono dunque essere compresi come esito di una ricostruzione della relazione educativa in termini deweyani.

Ne deriva la possibilità di identificare una nuova cornice di riferimento, all'interno della quale diventa possibile costruire una nuova comprensione dei processi educativi dei loro componenti e dei loro risultati.

## **5. L'approccio fenomenologico alla relazione educativa**

Pur partendo dal riconoscimento della dimensione relazionale come il fondamento puro di qualsiasi attività inter-umana, definire i contorni e le ca-

ratteristiche di quella educativa come fondamento di qualsiasi attività legata alla crescita, intenzionalmente orientata, del soggetto non è un'operazione immediatamente consequenziale. Da questo punto di vista la prospettiva fenomenologica della pedagogia può venire in soccorso non soltanto nel processo di definizione di tale relazione ma, ancor di più, nel ricercare un suo posizionamento non più soltanto come mezzo e un po' più come un fine, rendendola la sostanza dell'educazione stessa, dal momento che consente al soggetto di costruire progressivamente la propria identità, distinguendosi dagli altri ma non prescindendo da essi. Per illuminare il legame esistente tra gli attori dei processi educativi, e anche tra essi e le realtà contestuali di tali processi, affinché questo riveli tutto il suo potenziale educativo non come un'aggiunta o come un'etichetta, è utile, infatti, fare ricorso ad alcuni costrutti chiave del pensiero pedagogico di cui proprio la prospettiva fenomenologica si fa portavoce: *il riconoscimento dell'altro come soggettività autonoma e significativa, l'intersoggettività come via per la conoscenza dell'altro e del mondo, la co-responsabilità del divenire educativo e il ruolo chela dimensione affettiva conferisce alla coevoluzione dei processi in atto.*

Attraverso questi significati pedagogici della relazione si intende quella educativa come una realtà che procede oltre il raggiungimento degli obiettivi di crescita e, allo stesso tempo, non si esaurisce nella sua funzione strumentale a tali obiettivi. Non soltanto un mezzo e qualcosa in più di un fine, si è detto, per aiutare a cogliere la portata educativa e trasformativa *già* insita nella relazione. A partire da Heidegger, è decisamente chiaro, infatti, che l'educativo non sta nei soggetti che lo definiscono, ma nelle relazioni che instaurano; per i riferimenti citati (che, a loro volta, richiamano alla scientificità della direzione pedagogica di cui sono portatori), l'educazione si realizza sempre "in un contesto di relazioni dove vengono negoziati i significati [...]. Il significato viene creato dentro le relazioni. Diventa significativo ciò che sta nelle relazioni. È significativo ciò che è investito affettivamente" (Moreno, 2017, p. 48). Il posizionamento fenomenologico della relazione garantisce, perciò, l'esplicarsi della dinamica educativa in forma circolare, che muove dal sé e dalle condizioni di partenza, per tornare a un sé e alle situazioni modificate.

Se è evidente che non tutte le relazioni possano definirsi, necessariamente, educative, nella prospettiva fenomenologica acquista maggiore evidenza anche il dato che non possa darsi educazione se non all'interno di una relazione tra soggetti, e tra soggetti e la realtà, e anche quanto sia la stessa relazione educativa di per sé il teatro del processo di crescita e cambiamento reciproco. È fondamentale prendere in esame i processi complessi del crescere, del vivere sociale e dei relativi incontri con l'altro, perché la crescita educativa va pensata, sempre più, come relazionalità (Bellingreri, 2015). La relazione educativa va resa, di conseguenza, altrettanto complessa e, dunque, pluralizzata mediante la componente della soggettivazione, privilegiando le esperienze personali, i rapporti affettivi e, anche, i sentimenti. L'oggetto edu-

cativo attorno al quale si costruisce la relazione, in tal senso, è lo sguardo in grado di cogliere la complessità delle singole realtà di vita per portarle a evolverne le potenzialità di crescita; uno sguardo puntato, soprattutto, sui significati delle esperienze individuabili pedagogicamente. Come insegna Bertolini, ciò che lega i soggetti in una relazione educativa è il riconoscimento reciproco delle proprie e altrui visioni del mondo; la relazione educativa, fenomenologicamente intesa, rintraccia da queste il punto di partenza per proiettarle oltre in un'ottica che prenda come punto focale la centralità del soggetto e dei processi mediante i quali egli identifica la propria realtà: "l'instaurazione della relazione educativa appare l'a-priori dell'educazione, il suo trascendentale d'esperienza" (Bertagna, 2010, p. 396) in cui il valore pedagogico sta nel riconoscimento dell'evoluzione e nell'orientarne il procedere che permette al soggetto di sperimentare forme di partecipazione attiva e dinamica altre rispetto alle consuetudini.

Secondo l'approccio fenomenologico, l'aspetto essenzialmente educativo di una relazione va ricercato nel *cosa accade* tra gli attori, focalizzando così, significativamente, l'attenzione sul processo transazionale e mettendo al riparo dal rischio, insito in relazioni asimmetriche come quelle educative, di oggettivare i partecipanti e la natura della relazione stessa. Concentrarsi su cosa accade (le esperienze vissute), così come accade, apre proprio alla possibilità di concepire quella educativa come una relazione flessibile, plurale e dagli esiti non preordinati, rispettando in pieno, dunque, l'essenzialità dei processi educativi indirizzati alla completa realizzazione dei soggetti coinvolti. Sempre in questa prospettiva, inoltre, la relazione educativa cessa di essere rappresentata come uno strumento finalizzato a un obiettivo certo e determinato per diventare una risorsa incommensurabile di problematizzazione delle finalità educative, da recuperare e ripensare, rispetto a cui la pedagogia è chiamata a riprendere la riflessione, in vista di un'educazione aperta, creativa e critica che apre e struttura il campo delle molteplici possibilità della soggettività.

L'idea stessa di educazione verrebbe a essere rivitalizzata se ricompresa all'interno di un paradigma interpretativo che fa della relazione la sua dimensione sostanziale, perché letta come "un rapporto fra persone che si costituisce in nome del diritto di ognuno alla propria originalità e al proprio itinerario di vita. Senza l'educazione l'individuo non diventa persona; ma il vero compito dell'educazione è aiutarlo a essere sé stesso" (Scurati, 1999, p. 16). Tutto il processo educativo viene a costituirsi lungo la duplice direzione della *ricerca* e della *comprensione* dell'altro, fondata sull'assoluta rilevanza che assume l'esperienza concreta, portatrice di senso e di significazione attiva. Dal momento in cui per *fenomeno* si intende ciò che si mostra e che appare allo sguardo, una relazione colta in prospettiva fenomenologica è tutto ciò che nell'interazione si offre allo sguardo dell'altro. Quella educativa, incontrando il percorso di vita di soggetti che sono stati a loro volta incontrati da

traiettorie personali, esistenziali, esperienziali o contestuali, è rappresentata da tutto ciò che entrambi i soggetti esperiscono e si scambiano in termini di significato: la relazione intenzionale tra soggetto e mondo; l'esperienza che concerne la forma personale di sperimentare l'esistenza soggettiva e sociale; il confrontarsi con la complessità umana attraverso l'esplicitazione della propria posizione nel mondo, dell'esperienza vissuta da cui far emergere le questioni di senso e di significato soggettivo.

*Il riconoscimento dell'altro* come soggettività autonoma e significativa, per la prospettiva fenomenologica si fonda sul noto costrutto di epochè che, nella sua traduzione pedagogica, porta all'interno della relazione educativa all'accettazione incondizionata, principio non scontato in qualsiasi tipo di relazione ma funzionale in quelle educative ad alimentarne la portata di consapevolezza della sua complessità: "il riconoscimento, come radice essenziale di ogni progettualità pedagogica nella relazione [educativa], non è mai scontato: occorre disporre una scena nella scena in cui si possa uscire dalle griglie dei saperi costituiti, per reinterrogarli attraverso linguaggi in grado di esprimere la fragilità dei legami, la fatica nell'incontro" (Ulivieri Stiozzi, 2018, p. 228).

La natura educativa della relazione in questione la distanzia dalle altre relazioni sperimentate nei contesti abituali in cui sono coinvolti i soggetti in quanto essa è eminentemente "processuale e la sua qualificazione è legata alla coscienza pedagogica, alla continuità (che la differenzia dalla attività interattiva e da quella transattiva), all'intenzionalità, alla capacità (cui deve corrispondere la disponibilità!) di osservazione e di ascolto, di conoscenza dell'educando, alla situazione in cui si educa e agli elementi che influenzano il processo educativo, alla volontà degli educatori di andare "presso", "vicino", con differenziata adeguatezza" (Macchietti, 2009, p. 54). Far partire la relazione educativa dalla realtà del soggetto significa, come ampiamente verificabile, riconoscere all'altro valore a prescindere e, per questo, fuoriuscire dagli schemi e le interpretazioni già costituite in altre tipologie di relazione, per intervenire attivamente sulla costruzione della soggettività. Praticare l'epochè fenomenologica nei confronti del soggetto reale e attuale è educativo quando interrompe la tendenza a lasciarsi trasportare nelle verità già date e fa ricercare e comprendere l'altro, mentre egli ricerca e comprende il proprio modo di stare al mondo. E ancora, la relazione diviene, così, educativa perché crea il movimento necessario a poter verificare e rivedere criticamente le posizioni di partenza di entrambi gli attori.

*L'intersoggettività come via per la conoscenza dell'altro e del mondo* è il fondamento pedagogico che ha come suo unico presupposto il principio in base al quale la soggettività dell'educando si costituisca nella reciprocità della relazione; in altre parole, l'essenza stessa della propria soggettività non può che essere a sua volta intersoggettiva. Il passaggio educativo dalla possibilità alla costituzione di ogni soggettività è reso possibile, ma anche

necessario, dalla sua realizzazione sensata, per sé e per gli altri, per questo motivo lo sguardo della relazione educativa per la pedagogia fenomenologica si rivolge costantemente tanto alla realtà personale quanto a quella sociale dell'educando.

Il tema dell'intersoggettività iscrive, inoltre, la relazione educativa nella cornice di una presentificazione della presenza dell'altro e chiama in causa un altro elemento fondamentale di ogni agire relazionale: quello dell'empatia. L'incontro con l'altro (sia esso l'educatore o l'educando) nel qui ed ora esistenziale di entrambi, investe la loro relazione di ulteriori significati educativi dettati dal decentramento, dalla messa in discussione delle credenze, dall'ampliamento delle prospettive e dei punti di vista. Ogni relazione porta alla conoscenza dell'altro e ogni conoscenza umana richiede un lavoro dai risvolti, inevitabilmente, educativi. Ogni altro con cui si entra in relazione comunica qualcosa di sé, lo sforzo di comprendere queste comunicazioni è, a tutti gli effetti, una tensione educativa perché per visualizzare ciò che rivela è necessario modificare la propria postura autocentrata.

*La co-responsabilità del divenire educativo* è una delle caratteristiche fondamentali della relazione educativa in ambito fenomenologico dovuta all'orizzonte di soggettivazione degli attori entro cui si è data. Nel paradigma fenomenologico, infatti, la cifra della responsabilità diventa uno stile relazionale biunivoco, capace di delineare innovazione nella condivisione dei significati funzionali alla crescita dei soggetti, perché prevede l'incontro di due autonomi modi di essere e di pensare che dovranno convergere nella ricerca di un fine condiviso (Xodo, 2008). La responsabilità nella relazione educativa prende forma, quindi, a partire dall'accettazione del limite disegnato dalla realtà dell'altro. L'approccio pedagogico fenomenologico, valorizzando la soggettività, investe i singoli partecipanti della presa di coscienza del proprio responsabile coinvolgimento nel costruire una storia personale e in questa agire secondo una logica ogni volta inedita di intersoggettività, cioè nel contesto di relazioni che, mai fini a sé stesse, si rinnovano costantemente.

*La dimensione affettiva nella coevoluzione dei processi educativi in atto* è un'angolatura particolarmente impegnativa da cui guardare alla relazione perché densa di implicazioni che vanno tenute in considerazione per poter comprendere fino in fondo l'implicita portata educativa. Se per la fenomenologia "il mondo esterno che si manifesta risulta relativo, non soltanto al corpo vivo, ma anche all'intero soggetto psicofisico" (Husserl, 1952, p. 510), anche tutto ciò che si manifesta all'interno di una relazione ha "una consistenza in relazione con me, col mio corpo vivo, con la mia psiche" (*Ibidem*). Interessando la globalità psicofisica di soggetti in formazione, a maggior ragione, è necessario investire sulla "capacità di costruire una relazione educativa pedagogicamente fondata, in cui le dimensioni affettive e sociali siano commisurate ai bisogni e caratteristiche del singolo, agli obiettivi dell'intervento educativo, flessibili alle circostanze e ai cambiamenti che via via la

relazione stessa produce” (Bertolini, Caronia, 2015, p. 101). Molti di questi cambiamenti sono resi possibili in maniera imprescindibile proprio mettendo “a disposizione sentimenti, pensieri e azioni utili da un lato a comprendere la visione del mondo [e dall’altro a] accendere nell’altro il desiderio di implicarsi a sua volta” (Ivi, p. 21).

Anche il coinvolgimento affettivo nella relazione educativa non è però da considerarsi casuale, spontaneo o accidentale, ma risponde a una precisa logica intenzionale che si sostanzia in quell’*eros pedagogico* che impedisce alla relazione di restringersi al campo puramente intellettuale e cognitivo, come nota bene Pasolini (2015) quando riconosce che “l’educazione data a un ragazzo dagli oggetti, dalle cose, dalla realtà fisica – in altre parole dai fenomeni materiali della sua condizione sociale – rende quel ragazzo corporeamente quello che è e quello che sarà per tutta la vita. A essere educata è la sua carne come forma del suo spirito” (p. 48). Dal superamento della semplice *costruzione affettiva* (Rossi, 1992), in vista di un più intenzionale impiego degli affetti nella relazione, ha luogo l’affermazione educativa dell’originalità dell’altro, la scoperta ed esaltazione della singolarità, nel rispetto della distintività. Ed è così che la relazione educativa non resta chiusa in un rapporto predefinito, ma incontra l’autonomia del soggetto e le sue possibilità di crescere, superando la dicotomia tra gli aspetti cognitivi e quelli emotivi che in una prospettiva fenomenologica non ha ragione di essere.

## **6. La relazione educativa nella prospettiva della pedagogia dell’inclusione**

L’analisi della relazione educativa secondo le due cornici pedagogiche proposte, quella deweyana e quella fenomenologica, ha permesso di definirne maggiormente significati e attuabilità. Pur dimostrando chiaramente le proprie peculiarità interpretative, che vanno senz’altro mantenute, i due approcci proposti possono trovare diversi punti di contatto e similitudine se ricompresi nella prospettiva di una pedagogia dell’inclusione; una pedagogia, cioè, interessata e finalizzata alla promozione di interventi orientati dall’idea regolatrice che pone “in atto una serie di strategie idonee a garantire la massima espansione delle libertà individuali e collettive, per poterne esercitare il diritto in tutti i contesti, pubblici e privati, nei quali si svolge la propria vita, indipendentemente dalla condizione sociale, fisica, culturale” (Loiodice, 2013, p. 210).

Entrambi i paradigmi considerati, infatti, espongono la concettualizzazione della relazione educativa al superamento delle modalità interattive, più confacenti ai significati dell’integrazione perché non prevedono la reale messa in discussione delle posizioni degli attori ma, eventualmente, un loro accomodamento. Nel passaggio dai modelli di integrazione delle diversità (come



quelli della tolleranza, del sostegno e della dipendenza) a quelli dell'inclusione delle differenze, la distanza tra le relazioni educative che propongono interazione e quelle che vivificano una trasformazione rispettosa e implicante delle posizioni di partenza si fa determinante per più di una ragione.

Innanzitutto, si è chiarito come, secondo entrambe le prospettive, si tratti di prendere in considerazione relazioni in costante evoluzione, e non per effetto di uno scambio tra attori che si modificano in risposta a sollecitazioni reciproche, ma simultaneamente, si potrebbe dire, con il procedere della relazione stessa. Non trattandosi, quindi, di processi evolutivi nel senso dello sviluppo consequenziale e successivo ma ricostruttivi per Dewey e interpretativi per la fenomenologia, quelli che avvengono all'interno della relazione educativa appaiono più in linea con i processi inclusivi di *riconoscimento e creazione, tramite negoziazione di significati condivisi* (Oliverio, 2010).

Il comune riferimento all'*esperienza* come categoria ineluttabile e centrale della crescita e, dunque, dell'educazione, pone la riflessione pedagogica intorno ai temi dell'inclusione sociale su un altrettanto comune piano di realtà e concretezza. Come, all'interno della relazione educativa (deweyanamente e fenomenologicamente intesa), ciò che provoca la crescita è sempre l'esperienza vissuta, analogamente si può affermare che l'unica possibilità di realizzare una sempre maggiore inclusione è data da "un fatto concreto nel momento in cui si sottopongono le pratiche educative a revisione critica e ricostruzioni che la promuovano" (Maltese, 2014, p. 41). La dinamicità imposta dalla dimensione relazionale dell'educazione si rifà direttamente alla concezione della stessa come intrinsecamente processuale; in entrambe le prospettive, infatti, la relazione educativa non può darsi né giungere ad una sua forma definitiva una volta per tutte, esattamente come accade per l'inclusione che, configurandosi come un processo in continuo divenire, potrà soltanto innescare e alimentare ulteriori tensioni trasformative e migliorative. Leggere tanto l'educazione quanto l'inclusione come processi con un fine ma senza fine, aiuta a focalizzare meglio anche la comunanza tra le relazioni che li propongono entrambi come realtà che evidenziano il loro significato proprio "nella consapevolezza che l'educatore non potrà mai davvero concludere del tutto il proprio lavoro. La fine dell'educazione, infatti, riconsegna l'educando al mondo, alla società, a sé stesso. Per quanto questi sia stato plasmato dai dispositivi in cui è transitato, potrà sempre riformulare quanto appreso, appropriarsene, risignificarlo, tradirlo" (Ferrante, Galimberti, p. 452).

La transazione per Dewey come il disvelamento per la prospettiva fenomenologica pongono la relazione educativa nella dimensione della ricerca di un significato condiviso che è possibile collegare anche alla natura pedagogica dell'inclusione come opportunità/necessità di una riscrittura di copioni culturali storicamente determinati, in questo senso le relazioni educative sono di per sé relazioni anche già inclusive da un lato e propulsori di ulteriore inclusione dell'altro.

Quello che può essere costituito come ponte tra le due prospettive della relazione educativa, letta nel segno dell'inclusione, è l'aspetto maggiormente sociale dell'educazione in Dewey e, in un certo senso, prevalentemente individuale per la pedagogia fenomenologica. Lungi dal volerne semplificare le letture, affermando che entrambe non contengano attenzioni all'altro versante della sponda educativa è, tuttavia, possibile fare riferimento ai concetti deweyani di *democrazia* e *società* e a quelli fenomenologici di *interiorità* e *crescita personale* come termini ultimi di definizione del processo di inclusione in ambito pedagogico che, attraverso una circolarità virtuosa, proceda dal soggetto verso la società e viceversa. Ogni relazione educativa è già manifestazione dell'educazione all'incontro, perché realizza un legame che non è semplice sommatoria di caratteristiche individuali, ma generazione di un inedito; "allenare" questa capacità di confronto con l'altro all'interno della relazione educativa avrà delle ricadute nell'implementare la capacità di un confronto più ampio con il resto della società, da qui il richiamo allo stile di pensiero democratico di Dewey che si traduce in atteggiamenti collaborativi e inclusivi. Quanto più la relazione venga connotata da un'educazione inclusiva delle singole differenze e all'inclusione di quelle altrui, tanti più saranno i soggetti capaci di agire nella società in tal senso e, tanto più le società verranno modificate dall'intervento dei singoli, tanto più aumenteranno le possibilità perché ognuno vi trovi il *posto giusto per sé* al loro interno.

Una relazione educativa è tale se ha come presupposto il riconoscimento del soggetto come elemento centrale di un processo dinamico, finalizzato al riconoscimento dell'altro come differente. Avendo prospettato due modi di intendere questa relazione come biunivoca e non direttiva, in essa ognuno dei soggetti interessati si arricchisce dell'umanità dell'altro e si pone in ricerca del proprio senso esistenziale che è essenzialmente un *con-essere* e un *co-esistere*. Chiarito, poi, che non si possa trattare esclusivamente di un'interazione o un contatto, ciò che predispone la relazione educativa alla sua postura inclusiva è lo scambio reciproco, per quanto asimmetrico, di riconoscimento dell'alterità, che diventa anche trasformativo del sé quando ce ne si assume la responsabilità. Una relazione si fa educativa quando si struttura sull'accoglienza della differenza e sul riconoscimento del limite, ed è per questo che, in ultima analisi ma non certo per rilevanza, si ripropone in una chiave ampliata il concetto di *responsabilità sociale* espresso tanto dalle posizioni di Dewey quanto in quelle della fenomenologia. Implicarsi vicendevolmente nel *processo di indagine* portato avanti nella relazione educativa al pari del sentirsi *co-responsabili* del processo di crescita aiuta a generare nei soggetti (con modalità differenti in base al ruolo ricoperto, ma con la medesima significatività) il coinvolgimento personale nelle umane vicende che fonda e alimenta la motivazione e l'interesse per la realtà e l'inclusione dell'altro per dirla con Habermas e che comprende in sé il vettore utopico del congegno pedagogico dell'ideale di società verso cui tendere.

## Riferimenti bibliografici

- Bellatalla L., Genovesi G., Marescotti E., *Insegnare prima di insegnare. Fondamenti per la professionalità docente*, FrancoAngeli, Milano, 2006.
- Bellingreri A., *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*, Mondadori, Milano, 2015.
- Bertagna G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.
- Bertoldi F., *Lingua e linguaggio nel discorso pedagogico*, in G. Dalle Fratte (a cura di), *Esistenzialismo, fenomenologia, pedagogia*, Armando, Roma, 1996, pp. 157-177.
- Bertolini P., Caronia L. (a cura di), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, trad. it. Laterza, Roma-Bari, 1988.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, trad. it. Armando editore, Roma, 1992.
- Cambi F., *L'epistemologia pedagogica oggi*, in *Studi sulla formazione*, 2008, pp. 157-163.
- Claparède E., *L'éducation fonctionnelle*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel et Paris, 1931.
- De Giacinto S., *L'Educazione come sistema*, La Scuola, Brescia, 1976.
- Dewey J., [EW] *The Early Works of John Dewey, 1882-1898*. 5 vols. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1972.
- Dewey J., [MW] *The Middle Works of John Dewey, 1899-1924*. 15 vols. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1978.
- Dewey J., [LW] *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. 17 vols. Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1985.
- Ferrante A., Galimberti A., "Il senso pedagogico della finitudine. Dall'estetica dell'esistenza all'estetica della formazione", in *MeTis – Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 9, 1, 2019.
- Frege G., *Senso, funzione e concetto. Scritti filosofici*, a cura di C. Penco ed E. Picardi, Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Freire P., *Pedagogia degli oppressi*, trad.it. Mondadori, Milano, 1971.
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, trad.it. Einaudi, Torino, 1952.
- Foucault M., *L'ordine del discorso*, trad. it. Einaudi, Torino, 2004.
- Gadamer H.G., *Verità e metodo*, trad. it. a cura di Gianni Vattimo, Bompiani, Milano, 2000.
- Gadamer H.G., *Bildung e umanesimo*, trad. it. Il Melangolo, Genova, 2012.
- Habermas J., *Teoria dell'agire comunicativo*, trad. it. il Mulino, Bologna, 1986.
- Hickman L., *La tecnologia pragmatica di John Dewey*, trad. it. Armando, Roma, 2000.
- Kennedy G., *Dewey's Logic and Theory of Knowledge*, in *Guide to the Works of John Dewey*, edited by Jo Ann Boydston, Southern Illinois University Press, Carbondale and Edwardsville, 1970.
- Kneller G., *Logica e linguaggio della pedagogia*, trad. it. La Scuola, Brescia, 1975.
- Macchietti S., "La scuola dell'infanzia oggi: "parole", risorse e impegni", in *Studium Educationis*, 3, 2009.

- Makarenko A.S., *Il poema pedagogico*, trad. it. Edizioni Albatros, Viterbo, 2010.
- Maltese S., “Includere educando o educare includendo? Questioni pedagogico-sociali e spunti di riflessione sulle pratiche di intervento”, in *Civitas educationis. Education, Politics and Culture*, III, 1, 2014.
- Masoni M.V., Vezzani B. (a cura di), *La relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano, 2004.
- Metelli di Lallo C., *Analisi del discorso pedagogico*, Marsilio, Padova, 1966.
- Milani L., *Lettera a una professoressa*, Libreria editrice Fiorentina, Firenze, 1976.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano, 1956.
- Moreno C., “La relazione educativa è pericolosa?” in *Educazione Aperta*, 1, 2017.
- Loiodice I., “Inclusione Sociale”, in *Pedagogia Oggi Rivista SIPED*, 1, 2013.
- Oliverio S., “L’inclusione interculturale come frontiera educativa”, in M. Striano (a cura di), *Pratiche educative per l’inclusione sociale*, FrancoAngeli, Milano, 2010.
- Pagano R., *Educazione e interpretazione*, La Scuola, Brescia, 2004.
- Pasolini P.P., *Lettere Luterane*, Garzanti, Milano, 2015.
- Perucca Paparella A., *Genesi e sviluppo della relazione educativa*, La Scuola, Brescia, 1987.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino*, trad. it. Einaudi, Torino, 1936.
- Piaget J., *Lo strutturalismo*, trad. it. il Saggiatore, Milano, 1994.
- Rossi B., *Intersoggettività e educazione*, La Scuola, Brescia, 1992.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestroscolaro*, trad. it. Armando, Roma, 1994.
- Scheffler I., *Il linguaggio della pedagogia*, trad. it. La Scuola, Brescia, 1972.
- Scurati C., “Campi e contenuti” in Frabboni F., Guerra L., Scurati C., *Pedagogia: realtà e prospettive dell’educazione*, Mondadori, Milano, 1999.
- Striano M., *Ripensare la categoria di relazione educativa*, in Striano M., Oliverio S., Santarelli M. (a cura di), *Nuovi usi per vecchi concetti*, Mimesis, Roma, 2015, pp. 195-204.
- Titone R., *Dallo strutturalismo alla interdisciplinarietà. Itinerari psicopedagogici*, Armando, Roma, 1991.
- Ulivieri Stiozzi S., “Permeabili al contatto nella relazione educativa. La sottile linea di confine tra la mente degli operatori e quella degli utenti in un servizio educativo per persone adulte in situazione di disabilità”, in *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 13, 1, 2018.
- Vygotskij L.S., *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, trad. it., Giunti, Firenze, 1931.
- Xodo C., “Un rapporto di reciproca implicazione”, in *Etica per le professioni. Questioni di etica applicata*, 1, 2008.

## 7. Dinamiche transferali e relazione educativa nei contesti organizzativi

*Maria Grazia Riva\**

### Introduzione

Il ruolo della elaborazione riflessiva del transfert costituisce un'azione educativa al servizio dei leader e dei consulenti delle organizzazioni. Esso viene presentato e discusso in questo contributo, grazie a una presentazione teorica del concetto di transfert e a un caso clinico.

Le organizzazioni sono parte costitutiva della nostra vita in comune, che siano organizzazioni del mondo del lavoro, profit e non profit, amministrazioni pubbliche, enti locali, istituzioni o associazioni, gruppi che svolgono compiti importanti sul piano dell'educazione formale, non formale e informale (Perini, 2013 e 2015; Riva, 2019). Esse ci coinvolgono in tutte le età della vita, in tutti i contesti e in modo profondo, perché nelle organizzazioni si mettono in gioco le identità, le aspirazioni, i desideri, le emozioni, positive e negative. Infatti, i membri delle organizzazioni riversano sull'organizzazione stessa considerata come un intero, sui leader e sugli altri membri, molte proiezioni, così denominate secondo la teoria freudiana, e poi ampiamente studiate dalle correnti successive della psicoanalisi (Gabriel, 1999; Kets de Vries, 2004). Si pensi, a tal proposito, particolarmente al concetto fondamentale di identificazione proiettiva, studiata da Melanie Klein, poi da Bion (1967) e da molti altri autori (Kernberg, 1979). Il transfert costituisce una proiezione centrale, che ripresentifica nelle interazioni tra dipendenti o follower e leader le relazioni educative genitoriali, così come le relazioni con i fratelli negli scambi tra membri dell'organizzazione. Di fatto, tale dinamica si ripete costantemente nei contesti organizzativi, generando molte problematiche nel mondo del lavoro, costruendo ingorghi emotivi che spesso non hanno nulla a che fare con motivazioni razionali e con l'ingegneria gestionale, che talvolta pretende di indicare modelli lineari e semplificati per la con-

\* Università di Milano-Bicocca.

duzione e la gestione delle organizzazioni (Obholzer, Zagier Roberts, 1994; Riva, 2018).

Il fenomeno del transfert, e del correlato controtransfert – cioè del comportamento emotivo del leader verso il membro dell'organizzazione o dei membri fra loro – si può esprimere in molti modi e tipologie, in modo associato anche all'attuale cambiamento dei modelli gestionali delle organizzazioni. I leader e i consulenti pedagogici e organizzativi possono utilizzare le conoscenze maturate nell'ambito della psicoanalisi per far crescere le organizzazioni che guidano o a cui fanno consulenza, anche grazie a un sapiente lavoro di comprensione profonda dei fenomeni transferali in atto nell'organizzazione (Maccoby, 2004; Gabriel, 1999; Stein, 2010, 2015). Ciò costituisce la base per un movimento di trasformazione educativa delle forze potenzialmente pericolose e esplosive del transfert in una dimensione di servizio per l'organizzazione in sé e, soprattutto, per gli utenti finali dell'organizzazione stessa. Nel compiere ciò, consulenti e leader svolgono un ruolo educativo, in grado di costruire apprendimento profondo nel contesto lavorativo e nei singoli membri (Rossi, 2009, 2011).

## **1. Cornice teorica: Tipologie di transfert e organizzazioni**

Secondo Maccoby (2004, p. 1) i leaders sono «heroes of the corporate epic», che «motivate us to go places that we would never otherwise go»<sup>1</sup>. Le organizzazioni hanno bisogno di buoni leader per ottenere risultati tanto quanto per generare benessere nel contesto lavorativo. È molto importante, tuttavia, porre l'accento anche sulla figura dei followers, che dispongono di una propria identità poco studiata. Di fatto, le motivazioni dei followers possono essere sia di tipo razionale – bisogno e desiderio di guadagnare soldi, status, potere – che irrazionale. Questo livello ultimo si colloca al di là della consapevolezza e non è perciò sotto il nostro controllo. I followers possiedono al loro interno delle potenti immagini e delle emozioni inconsce che alimentano le proiezioni sui leaders, basate sul rapporto più o meno idealizzato che da bambini si era instaurato nella relazione educativa con i propri genitori, o con i familiari in generale. Per Freud, che aveva scoperto e categorizzato il concetto di transfert sulla base dei primi casi clinici seguiti, l'idealizzazione del paziente – o membro del gruppo nel caso delle organizzazioni – non dipende tanto dalle personali qualità del medico – o leader. Le persone si comportano verso il leader come se egli fosse una persona importante del loro passato. Freud scriveva: «There is no love that does not reproduce infan-

1. Tr.: I leader sono eroi dell'epica aziendale, che ci motivano ad andare verso luoghi dove noi altrimenti non saremmo mai andati.

tile stereotypes»<sup>2</sup>. Per Freud il compito principale della terapia psicoanalitica consisteva nell'identificare e dissolvere il transfert (1915-17). Possiamo così affermare che, per analogia, il principale compito educativo emozionale del leader o del consulente organizzativo, pur con angolature diverse, consiste proprio nell'identificare, elaborare, trasformare o aiutare a identificare, elaborare, trasformare i transfert continuamente presenti nelle organizzazioni, anche in modo multiplo, cioè rivolti contemporaneamente a più livelli gerarchici, oltre che verso i propri pari grado – simbolicamente fratelli e sorelle – (Armstrong, 2005; Bass, Avolio, 1994). Il problema è che il concetto di transfert, che si rivela così importante per la comprensione del contesto organizzativo, di fatto continua a venire considerato molto poco fuori dall'ambito clinico o comunque di teorie psicoanalitiche dell'organizzazione.

I followers, come bambini, fanno di tutto per piacere al loro leader. Hanno bisogno che le loro aspettative e motivazioni transferali vengano riconosciute, accettate e ricambiate. In tal caso, essi lavorano sodo e portano grandi risultati al contesto lavorativo. Tuttavia, non tutti i transfert sono positivi e possono anche cambiare improvvisamente, qualora le aspettative non incontrino il riconoscimento sperato. Ad esempio, Maccoby (2004, p. 3) ricorda il caso di una manager intermedia, Sylvia, che considerava come suo mentore molto significativo il proprio capo generale, che l'aveva presa sotto la sua ala protettiva. Quando a un certo punto si aprì una nuova posizione lavorativa importante, Sylvia pensò che sicuramente il capo l'avrebbe proposta a lei. Il capo invece la propose a un collega, ritenendolo più adatto. Questa scelta devastò Sylvia, che esplose in una rabbia distruttiva e boicottò ogni ordine e indicazione che arrivavano dal nuovo capo. Questo comportamento condusse pericolosamente Sylvia vicina al rischio di licenziamento. Si può osservare qui in atto un profondo transfert verso il leader/padre, prima positivo – fin che Sylvia credeva di essere la figlia preferita –, poi negativo e distruttivo, quando ella si sentì tradita. Di fatto, la sua rabbia aveva profonde radici nell'infanzia, in quanto Sylvia, la prima di cinque figli, desiderava ardentemente di essere la favorita dal padre, che invece preferiva un suo fratello. La decisione del leader generale aveva pertanto riaperto vecchie ferite relative alla relazione educativa con il padre.

Nelle organizzazioni tradizionali, basate su una struttura fortemente gerarchica che richiama la struttura della famiglia tradizionale, si possono trovare moltissimi di questi casi. Nel transfert paterno, il follower sperimenta un amore incondizionato per il leader, abbracciando le sue opinioni in modo completo e senza riflessione. «Paternal transference has been so prevalent in traditional corporations that it has been considered normal behaviour» (Maccoby, 2004, p. 7)<sup>3</sup>. Infatti, la struttura gerarchica delle organizzazioni

2. Tr.: Non c'è amore che non riproduca gli stereotipi infantili.

3. Tr.: Il transfert paterno è stato così prevalente nelle aziende tradizionali da essere considerato come comportamento normale.

tradizionali ha sempre sostenuto il transfert paterno. Tipicamente, i follower «see their boss from the perspective of a five-year-old boy who believes that 'father knows best'» (Maccoby, 2004, p. 7; Kets de Vries, 2004)<sup>4</sup>. Tuttavia, oggi sta cambiando sia la struttura della famiglia sia quella delle aziende. Vi sono molte famiglie composte di genitori single, genitori che lavorano alla pari fuori casa e gestiscono, sempre alla pari, responsabilità e diritti, così come anche famiglie monosessuali. Di conseguenza, anche nei contesti organizzativi si trovano follower che considerano in modo meno importante i leader tradizionali, di tipo gerarchico. Di fatto, mentre cambia la struttura della famiglia, cambiano anche le dinamiche transferali, cioè il tipo di collante che lega follower e leader. “Organizations are adjusting to the times, moving from hierarchies that worked well with parent-focused employees to more-horizontal setups that suit people who relate better to near equals” (Maccoby, 2004, p. 5)<sup>5</sup>. Vi sono progetti che richiedono una forte interattività fra i membri e fra membri di team diversi. Per questo genere di lavori serve una diversa tipologia di leadership rispetto a quella che un capo tradizionale potrebbe fornire. Serve piuttosto un “sibling leader” (Mitchell, 2003), un leader quasi alla pari, capace di facilitare il problem solving e di costruire il consenso.

Inoltre, certamente la dinamica transferale si fa più acuta e turbolenta nei periodi di stress organizzativo, come nelle fasi di passaggio da un modello organizzativo a un altro o da un gruppo di potere a un altro. Proprio in queste fasi, quando il leader è sottoposto a tensioni fortissime, che generano un alto livello di stress (De Board, 2014), aumenta il bisogno di approvazione e protezione da parte di genitori onnipotenti e benevoli. Se il leader è molto impegnato con questioni strategiche, o finanche relative alla continuità e alla sopravvivenza stessa dell'organizzazione, è sotto tensione egli stesso e non ha tempo né fisico né mentale per prendersi cura del transfert dei follower. Essi si sentono molto frustrati, dimostrando, come bambini piccoli, di avere un livello molto basso di capacità di attesa e di tolleranza nel veder soddisfatti i propri bisogni narcisistici, oltre che incapacità di vedere l'esistenza dei bisogni altrui (Perini, 2015). Racconta Maccoby (2004, pp. 7-8) che negli anni Novanta del secolo scorso svolse una ricerca per esplorare quali erano le rappresentazioni del buon manager e del buon padre, tramite interviste a manager in Asia, Europa, Nord America. Le risposte furono differenziate a seconda che i managers fossero occidentali o asiatici. Gli occidentali, specie Americani e Scandinavi, concepivano i buoni padri e i buoni manager come persone in grado di supportare ma anche di sospingere i figli e i mem-

4. Tr.: I follower vedono il loro capo dalla prospettiva di un bambino di cinque anni che crede che il padre conosca ciò che è meglio.

5. Tr.: Le organizzazioni si stanno adeguando ai tempi, muovendo da gerarchie che funzionavano bene con impiegati focalizzati sul modello genitoriale verso assetti più orizzontali che si adattano a persone che si relazionano meglio a figure pressoché pari.



bri verso una certa indipendenza. Per altro verso, gli Asiatici ricercavano un padre-manager che li proteggesse e insegnasse loro come comportarsi. Essi, in cambio, offrivano una completa lealtà e obbedienza; considerando negativamente i manager occidentali, che non si prendevano cura dei figli-membri dell'organizzazione. Di fatto, i managers che provenivano dalle aziende asiatiche o dell'est Europa erano cresciuti in famiglie tradizionali, dove era forte il ruolo gerarchico del padre, mentre gli occidentali, specie americani, erano cresciuti in famiglie dove era molto più forte il transfert materno e quello rivolto ai fratelli e sorelle. Il transfert materno fonda il proprio potere evocativo nella precoce relazione educativa della prima infanzia. Mentre il padre spesso – anche se non sempre nel nuovo modello occidentale di famiglia – è visto come distante, colui che concede approvazione soprattutto in base alla *performance*, la madre è percepita sia come figura di autorità sia come capace di donare amore incondizionato. Essa ci dà la vita ma ci dà anche i primi divieti. A un certo punto, la madre si separa da noi o per prendersi cura di altri bambini o per tornare al lavoro, producendo in noi un'ambivalenza di sentimenti, di odio e di amore. «She is both deity and witch, and this deep divide in our psyches can play itself out to dramatic effect in business situations» (Maccoby, 2004, p. 10)<sup>6</sup>. Le leader donne spesso devono fare i conti con il fatto che il transfert materno sollecita e riapre emozioni molto conflittuali presenti nel nostro inconscio fin dall'infanzia. Il transfert materno genera aspettative di cura educativa, amore, dedizione da parte dei capi che, di fatto, non sono realistiche. Spesso tali proiezioni sono inappropriate e, quando il capo non le asseconda, il follower si comporta come un bambino rifiutato, deluso e frustrato (Maccoby, 2007; Kets de Vries, 2004; Perini, 2015).

Il transfert verso i fratelli è antico. Tuttavia, come si ricordava, nelle ultime generazioni vi sono stati cambiamenti, corrispondenti al cambiamento nella famiglia tradizionale. Ora, spesso, entrambi i genitori lavorano fuori casa e per molte ore al giorno. Pertanto, i figli non sono cresciuti nell'attesa di aspettarli per vedere soddisfatti i propri bisogni emotivi, che rivolgono piuttosto verso i fratelli o i bambini di pari età, incontrati anche nei servizi educativi per la prima infanzia. Questo genera meno rivalità, più dipendenza reciproca e più mutuo aiuto fra fratelli, ma anche un atteggiamento meno orientato all'autorità. «In fact, rather than trying to get what they want by pleasing their parents, kids learn at an early age to play on parental guilt and negotiate for privileges. Increasingly, these attitudes toward authority are being transferred to the workplace, making leadership even more difficult» (Maccoby, 2004, p. 12)<sup>7</sup>.

6. Tr.: Ella è sia dea che strega, e questa profonda scissione nella nostra psiche può portare a pesanti effetti nelle situazioni lavorative.

7. Tr.: In effetti, piuttosto che cercare di ottenere ciò che desiderano compiacendo i genitori, i bambini imparano molto presto a far leva sul senso di colpa dei genitori e a negoziare per ottenere dei privilegi. Sempre di più, questa attitudine verso l'autorità viene trasferita sul posto di lavoro, rendendo la leadership un compito ancora più difficile.

## 2. L'azione educativa trasformativa al servizio di leader e consulenti

Si è analizzato quanto le organizzazioni siano inconsciamente dominate dai vissuti transferali: paterni, materni e verso i pari. Tutte le relazioni lavorative sono costituite da un misto di obiettività e di emozioni provenienti dal passato infantile, generando una situazione in cui il principio di realtà – connesso ai vincoli del sistema, alle regole sociali e a quelle organizzative, alla dimensione non onnipotente della personalità sia dei leader sia dei follower, alla valutazione dei limiti, delle criticità, alla necessità di individuare le aree di miglioramento – fa molta fatica ad emergere e a venire preso in considerazione. Molte ombre si frappongono a una visione realistica dei problemi dell'organizzazione (Hopper, 2012). Ciò conduce a sottovalutazioni importanti dell'andamento economico e della tenuta complessiva del sistema. Ecco, allora, che si rende fondamentale cercare di gestire il transfert educativo dei follower ma anche il proprio controtransfert come leader (Kets de Vries, 2006). Nel mondo globalizzato, dove le organizzazioni sono continuamente esposte a rischi di crisi profonda per ragioni assai complesse e non governabili, i leader devono prendere in seria considerazione il fenomeno del transfert, e imparare – anche grazie all'aiuto di consulenti pedagogici – a trasformare il forte alone emozionale, che la proiezione si porta appresso dalla relazione educativa familiare (Hinshelwood, 1995; Hinshelwood, Skogstad, 2005; Hirschorn, 1988), cercando di diminuirne l'impatto e di impedire che le conseguenze di tali movimenti inconsci rovinino il clima emotivo e il benessere organizzativo. «On the one hand, transference is a facilitator of followership and therefore a source of strength for leaders; on the other hand, it is a real threat to leaders because it destroys objectivity»<sup>8</sup>. Un leader ha necessità di comprendere il transfert e di «work hard to help his executive team members see one another as they really are. The future of the company may depend upon his ability to do so»<sup>9</sup> (Maccoby, 2004, p. 6).

Tuttavia, la strada del condurre i follower verso un atteggiamento più realistico non è certo semplice, perché confligge con immagini antiche, profonde e molto sedimentate nel passato, costruite sulle relazioni che hanno fondato alla base l'identità stessa di leader e follower. Ci sono leader che, invece di procedere a un'analisi dei problemi, si aspettano e ri-

8. Tr.: Da un lato, il transfert è un facilitatore per sviluppare la followership e, perciò, una fonte di forza per i leader; dall'altro lato, esso è una reale minaccia per i leader perché esso distrugge l'obiettività.

9. Tr.: Il leader deve lavorare duramente per aiutare i membri del suo executive team a vedersi come essi realmente sono. Il futuro dell'organizzazione può dipendere dalla sua abilità a fare ciò.

compensano una venerazione transferale da parte dei dipendenti (Kets de Vries, 2006). In tal modo, essi non aiutano per nulla un lavoro educativo di elaborazione del passato infantile riversato pesantemente nel contesto lavorativo. I leader che hanno una visione più realistica, che delegano le responsabilità, non si pongono in attesa di riconoscimenti per i propri successi lavorativi, intraprendono nuovi progetti, non sempre hanno vita facile. Infatti, essi si scontrano con i fortissimi bisogni infantili di dipendenza, di ricevere attenzioni, cure educative, amore da parte dei follower, che oppongono fortissimi meccanismi di difesa quando incontrano un leader che, pur stimandoli e apprezzandoli, non vuole permanere al livello del fantasma infantile. Dunque, si può affermare che spesso si creano collusioni fra leader e follower, basati sui propri vissuti infantili. I manager devono comunque, anzitutto, riconoscere i propri controtransfert. Per questo, certamente serve un lavoro auto-formativo di introspezione ma non è sufficiente. Diventa molto importante il ruolo educativo svolto da un consulente esterno (Ulivieri, 2013) per un controllo di realtà efficace, per aiutare il leader a portare ciò che è inconscio alla consapevolezza, soprattutto quando deve gestire le relazioni con i membri di un gruppo di lavoro, ognuno dei quali lo percepisce attraverso lenti transferali diverse. È molto importante che il leader si faccia conoscere per quello che è, in modo da consentire la diminuzione delle proiezioni infantili alla ricerca di un padre e di una madre onnipotenti e benevoli. Occorre costruire una cultura condivisa in cui i premi, le promozioni e gli incarichi vengono assegnati in modo trasparente in base alle prestazioni e non in base alle relazioni con il leader. Infatti, quest'ultimo atteggiamento porta inevitabilmente alla compiacenza servile (Kets de Vries, 2006) verso il leader, aumentando così l'alone transferale. Se le persone si conoscono l'un l'altro bene e conoscono le regole del gioco, di fatto risulta più difficile gettare le proprie proiezioni irrealistiche sugli altri.

Tuttavia, certo, per conoscersi bene occorre molto tempo e le organizzazioni, nel mondo frenetico di oggi, non sempre possono permettersi di aspettare così a lungo. Infatti, a volte i leader usano la strategia di dirottare tutte le proiezioni verso un nemico esterno (Perini, 2015), con tutti i rischi annessi e connessi di generare molta ansia e insicurezza nell'organizzazione, perché tali emozioni possono diventare distruttive e far regredire a uno stadio molto infantile di estremo bisogno di protezione educativa da parte dei genitori. «No leader will ever be able to completely control his followers' unconscious motivations. Transference is too deeply ingrained in human nature for that. Yet if the organization is to be protected from itself, followers' projections and motivations must be channeled and managed. The challenge is especially urgent for today's organizations, in which increasing diversity requires us all to move away from stereotyping

and really understand differences in personality and ways of thinking and learning» (Maccoby, 2004, p. 17)<sup>10</sup>.

### **3. Caso clinico-pedagogico: le fatiche transferali di un leader educativo riflessivo**

Si presenta qui un caso clinico, seguito dalla scrivente tramite consulenza clinico-pedagogica alla leadership in una organizzazione di servizi educativi per anziani, con circa 150 membri, che proveniva da una precedente leadership molto ambigua, apparentemente materna ma in realtà autoritaria, manipolatoria, fino a sfociare talvolta in azioni sadiche verso i membri più fragili psicologicamente o più emarginati a seguito delle politiche interne perseguite fino a quel momento. Dopo molti anni del governo di tale leader, il passaggio di consegne era diventato obbligatorio per normative interne. La leader tentò in ogni modo di controllare il percorso di successione verso un proprio candidato, che risultò però perdente di fronte alla candidata espressione della base dell'organizzazione, che si era auto-organizzata per cercare di ribaltare un destino di manipolazione e di governo di pochi che sembrava ormai ineluttabile. La nuova leader, Stella, aveva perciò ricevuto su di sé transfert multipli, provenienti da diversi membri dell'organizzazione, che avevano molti conti in sospeso e risentimenti verso la passata gestione e che, per questo, l'avevano sostenuta. All'inizio erano stati messi in atto transfert orizzontali positivi, essendo tutti i membri accomunati in una lotta per cambiare la situazione. In seguito, dopo la vittoria, i fratelli e le sorelle – colleghi e colleghe – che più l'avevano sostenuta, vennero a chiedere in cambio dei favori. La nuova leader non li concesse sotto la forma di favori e privilegi particolari, ritenendo, piuttosto, di stare ricevendo dei transfert negativi, basati su ricatti affettivi; evidentemente facevano parte del vissuto educativo infantile di chi li stava proiettando su di lei, andando a saldarsi con una cultura 'mafiosa' (Di Maria, Lavanco, 1995), anche dal punto di vista psichico, che si era insediata con la precedente leadership. Questo tipo di cultura organizzativa è spesso basata su un pensiero saturo, dovuto alla cristallizzazione dei codici materno (si fa tutto in nome del nucleo della grande famiglia) e paterno (si controlla tutto), che non lascia spazio alla riflessione. Tale approccio, certo, era stato alla base della gestione precedente ma la nuova leader voleva interrompere

10. Tr.: Nessun leader sarà mai capace di controllare completamente le motivazioni inconscie dei suoi follower. Il transfert è troppo profondamente radicato nella natura umana perché tale controllo sia possibile. Tuttavia, se la organizzazione deve essere protetta da sé stessa, le proiezioni e le motivazioni dei follower devono essere incanalate e gestite. La sfida è particolarmente urgente per le organizzazioni odierne, in cui la diversità crescente richiede a tutti noi di allontanarci dagli stereotipi e di comprendere realmente le differenze nelle personalità e nei molteplici modi di pensare e di apprendere.

quella cultura gestionale, che aveva fatto soffrire molti membri dell'organizzazione e generato forti disfunzioni a livello del compito educativo primario. D'altra parte, i componenti dell'organizzazione tendevano a riproporre, secondo la dinamica freudiana della coazione a ripetere, ancora quegli stessi metodi ben conosciuti anche se esecrati.

Stella dovette lavorare molto dal punto di vista educativo e formativo, attraversando anche numerosi conflitti con follower che opponevano una fiera resistenza allo smantellamento e oltrepassamento dei transfert, di volta in volta materni e paterni, che essi proiettavano sulla leader. In particolare, molti follower persistevano nel voler rimanere in una posizione di forte dipendenza dalla leader, alla quale continuamente si rivolgevano chiedendo come comportarsi rispetto ai diversi compiti di loro spettanza. La paura dell'autonomia regnò a lungo nell'organizzazione, nonostante i continui e ripetuti messaggi di Stella in cui affermava di fidarsi dei follower e che, anzi, nelle loro specifiche attività, li riteneva senz'altro più preparati. Si succedettero molte fasi, dalla richiesta di aiuto totale alla rabbia per non essere supportati in tutto e per tutto, alle prime sperimentazioni autonome di azioni intraprese dai membri dell'organizzazione fino al livello più recente, in cui un certo numero di follower, specie i quadri intermedi, si muovono con maggiore competenza e riflessività. Stella dovette continuamente sollecitare una trasformazione educativa del transfert di dipendenza totale dei follower, incancrenito dalle pessime abitudini vigenti durante il lungo regno della leader precedente. Un'altra forma di transfert che le veniva proiettato era costituito dalla richiesta inconscia che il leader accettasse senza eccepire la continua trasgressione dei limiti, specie relativi alle norme e alle regole vigenti nell'organizzazione. Un certo numero di follower, maschi e femmine, continuamente sfidava Stella pretendendo che lei accettasse di assecondarli in trasgressioni volte ad assicurarsi dei privilegi particolari rispetto al trattamento concesso agli altri colleghi. Stella ebbe il suo da fare a porre dei limiti in modo molto determinato, ben sapendo che il suo porre dei limiti avrebbe condotto i follower contro-dipendenti a creare problemi nelle dinamiche di gruppo (Gabbard, Lester, 1995), cercando di montare il dissenso anche attraverso manipolazioni e circolazione di *fakenews* nelle comunicazioni orizzontali. Questo tipo di transfert certamente aveva a che fare con l'invidia (Stein, 2015) verso il potere del leader, ma riguardava anche la struttura rigida di personalità di alcuni follower, chiusi egoisticamente nel proprio mondo pieno di fantasie onnipotenti. La leader, aiutata dalla consulente pedagogica, si trovò dunque a svolgere un lavoro formativo, affrontando transfert molteplici, di diverse tipologie, alcuni dei quali connessi alla ripresentificazione nell'attualità organizzativa di vissuti emozionali del passato educativo, altri molto legati alle singole strutture di personalità, molto rigide, poco flessibili, avulsi dalle specificità del contesto lavorativo. Stella si fece guidare dallo sguardo clinico-pedagogico della consulente e dalla maturata capacità for-

mativa di trasformare continuamente il pensiero saturo in pensiero insaturo, le logiche chiuse in logiche aperte, grazie al lavoro educativo della riflessione e dell'elaborazione (Brunning, 2006; Armstrong, 2005; Obholzer, Zagier Vegas, 1994; Mezirow, 2003).

## Conclusioni

Il lavoro di elaborazione e di gestione del transfert di fatto si configura come un lavoro educativo e formativo, in cui una dimensione molto forte, quelle delle immagini inconsce del passato infantile, viene sottoposta piano piano a un processo trasformativo, con tutte le fatiche e gli incidenti critici che inevitabilmente tale percorso formativo incontra. Se con formazione intendiamo la capacità di trasformare i codici istituiti presenti nei diversi contesti cui apparteniamo, allora il lavoro educativo assume una fortissima valenza creativa. I codici istituiti appartengono al mondo fuori di noi ma, d'altra parte, sono anche dentro di noi, in quanto gli esseri umani dispongono della capacità di interiorizzare le caratteristiche delle relazioni con il mondo esterno, che si sedimentano fin dalla nascita. Il lavoro clinico-pedagogico (Riva, 2016) continuamente consente la narrazione, il riattraversamento educativo delle esperienze antiche e recenti vissute, la ri-messa in forma del significato assegnato alle esperienze e alle immagini interne interiorizzate (Riva, 2017). Esso, cioè, svolge un lavoro profondamente creativo che consiste nel rimettere in gioco significati cristallizzati, matrici sature (Riva, 2004), coazioni a ripetere e automatismi ormai irrigiditi, permettendo la riapertura degli universi di senso che costituiscono il mondo emotivo e rappresentazionale del soggetto e, così facendo, riapre la strada anche alla speranza (Riva, 2020). Spesso, infatti, chi è intrappolato in una dinamica transferale – sia esso leader, consulente o membro dell'organizzazione – avverte internamente che nulla può essere cambiato, con una inevitabile tendenza alla depressione. Il lavoro educativo, guidato da uno sguardo clinico-pedagogico, consente l'espressività (Holm-Hadulla, 2017), che è il contrario della depressione, perché dà spazio all'espressione creativa di sé, di tutte le proprie potenzialità e risorse. Se un leader consente la messa in atto di pratiche educative creative nella propria organizzazione, inevitabilmente ciò aumenterà il benessere organizzativo (Perini, 2015), sia dei leader sia dei membri sia dell'organizzazione come contenitore complessivo. Il leader capace di vedere, leggere e gestire le dinamiche transferali nei contesti organizzativi, di qualunque tipo essi siano, svolge dunque un lavoro educativo potente, che consente il buon andamento e la tenuta di relazioni educative orizzontali e verticali sane, portatrici di serenità e di senso, di vissuto di appartenenza realistica e non fondata su proiezioni confusive del passato infantile.

## Riferimenti bibliografici

- Armstrong D., *Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy*, Karnac, London, 2005.
- Bass B.M., Avolio B.J., *Improving Organizational Effectiveness Through Transformational Leadership*, Sage Publ., Thousand Oaks (Ca.), 1994.
- Bion W.R., *Second thoughts: Selected papers on psycho-analysis*, Maresfield, London, 1967.
- Brunning H. (ed.), *Executive Coaching: Systems Psychodynamic Perspective*, Karnac, London, 2006.
- Di Maria F., Lavanco G., *A un passo dall'inferno: sentire mafioso e obbedienza criminale*, Giunti, Firenze, 1995.
- De Board R., *The Psychoanalysis of Organizations: A Psychoanalytic Approach to Behaviour in Groups and Organizations*, Routledge, New York, 2014.
- Freud S., *Introduzione alla psicoanalisi*, in S. Freud, *Opere [1915-1917]*, 12 voll, Boringhieri, Torino, vol. VIII, 1976-1980.
- Gabbard G.O., Lester E.P., *Boundaries and Boundary Violations in Psychoanalysis*, Basic Books, New York, 1995.
- Gabriel Y., *Organization in Depth*, Sage, London, 1999.
- Hinshelwood R.D., *Lo spazio riflessivo. Il gruppo come contenitore di psicosi*, in A. Correale, C. Neri, S. Contorni (a cura di), "Fattori terapeutici nei gruppi e nelle istituzioni", *Quaderni di Koinos*, 2, Borla, Roma, 1995, pp. 29-37.
- Hinshelwood R., Skogstad W., *Osservare le organizzazioni*, Ananke, Torino, 2005.
- Hirschhorn L., *The Workplace Within: Psychodynamics of Organizational Life*, MIT Press, Cambridge, 1988.
- Holm-Hadulla R.M., "Psychoanalysis as a creative shaping process", *The International Journal of Psychoanalysis*, vol. 84, n. 5, 2017, pp. 1203-1220.
- Hopper E., *Trauma and organizations*, Karnac, London, 2012.
- Kernberg O.F., "Regression in Organizational Leadership", *Psychiatry*, 42, 1979, pp. 24-39.
- Kets de Vries M., "Organizations on the Couch: a Clinical Perspective on Organizational Dynamics", *European Management Journal*, 22, 2, 2004, pp. 183-200.
- Kets de Vries M., *The Leader on the Couch: A Clinical Approach to Changing People & Organizations*, Wiley and Sons, New York, 2006.
- Klein M., *Envy and gratitude and other works (1946-1963)*, Hogarth Press, London, 1975, pp. 1-24.
- Maccoby M., *The Leaders We Need: And What Makes Us Follow*, Harvard Business School Press, Boston, 2007.
- Maccoby M., "Why people follow the leader: the power of transference", *Organizational culture*, 9, 2004, pp. 1-18.
- Mezirow J., *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Cortina, Milano, 2003.
- Mitchell J., *Siblings: Sex and Violence*, Polity, Cambridge (UK), 2003.
- Obholzer A., Zagier Roberts V., *The Unconscious at Work: Individual and Organizational Stress in the Human Services*, Routledge, London, 1994.

- Perini M., *Lavorare con l'ansia*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Perini M., *L'organizzazione nascosta*, FrancoAngeli, Milano, 2015.
- Riva M.G., *Il lavoro pedagogico*, Guerini, Milano, 2004.
- Riva M.G., *Le competenze "cliniche", relazionali ed affettive*, in M.G. Riva, & L. Perla (a cura di), *L'agire educativo*, La Scuola, Brescia, 2016, pp. 246-259.
- Riva M.G., *Il problema dei bambini: le latenze pedagogiche degli adulti*, in S. Calaprice, & A. Nuzzaci (a cura di), *L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017, pp. 295-308.
- Riva M.G., *Leader trasformativa e consulente clinico-pedagogico: figure di una pedagogia delle emozioni al servizio delle organizzazioni*, in L. Fabbri (a cura di), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi*, Armando, Roma, 2018, pp. 272-287.
- Riva M.G., *Organization as an emotional network. Unconscious dynamics and life-deep learning*, in S.M. Weber, I. Truschkat, C. Schröder, L. Peters, & A. Herz (a cura di), *Organisation und Netzwerke – Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, Springer VS., Wiesbaden, 2019, pp. 75-82.
- Riva M.G., *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*, FrancoAngeli, Milano, 2020.
- Rossi B., *Educare alla creatività. Formazione, innovazione e lavoro*, Laterza, Roma-Bari, 2009.
- Rossi B., *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*, Carocci, Roma, 2011.
- Stein M., *Oedipus Rex at Enron: Leadership, Oedipal Struggles, and Organizational Collapse*, in H. Brunning, M. Perini (eds), *Psychoanalytic Perspectives on a Turbulent World*, Karnac, London, 2010.
- Stein M., *The Othello Conundrum: The Inner Contagion of Leadership*, in U. Merlone, M. Perini, M. Duffy, R. Smith (eds), *Envy at Work*, Oxford University Press, Oxford, 2015.
- Ulivieri S., *Il counselling formativo*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Winnicott D.W., *Playing and reality*, Routledge, New York, 1971.



## 8. Mobilità umana come paradigma per la costruzione di nuove relazioni educative. Riflessioni su uno studio di casi\*

Giovanna Del Gobbo, Gilda Esposito\*\*

*Throughout history, people have migrated from one place to another. People try to reach European shores for different reasons and through different channels. They look for legal pathways, but they risk also their lives, to escape from political oppression, war and poverty, as well as to find family reunification, entrepreneurship, knowledge and education. Every person's migration tells its own story.*

European Agenda on Migration, 2015<sup>1</sup>

### 1. Educazione e fenomeni migratori

#### 1.1. La migrazione come megatrend

Le migrazioni rientrano, direttamente o indirettamente, nei fenomeni identificati come *megatrend*<sup>2</sup>: ovvero tendenze al cambiamento dirompenti

\* L'articolo è il risultato di un lavoro condiviso fra le due Autrici. Nello specifico Giovanna Del Gobbo è autrice dei paragrafi 1.2, 2, 3.2, 4; Gilda Esposito è autrice dei paragrafi 1.1, 3.1 e 3.3.

\*\* Università di Firenze.

1. In piena emergenza sbarchi, solo nel 2015 sono state presentate più di 1 milione e 200 mila richieste di protezione internazionale nei 28 paesi europei (EUROSTAT 2016), nel maggio 2015, la Commissione Europea ha presentato l'Agenda europea sulla migrazione ([https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration\\_en](https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/european-agenda-migration_en)), con l'obiettivo di affrontare le sfide immediate e dotare l'UE degli strumenti per gestire meglio la migrazione a medio e lungo termine nei settori della migrazione irregolare, delle frontiere, dell'asilo e della migrazione legale. A cinque anni dalla Dichiarazione, gli esiti concreti di questo impegno programmatico sono quantomeno controversi e l'impegno degli stati membri si è rivelato eterogeneo. In alcuni paesi, tra cui l'Italia, sono state ridotte le misure di protezione e supporto dei richiedenti asilo, mentre la redistribuzione dei migranti nei vari paesi non è avvenuta come programmato. Le morti stimate nel Mediterraneo sono arrivate a superare le 20mila unità (IOM, 2020) e l'ultimo incidente è del 12 aprile 2020. La nave Alan Kurdi, intitolata al "bambino con la maglietta rossa" tragicamente affogato e ritrovato sulle coste Turche il 2 settembre del 2015 è ferma nel porto di Palermo.

2. Sono molteplici i modelli che individuano e definiscono i megatrends. Secondo lo studio "State of the Art of the Future 19.1", realizzato all'interno del Millennium Project (<http://www.millennium-project.org/state-of-the-future-version-19-1/>) sono quattordici le sfide del presente, che dobbiamo affrontare per costruire il migliore dei futuri possibili.

ed inesorabili, capaci di determinare trasformazioni strutturali: nell'economia globale (Malik & Janowska 2018), nei sistemi di salute (Inayatullah & van der Laan, 2016) e nei sistemi educativi (UNESCO, 2018; OECD, 2019) o dell'alta formazione (Choudaha & Van Rest, 2018). Sono fenomeni la cui intensità è tale da ridefinire le priorità delle società, i termini del contratto sociale e i modelli di *business*, con impatti significativi sulle politiche dei governi, sulle strategie aziendali, ma anche sugli stili di vita dei cittadini<sup>3</sup>.

Secondo il Dipartimento degli Affari Sociali ed Economici dell'ONU, nel 2019, sui 7 miliardi della popolazione mondiale (ONU, 2019) i migranti internazionali sono stimati a 272 milioni, con un aumento di 51 milioni dal 2010. EUROSTAT indica che in Europa il 4.4% della popolazione, che per più del 63% è in età da lavoro, ha una nazionalità diversa da quella del paese dove risiede. In Italia, secondo ISTAT, 8.5% della popolazione ha origini straniere e le scuole italiane nei dati MIUR hanno accolto nel 2018 842.000 studenti con cittadinanza non italiana su 8.664.000 studenti, (9,7% rispetto al 9,4% dell'anno scolastico precedente).

In questo momento in Europa si possono distinguere almeno tre macro-categorie di migranti:

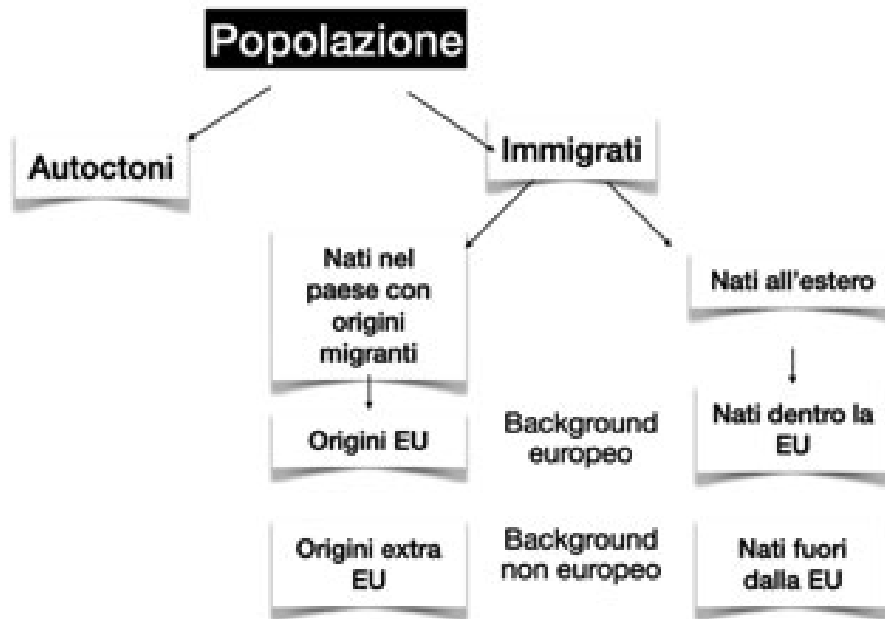
- 22,3 milioni migranti economici o per ragioni familiari o di studio, provenienti da oltre confine EU 27 che hanno scelto l'Europa per costruire il loro progetto di vita, soli o insieme con le loro famiglie;
- 17,6 milioni migranti economici o per ragioni familiari o di studio, cittadini di uno stato membro, in particolare Romeni, Polacchi, Portoghesi, Italiani e Bulgari, che si sono spostati verso un paese EU con migliori prospettive, in particolare (al 50%) Germania e UK;
- 612.700 richiedenti protezione internazionale che hanno presentato una domanda di asilo secondo il sistema di Dublino nel 2019. Nel 2015 erano 1.282.000. Le nazionalità più rappresentate sono Siria, Afghanistan e Venezuela. 3 su 4 hanno meno di 35 anni e la presenza maschile è generalmente maggiore di quella femminile.

Più di 11 milioni di seconde e terze generazioni di migranti, con una storia familiare di migrazioni alle spalle, sono cresciuti in Europa e si sentono cittadini Europei e come tali dovrebbero accedere agli stessi diritti e servizi.

Secondo le cifre di EUROSTAT sopra riportate, un cittadino su sei in Europa ha una storia di mobilità e migrazione.

3. La previsione e misurazione dell'impatto dei *megatrend* sulla comunità umana è oggetto di studio della disciplina dei "Futures/Foresight Studies", sviluppati in area anglosassone negli anni 1960, affermatasi in Europa negli ultimi 15 anni ed ancora poco conosciuti in Italia (Inayatullah 2013).

Nella figura seguente (tradotta e rielaborata a partire da EUROSTAT 2019) è esplicita la composizione per nascita o per origine della popolazione europea. La popolazione si divide principalmente in autoctoni e migranti, che a loro volta possono essere nati in un paese europeo, ma con origini migratorie, EU o extra EU, oppure nati fuori dai confini europei, come i richiedenti protezione internazionale.



I singoli stati membri di fronte a questa nuova architettura sociale, in particolare rispetto ai bisogni educativi e sociali della popolazione, che si sono trasformati così profondamente e radicalmente negli anni e che sono spesso ignorati dalle politiche tradizionali di *Welfare State* e dal sistema dell'educazione formale, saranno sempre di più chiamati ad assumere decisioni politiche.

Si comprende come il tema delle migrazioni non possa che essere ampiamente presente nella letteratura sui *megatrend*: in quanto fenomeno in crescita, sia in termini di portata sia di complessità e impatto su tutte le comunità locali del mondo, come paesi di partenza e come mete di accoglienza. Le relazioni causa-effetto sono diverse e molteplici: guerre e conflitti, cambiamento climatico, domanda e offerta di lavoro a livello locale ed internazionale, ma anche il richiamo di un modello di vita occidentale non realistico e mediato dai mezzi di comunicazione che tolgono significato alle barriere geografiche oltre all'emergere di reti familiari transnazionali e il consolidarsi delle diaspore.

## 1.2. L'azione educativa informale e diffusa della migrazione

Tutti i fattori richiamati, andando oltre una logica *push and pull*, contribuiscono a generare quella che è definita anche come “cultura della migrazione”, ovvero «la cornice socio-territoriale e la tessitura culturale in cui nasce e trova esecuzione la decisione migratoria [...] precede l'atto migratorio e ne accompagna lo svolgimento, connota e conferisce senso agli esiti, compreso il ritorno, temporaneo o definitivo ai luoghi di partenza [...] ha un carattere plurale [...] continue negoziazioni, di carattere polimorfo, nei diversi spazi della migrazione – inclusi quelli di partenza – con la totalità degli attori sociali implicati [...] prende in considerazione l'esperienza migratoria nella sua interezza [...] la totalità dello spazio migratorio» (Turco &, 2018, pp. 13-15).

Tale prospettiva di lettura richiama un approccio olistico al fenomeno migratorio da esaminare proprio in relazione alla tessitura di relazioni su cui si fonda, che trasforma e genera nella sua dinamica con modalità inedite. Le relazioni che i fenomeni migratori generano rendono concreto e tangibile il contatto tra i diversi modi di dare ordine alla realtà e ciò sembra sfidare e turbare la legittimità e la funzionalità delle istituzioni, della lingua e delle pratiche culturali.

In questo quadro è possibile affermare che il fenomeno migratorio di fatto esercita un'azione educativa, positiva o negativa, diretta o indiretta, sulla popolazione globale: su coloro che migrano, su coloro che vorrebbero migrare ma non hanno le capacità di attuare un progetto migratorio, sui familiari che restano, sulle diaspore, sulle comunità di destinazione.

Le condizioni di vita sociale determinate dalla condizione migratoria costituiscono i fattori che stanno all'origine di questa azione educativa informale diffusa: un'azione che si avvia con il progetto migratorio, attraverso la sua attuazione, data dalle condizioni della sua realizzazione; che si sviluppa, dopo l'arrivo attraverso i servizi di accoglienza, nelle relazioni di lavoro, di consumo culturale e non, nella scuola, nella formazione, nelle “nuove” reti sociali. Un'azione educativa dinamica e circolare che interessa, necessariamente, anche i contesti di inserimento e coinvolge la popolazione nel suo insieme. Sono processi e relazioni educative informali a cui le persone sono esposte nella vita quotidiana, capaci di trasformarle indipendentemente dalla loro consapevolezza.

In questo quadro diventa evidente la disparità di opportunità educative che prende la forma di disparità nel benessere e nella qualità della vita.

Nel Rapporto OECD *Trends Shaping Education 2019*, tra i tre *megatrend* chiave che sono ritenute in grado di modificare il futuro dell'educazione, la prima, seguita dalla digitalizzazione e dall'aumento dell'età media della popolazione, è relativa proprio ai processi di globalizzazione e mobilità umana. Nel documento si sottolinea come i sistemi educativi tradizionali stiano, di

fatto, ancora lottando per adattarsi ai cambiamenti del presente e non siano affatto pronti per quelli di domani.

In questa situazione, il problema non può essere ricondotto o delegato alle trasformazioni necessarie del sistema educativo istituzionalizzato. Si tratta piuttosto di delineare costrutti e dispositivi che aiutino a individuare quei processi educativi che agiscono indipendentemente dai sistemi codificati o che a questi siano capaci di integrarsi: attraverso il lavoro, il consumo culturale, i servizi sociali e educativi, le reti sociali ed associative (De Sanctis, 1975). Si riconosce come la trasformazione delle condizioni di sviluppo intellettuale della popolazione possa essere perseguita solamente individuando forme di azione educativa tali da consentire lo sviluppo della capacità di controllo da parte delle persone (Federighi 2007; Federighi, 2018).

L'inclusione sociale dei migranti, qualunque sia il loro percorso migratorio, è strettamente legata alla loro capacità di accedere più facilmente a informazioni e servizi di qualità sulle opportunità di lavoro e di istruzione, sulla formazione continua e su altri servizi strategici per poter esercitare i propri diritti. Ma questo non li differenzia affatto da altri pubblici, non migranti, che vivono in condizioni di multi-fragilità (povertà, non autosufficienza, mancanza di competenze di base per inserirsi nel mercato del lavoro, isolamento sociale). Tale stato di vulnerabilità ha radici simili: scarsa mobilità sociale, mancanza di accesso alla formazione, ai servizi sociali e sanitari, soprattutto per scarse competenze di cittadinanza che mantengono le persone ai bordi del sistema democratico. È prevedibile che l'attuale crisi sanitaria generata dalla pandemia da Covid-19 possa esacerbare e acuire disuguaglianze e fragilità della popolazione già a rischio. La disuguaglianza delle condizioni di partenza sarà infatti alla base di livelli di resilienza e resistenza, molto differenziati, allo *shock* economico in corso.

A fronte di una domanda sociale di conoscenza e di cambiamento, nuove forme di organizzazione sociale possono contribuire alla formulazione delle risposte istituzionali, finanziarie, formative, assumendo quel potere che nell'educazione può regolare l'accesso ai saperi (Federighi, 2018), dando origine ad azioni educative che possono fondarsi su inedite forme di *governance* di un sistema educativo che vede al centro le dimensioni informali e non formali dell'apprendimento. L'influenza delle istituzioni formali e informali, il ruolo degli attori statali e non statali, la natura delle interazioni multilivello e l'importanza delle condizioni sociali ed economiche, che possono facilitare o ostacolare la partecipazione dei diversi pubblici, sono identificate come caratteristiche strutturali dei sistemi di *governance*. Il funzionamento di questi sistemi è interpretato come apprendimento sociale e le relazioni che si creano diventano relazioni educative, in un quadro concettuale volto a comprendere le dinamiche e la capacità adattativa dei sistemi di *governance* in termini di apprendimento. Alle reti informali è riconosciuto un ruolo cruciale in questi processi (Del Gobbo, 2019).

Il sistema educativo tradizionale o approcci pedagogici acritici possono contribuire all'affermazione e alla riproduzione di modelli sociali che non prevedono il riconoscimento della pluralità culturale e basano i meccanismi di appartenenza sui processi di inclusione ed esclusione, promuovendo così il rafforzamento di atteggiamenti di discriminazione. Inoltre, considerare i soggetti come bisognosi di intervento, oppure come portatori di una domanda di inclusione nelle comunità sociali dominanti, impedisce di focalizzare l'attenzione su processi reali di identificazione e formazione di un soggetto collettivo capace svolgere un ruolo trasformativo della propria condizione e dei propri contesti di vita, favorendo il perdurare di situazioni di marginalità sociale, economica e democratica.

## 2. Verso una pedagogia della mobilità umana

Ormai da alcuni anni si è andato affermando un cambiamento di prospettiva nella lettura dei fenomeni migratori a seguito dell'introduzione e della problematizzazione del concetto di mobilità umana, definito in termini di svolta paradigmatica nell'ambito dei *migration studies*. La categoria di "mobilità" individua una prospettiva di lettura della società moderna (Montanari, 2005) in grado di superare una concezione di movimento tra elementi stabili della nostra società contemporanea, a vantaggio di una concezione del movimento come dimensione connotativa e strutturale della realtà. Le persone stesse sono soggetti mobili che si muovono costantemente per interagire, lavorare, consumare e così via e devono essere considerati come tali. Tutte le forme di movimento vengono teorizzate in modo olistico e relazionale, piuttosto che come forme separate e distinte di azione associate a particolari condizioni (Cresswell & Merriam, 2011; Rogers, Castree & Kitchin, 2013). Nelle scienze sociali questo processo è stato definito come *mobility turn* (Faist, 2013). Le basi teoriche sono rintracciate nelle diverse varianti delle teorie della globalizzazione, di cui costituisce uno degli elementi chiave (Szymanski, 2016). Il costrutto, potenzialmente applicabile a tutti gli aspetti della società contemporanea, nella sua precisazione in termini di mobilità umana (Favell, 2017) è sempre di più presente per evidenziare varie forme di mobilità spaziale. Il suo accostamento con il concetto "migrazione" ha portato ad un utilizzo dei due termini come sinonimi problematici a partire dalla considerazione che la mobilità rappresenta un fenomeno più globale e generico, mentre la migrazione ne delimita una forma specifica, a sua volta articolata internamente rispetto ad una pluralità di caratteristiche (Inglès, 2018). I due termini si incontrano in letteratura sempre più spesso accostati (IOM, UNDESA, 2012; IOM 2019) per connotare meglio un fenomeno che sembra essere riduttivamente definibile dal solo termine migrazione, considerato *worn out language*. L'accostamento dei due termini è considerato fun-

zionale al superamento di due criticità: la connotazione negativa che accompagna le categorie di “migrazione e migranti” nella percezione del fenomeno da parte dei Paesi di destinazione e, soprattutto, l’esigenza di esplicitare la natura dinamica della mobilità umana. La categoria di mobilità sembra consentire, dunque, di rendere evidente la fluidità propria del fenomeno migratorio come processo determinato da forze diversificate (culturali, ecologiche, economiche, politiche e religiose) nel tentativo di bilanciare bisogni, desideri, aspettativa, speranze e opportunità (Cohen & Sirkeci, 2011). Una posizione presente e affermata anche nel documento dell’UNHCR (2017) *A 2035 Agenda for Facilitating Human Mobility* nel quale si richiamano, esplicitamente e implicitamente, anche i concetti di *governance*, di potenziale positivo del fenomeno migratorio, di diritto alla diversità: «Migration it self is a natural part of human existence; it is neither a crime nor a problem, and it has the potential to be a solution. Accordingly, migration governance is not a matter of closing off borders and keeping people out, but one of regulating mobility by opening accessible, regular, safe and affordable migration channels and promoting and celebrating diversity» (p. 5).

Risulta evidente una raccomandazione a concentrare l’attenzione sul modo in cui poter migliorare i punti di forza di coloro che si muovono, i potenziali che si muovono e quelli che non si muovono: la mobilità, in questo senso, apre alla considerazione delle capacità. Si tratta di (ri)concettualizzare la migrazione nella sua correlazione funzionale sul piano semantico con la mobilità umana: questo consente di inquadrare la migrazione come risorsa e investimento per un futuro migliore capace di favorire l’accesso ad opportunità di sviluppo per fasce di popolazione solitamente escluse.

Vanno in questa riflessione alcuni filoni di ricerca che sviluppano il modello basato sulla correlazione tra *aspirations and capabilities* (de Haas 2010a; de Haas 2010b; Carling & Schewel, 2018) fino alla recentissima riflessione su *mobility and capabilities* collegata al costrutto di Sen di *freedom* (Sen, 1999): il costrutto di mobilità umana, andando al di là di un piano denotativo che lega la mobilità al movimento, può assumere la connotazione di libertà di utilizzare le proprie risorse (capacità) per migliorare le proprie condizioni di vita se messe in condizioni di poter scegliere di muoversi. La mobilità umana diventa capacità delle persone (libertà) di scegliere dove vivere e il movimento (migrazione) è il risultato associato (Bastia & Skeldon, 2020). Da questa prospettiva la mobilità umana, quindi, include anche la libertà di rimanere e le persone possono godere delle capacità di mobilità senza mai usarle.

Tale considerazione apre alla riflessione sulle potenzialità di un approccio integrato soggetto/contesto, capace di considerare anche aspirazioni, capacità e aspettative, alla base di progetti di vita consapevoli da sviluppare sia nei contesti di origine, sia in quelli di destinazione (Galeotti, Del Gobbo, De Maria, 2020).

Si tratta di riflessioni e ambiti di ricerca che possono contribuire ad affrontare il nesso tra mobilità spaziale e sociale e meccanismi alla base della produzione e riproduzione delle disuguaglianze sociali. È questa una connessione tematizzata in passato (Savage, 1988) e sicuramente presente in letteratura (Favell & Recchi, 2011; Grabowska, 2016; Borck & Wrede, 2018) che può correlare negativamente mobilità spaziale e mobilità sociale in termini di disuguaglianze sociali intese come disparità sistematiche riguardanti il possesso e l'accesso a risorse che danno luogo ad opportunità di vita diverse.

Le condizioni di disuguaglianza illegittima, che le società corrono il rischio di amplificare in un futuro non lontano, mostrano la debolezza non solo delle pratiche abituali e delle forme istituzionalizzate di pratica educativa, ma anche di concetti e paradigmi educativi pedagogici (Oberlechner, 2019). Dopo una fase, che potremmo definire “emergenziale”, che ha visto i sistemi educativi focalizzati sulla ricerca di forme volte a facilitare l'inclusione sociale e l'apprendimento della seconda lingua per i soggetti immigrati, il dibattito si sta spostando, soprattutto nel contesto degli studi culturali e degli studi sulla migrazione, sul significato dell'educazione in contesti caratterizzati da fenomeni migratori di diverso tipo (migranti economici, rifugiati, richiedenti asilo, ecc.). Una teorizzazione in questa direzione ha visto il configurarsi del filone di ricerca definito in termini di “pedagogia della migrazione” (Mecheril, 2018; Oberlechner, 2019). La pedagogia della migrazione parte dalla messa in discussione di modelli sociali che non prevedono il riconoscimento della pluralità culturale e che basano i meccanismi di appartenenza su processi di inclusione ed esclusione, con il rischio di rafforzamento degli atteggiamenti di discriminazione. Pone invece al centro la questione di come sviluppare la capacità di agire a partire dal riconoscimento del valore della propria cultura, ovvero la consapevolezza di essere portatore di cultura come base per garantire processi di autoefficacia, motivazione *empowerment*.

La pedagogia della migrazione ha come oggetto di studio non tanto i fattori che favoriscono l'inclusione, ma i fattori che favoriscono una trasformazione dei soggetti e dei contesti attraverso una relazione dialogica circolare e bidirezionale. Una posizione che intende superare le strategie di integrazione e inclusione che spesso assumono implicitamente un modello di *deficit* in cui i migranti richiedono un intervento per essere inclusi o integrati, mentre le istituzioni e la società in generale rimangono sostanzialmente invariate. Considera la mobilità umana e l'integrazione nei paesi ospitanti come sfide sistemiche della contemporaneità che richiedono all'azione educativa di generare un apprendimento trasformativo capace di superare ogni dicotomia tra comunità “migrante” e “autoctona” e sostenere la trasformazione reciproca (Mecheril, 2018).



### 3. Il Manifesto della Formazione Accogliente

In questo quadro di riflessione teorica si presenta l'esperienza del Progetto "Manifesto della formazione accogliente", un progetto Erasmus Plus KA (*key action*) 2, sviluppatosi a partire da un documento, il Manifesto appunto, elaborato attraverso un processo partecipativo realizzato nel 2017.

#### 3.1. Un processo partecipativo all'origine del Progetto

Il Manifesto è nato da una iniziativa congiunta dell'Agenzia Nazionale Erasmus Italia, in particolare l'unità EPALE di educazione degli adulti e il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Firenze<sup>4</sup> e ha preso forma nel dialogo partecipativo realizzato all'interno di un seminario svoltosi a La Spezia nel settembre 2017. La presenza al seminario di oltre 150 esperti ed attivisti, provenienti da ogni parte di Italia, ha favorito il confronto tra *stakeholder* differenti, appartenenti al mondo dei servizi socio-educativi, alla scuola, alle istituzioni del territorio, a ONG, a reti e associazioni coinvolte nella prima accoglienza di migranti e rifugiati. Il documento finale, prodotto a seguito di un processo di rielaborazione collettiva delle sollecitazioni, idee e riflessioni raccolte durante il seminario, è stato lanciato sulla piattaforma Epale<sup>5</sup> e nel primo mese ha raccolto più di 100 firme di sostegno a livello nazionale.

Il Manifesto della Formazione Accogliente rappresenta un documento di *advocacy* destinato *in primis* a migranti e richiedenti asilo, a operatori della filiera dei servizi per l'integrazione e alle comunità locali per invocare il *mainstreaming* di pratiche educative e formative innovative.

Attraverso 10 principi<sup>6</sup> proposti dalla comunità di *holder* che lo ha elaborato, il Manifesto pone l'accento su tre fattori fondamentali:

- il riconoscimento della dimensione non formale e informale nel sistema educativo;
- il valore delle comunità e delle "reti" per rafforzare la collaborazione, la condivisione e l'innovazione sociale nel trovare soluzioni ai problemi dei territori e dei cittadini;
- la cultura del dato, intesa come la tensione continua verso l'analisi scientifica del cambiamento, per superare percezioni e stereotipi.

4. La cui denominazione attuale è Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia.

5. <http://www.indire.it/progetto/epale/manifesto-della-formazione-accogliente/>.

6. I 10 principi richiamano: la centralità dell'educazione e della formazione, l'accoglienza, la solidarietà, la tutela dei più deboli, la fiducia in un futuro condiviso, l'*accountability* delle Istituzioni e del Terzo Settore, le reti, la cultura della conoscenza e dei dati, la centralità della narrazione, la curiosità e il rispetto.

Il percorso di *advocacy* e di sensibilizzazione avviato con la diffusione del “Manifesto” si è sviluppato ulteriormente a livello europeo grazie al finanziamento ottenuto nel 2018 su Bando Erasmus KA2 per un progetto di 18 mesi con il titolo “*European Manifesto for inclusive Learning*”, promosso dall’Università di Firenze in partenariato con Università, ONG, Scuole per Adulti, Musei e Centri Religiosi di Finlandia, Grecia, Paesi Bassi, Polonia e Regno Unito.

La rilevazione e l’analisi di casi di studio hanno rappresentato la principale azione di progetto. La fase di individuazione e raccolta delle pratiche ha di fatto rappresentato anche un importante momento di *advocacy* e sensibilizzazione. Sono state complessivamente raccolte dai *partner* 43 pratiche di “formazione accogliente” sviluppate in Europa.

### 3.2. Metodologia

Il progetto, seguendo l’approccio della *Grounded theory* (Tarozzi, 2008) ha adottato la metodologia del caso di studio esplorativo/descrittivo e comparativo/multiplo (Yin, 2013), ovvero volto a favorire il confronto tra differenti esperienze educative (impostazione *bottom-up*) per trarne indicazioni funzionali a definire pratiche innovative.

Lo studio di caso è stato considerato metodologicamente pertinente in quanto si prefigge di tenere conto il più possibile della complessità della situazione concreta e, secondo un approccio olistico, mira a considerare il caso nella sua unica e irripetibile complessità. La scelta ha consentito di condurre una rilevazione sistematica intorno a esempi di pratica educativa nella quale dettagli ed episodi particolari potevano essere collocati nel contesto e le generalizzazioni ampiamente convalidate dagli esempi. È stata privilegiata una descrizione chiara e realistica dei fatti con un più approfondito livello di riflessione e una particolare attenzione agli aspetti dinamici e “storici” dell’evento indagato (Damiano, 2007).

Dal punto di vista teorico l’approccio ha seguito un paradigma cognitivista e ecologico (Bronfenbrenner, 1979).

Sul piano degli strumenti, oltre ad avere elaborato uno strumento di raccolta delle pratiche (dati generali del soggetto che realizza la pratica educativa, appartenenza a reti e comunità di pratiche, caratteristiche dell’intervento formativo e concisa descrizione del metodo, descrizione del target e dei docenti/facilitatori, utilizzo delle TICs, fonti di finanziamento) è stata favorita anche una riflessione valutativa dell’esperienza con l’individuazione di punti di forza e di debolezza, la descrizione di forme e modi di collaborazione con le reti dei servizi sociali ed educativi, il racconto di aneddoti/*story telling* e la pertinenza rispetto ai principi del Manifesto.

Al fine di favorire l’emergere della componente riflessiva sulla pratica, i casi sono stati raccolti attraverso un’intervista strutturata, coerente con i

campi della griglia di rilevazione. Oltre all'utilizzo di due strumenti (griglia e traccia di intervista), ai fini della triangolazione sono stati richiesti dati quantitativi e qualitativi a sostegno esplicativo e descrittivo della pratica.

### 3.3. Analisi ed interpretazione dei dati

Le schede descrittive dei 43 casi di studio sono disponibili sul sito del progetto <http://www.manifestoproject.eu/>, geo-referenziate con il sistema Ushaidi, messo a disposizione gratuitamente dal progetto Lacanet, secondo il luogo di realizzazione della sperimentazione.

L'analisi è stata svolta a partire da "unità di analisi" contenute nel testo (scheda + intervista).

Ad una prima fase di codifica aperta (cfr. tabella 1) ha fatto seguito una fase di *codifica selettiva*, per individuare le categorie più generiche, astratte e predominanti (cfr. tabella 2).

**Tab. 1 – I casi raccolti distribuiti secondo il partner rilevatore**

Partner	Titolo della pratica	Concetti/parole chiave	Principi del Manifesto con i quali è coerente
1 CentrumEdukacyjne EST, Polonia	ARTES	Arti, patrimonio culturale, gestione della conoscenza, <i>storytelling</i> digitale	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
2 CentrumEdukacyjne EST, Polonia	BRIDGE-IT	Comunicazione interculturale, burocrazia, stereotipi	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10
3 CentrumEdukacyjne EST, Polonia	MILE	Competenze <i>soft</i> e <i>career management</i> , mobilità, orientamento	1, 2, 3, 4, 6, 7, 8
4 CentrumEdukacyjne EST, Polonia	RADAR	Discorso dell'odio, xenofobia, <i>advocacy</i>	1, 2, 3, 6, 7, 8, 10
5 CentrumEdukacyjne EST, Polonia	WROCLAW	Educazione superiore, studenti, orientamento	1, 2, 3, 6, 8, 9, 10
6 CPIA La Spezia	Apprendimento per minori non accompagnati	Giovani adulti, educazione superiore, apprendimento attivo	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10
7 CPIA La Spezia	Insegnamento della lingua inglese	Apprendimento della lingua L2, apprendimento intergenerazionale e interculturale	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10
8 CPIA La Spezia	Apprendimento digitale	TIC, competenze di base, apprendimento attivo	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10
9 CPIA La Spezia	Volunteer network	Cittadinanza attiva, formazione dei formatori, rete di servizi	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9

10	CPIA La Spezia	Promozione del patrimonio culturale	Patrimonio culturale, didattica museale, apprendimento attivo	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 10
11	Helina Finlandia	Voimaa	Diritti delle donne, apprendimento <i>gender sensitive</i> , formazione professionale	Tutti
12	Helina Finlandia	OmaKieli	Apprendimento della lingua L2, patrimonio culturale, orientamento al mercato del lavoro	Tutti
13	Helina Finlandia	Arooska	Patrimonio culturale, competenze di base, arti ed espressività introduzione al mercato del lavoro	Tutti
14	Helina Finlandia	Un anno di celebrazioni	Patrimonio culturale, educazione della prima infanzia, <i>empowerment</i>	Tutti
15	Helina Finlandia	Mediazione culturale	Patrimonio culturale, intelligenza cultural, <i>storytelling</i>	Tutti
16	Chiesa Ortodossa di Grecia	Apostoli	Apprendimento della lingua L2, protezione sociale, consapevolezza culturale, diritti sociali, dialogo interreligioso	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10
17	Chiesa Ortodossa di Grecia	Apprendimento a partire dalle arti	Arti, patrimonio culturale, <i>storytelling</i> , identità, dimensione spirituale	Tutti
18	Chiesa Ortodossa di Grecia	Supporto alla scuola primaria	Apprendimento cooperativo, apprendimento attivo, reti	Tutti
19	Chiesa Ortodossa di Grecia	Bambini e patrimonio culturale	Apprendimento attivo, fiducia, coinvolgimento, <i>story telling</i>	1, 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10
20	Chiesa Ortodossa di Grecia	Estia	Apprendimento della lingua L2, minori non accompagnati, protezione sociale, formazione professionale,	Tutti
21	UNIFI FORLILPSI	Lacenet	Apprendimento della lingua L2, <i>networking</i> , solidarietà. TICs	1, 2, 3, 8, 9, 10
22	UNIFI FORLILPSI	Progetti Erasmus	Educazione superiore, apprendimento della lingua L2, orientamento al lavoro, innovazione sociale	1, 2, 3, 5, 6, 8, 9
23	UNIFI FORLILPSI	Patrimonio culturale per tutti e di tutti	Patrimonio culturale, identità, arti, apprendimento cooperativo, apprendimento attivo, dialogo interreligioso	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10

24	UNIFI FORLILPSI	Seminario EPALE sulla formazione accogliente cooperativo, <i>advocacy</i> , metodi partecipativi	Innovazione educativa, apprendimento	1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 10
25	UNIFI FORLILPSI	Orientamento al mercato del lavoro	Apprendimento attivo, <i>networking</i> , <i>advocacy</i> ,	1, 2, 5, 6, 7, 9, 10 diritti umani
26	UNIFI FORLILPSI	Musei diffusi in Mugello	Patrimonio culturale, apprendimento interculturale, apprendimento sociale,	Tutti <i>networking</i>
27	Mosaic UK	Homelands	Patrimonio culturale, apprendimento interculturale, arti, <i>community engagement</i>	Tutti
28	Mosaic UK	Musica e ascolto	Comunicazione creativa, ascolto attivo, arti, patrimonio culturale ecologia	Tutti
29	Mosaic UK	PhotoVoice	Apprendimento della lingua L2, creatività, espressione, metodo narrativo	Tutti
30	Mosaic UK	Medice	Apprendimento della lingua L2, salute, diritti umani, comunicazione	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10
31	Pfeffer Germania	NeuRaum	Formazione professionale, <i>networking</i> , integrazione sociale	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10
32	Pfeffer Germania	UnterstützerInnen-Kreis	Apprendimento <i>gender-based</i> , apprendimento sociale, apprendimento della lingua L2	Tutti
33	Pfeffer Germania	Visioneers	Solidarietà, volontariato, apprendimento sociale, <i>role model</i>	1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 10
34	Pfeffer Germania	Di nuovo in marcia	Apprendimento in autonomia, coinvolgimento della comunità, prevenzione dell'abbandono scolastico seconda opportunità	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10
35	Pfeffer Germania	Wir sind alle WIB	Cittadinanza attiva, apprendimento intergenerazionale, partecipazione	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 10
36	Università di The Hague Paesi Bassi	Queridon	Apprendimento della lingua L2, competenze chiave per la cittadinanza ed educazione civica, orientamento, <i>networking</i>	

37	Università di The Hague Paesi Bassi	App per migranti	TICs, <i>empowerment</i> , inclusione sociale, competenze di imprenditorialità	Tutti
38	Università di The Hague Paesi Bassi	THUAS	Educazione superiore, apprendimento non formale apprendimento della lingua L2, integrazione lavorativa	Tutti
39	Università di The Hague Paesi Bassi	JAS Statushouders	<i>Mentoring</i> , orientamento, formazione professionale	Tutti
40	Università di The Hague Paesi Bassi	Cooperation Eva	<i>Empowerment</i> , donne imprenditrici, mercato del lavoro	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10
41	Università di The Hague Paesi Bassi	Blauwe Paraplu	<i>Empowerment</i> , donne imprenditrici, reti di comunità	Tutti
42	Università di The Hague Paesi Bassi	Stagestraat	Orientamento al mercato del lavoro, giovani, competenze per l'impresa	2, 3, 4, 5, 7, 8
43	Università di The Hague Paesi Bassi	StichtingLemat	<i>Community engagement</i> , apprendimento della lingua L2, scambio interculturale	1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9

**Tab. 2 – Variabili di successo**

Lezione appresa	Pratiche nelle quali è stato rilevato
Experiential learning e learning by doing	3, 4, 6, 8, 9, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 19, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43
Individualizzazione (azione educativa collegata ai bisogni dei soggetti in formazione)	Tutti
Apprendimento cooperativo e collaborativo, ambiente di apprendimento aperto	2, 4, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43
Approccio andragogico e partecipativo	1,5, 6, 10, 11, 12, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 39, 40, 41, 42, 43
Simmetria nella relazione educativa	Tutti
Apprendimento diffuso nella rete dei Servizi	2, 3, 5, 6, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 42, 43
Valorizzazione del patrimonio culturale	1, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 23, 26, 27, 29, 36, 43
Centralità della dimensione culturale e religiosa	2,4,7,9, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 27, 32, 33, 35, 38, 40, 41, 42

Dall'analisi dei dati raccolti attraverso i 43 casi di studio, attraverso una fase di *codifica selettiva*, è stato possibile andare oltre il livello descrittivo nell'esplorazione del dato e sono state identificate alcune "variabili di successo" ricorrenti, che hanno portato a definire le basi interpretative dell'indagine e a predisporre una base teorica per le raccomandazioni.

Le variabili di successo sono state ricondotte alle seguenti tipologie (etichette):

- Apprendimento esperienziale e approccio metodologico "*learning by doing*" (apprendere facendo) con adattamento degli obiettivi di apprendimento ai bisogni reali dei soggetti in formazione (soddisfazione delle necessità di base, apprendimento della lingua, lavoro, relazioni sociali, benessere personale).
- Superamento della didattica tradizionale "*one to many*" in favore di un approccio individualizzato.
- Promozione di *setting* di apprendimento collaborativi e non competitivi.
- Approccio andragogico e utilizzo delle metodologie partecipative.
- Superamento/trasformazione della relazione asimmetrica di potere tra docente e discente.
- Progettazione e realizzazione in rete con i servizi educativi, sociali e per il lavoro
- Valorizzazione dei patrimoni culturali dei migranti, attraverso le arti e lo spettacolo.
- Riconoscimento della centralità della dimensione culturale e religiosa nel bagaglio di competenze e conoscenze dei migranti.

Una successiva fase interpretativa ha portato all'identificazione di tre macro-categorie:

1. *Heritage learning* (apprendimento della lingua e dei patrimoni culturali, *functionalliteracy*, educazione museale, apprendimento in biblioteca, apprendimento attraverso le arti, *photovoice*, ecc.).
2. *Work-related learning e guidance* (formazione per il lavoro e nei luoghi di lavoro; lavoro e inclusione sociale, orientamento e servizi per il lavoro, formazione alle competenze imprenditoriali, formazione professionale duale, formazione fiscale per l'impresa, facilitazione all'accesso all'alta formazione per i richiedenti asilo, ecc.).
3. *Community-based learning* (attivazione del volontariato rurale per offrire orientamento ai servizi ed alla lingua ai richiedenti asilo, collaborazione tra scuola e famiglie, formazione dei volontari in rete alla collaborazione e condivisione dei dati, formazione ad abbattere i discorsi dell'odio, formazione alla *advocacy*, ecc.).

Sulla base dell'analisi dei dati sono state elaborate una serie di raccomandazioni per operatori, decisori politici e comunità di migranti.

## Conclusioni

L'esperienza realizzata attraverso il progetto *European Manifesto for inclusive Learning* attraverso la raccolta delle pratiche ha dimostrato che sono reali e non solo possibili, forme alternative di *welfare* educativo, fondate su forme inedite di *governance* basate su una sussidiarietà orizzontale che vede la collaborazione tra soggetti diversi di un territorio (scuole, agenzie formative, cooperative, ONG, associazioni di volontariato, sistema delle imprese ed istituzioni locali).

Dalle pratiche emerge un forte riconoscimento del valore di *open learning environment* in grado di promuovere relazioni educative fondate sulla reciprocità dell'apprendimento e capaci di integrare educazione formale, non formale e informale così da poter includere prospettive, abitudini, tradizioni diverse. È stato possibile riconoscere il valore educativo del patrimonio culturale: diverse forme di musica, teatro, letteratura, poesia, danza, fotografia e tutte le altre forme d'arte hanno dimostrato di poter rappresentare opportunità di conoscenza, comprensione e apprezzamento reciproco.

È rilevato il valore di un approccio *peer-to-peer* e la condivisione di esperienze per migliorare le relazioni e creare relazioni educative all'interno delle comunità locali.

Dalle pratiche è emersa l'importanza della molteplicità delle opportunità che si possono aprire se la persona migrante è considerata una risorsa, capace di mobilitare altre risorse: le diaspore e le comunità nazionali locali, per esempio, sono una risorsa e non solo per i migranti poiché, avendo vissuto più a lungo nella comunità ospitante e avendo creato una rete sociale, culturale ed economica, rappresentano un ponte tra il paese di origine e la comunità ospitante. Inoltre, le diaspore giocano un ruolo chiave nei paesi d'origine attraverso le rimesse e le reti, che possono avere un impatto sui nuovi progetti migratori.

Sono queste, dunque, alcune delle condizioni che possono consentire al sistema educativo che deve rispondere alle sfide della mobilità umana di individuare nuove strade per non perpetuare e rafforzare forme di assimilazione e omologazione, a svantaggio di forme di autodeterminazione.

Dalle pratiche emerge la molteplicità di forme e l'intreccio che le relazioni educative possono assumere per rispondere alle sfide della mobilità umana, intesa come consapevole esercizio di libertà e intrinsecamente correlata alla mobilità sociale. Relazioni educative capaci di generare apprendimento trasformativo dei soggetti e dei contesti, a partire da nuove forme di reti sociali.



La tradizione pedagogica e democratica italiana ha nella sua storia modelli di *governance* della formazione fondate sulla sussidiarietà orizzontale ispirata da principi di autogoverno e autonomia e basata sulla cooperazione tra una pluralità di soggetti pubblici e privati, sia a livello istituzionale (in base ad un decentramento amministrativo) sia di cittadini singoli o organizzati. È possibile fare riferimento alle parole di Borghi secondo cui «l'unità è comunicazione di diversi fondata sull'attivazione democratica di tutti i consociati [...] liberare e federare sono due momenti dello stesso processo» (Borghi, 1962, 257). Nell'analisi di Borghi autonomia e libera e spontanea iniziativa sono le condizioni per la democrazia dell'educazione (Federighi, 2007). Forse questa può essere la strada per ridefinire un modello di sistema educativo plurale nelle forme, con sub-sistemi capaci di autoregolazione.

## Riferimenti bibliografici

- Allahar H., “Major Global Megatrends: Implications for Advanced and Emerging Countries”, *Journal of Management*, 2/2 – 8, 2014.
- Bastia T., Skeldon R. (eds), *Routledge handbook of migration and development*, Routledge, New York, 2020.
- Borck R., Wrede M., “Spatial and social mobility”, *Journal of Regional Science*, vol. 58, n. 4, 2018, pp. 688-704.
- Borghi L., *Educazione e sviluppo sociale*, La Nuova Italia, Firenze, 1962.
- Brofenbrenner U., *The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, 1979.
- Carling J., Schewel K., “Revisiting aspiration and ability in international migration”, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 44, n. 6, 2018, pp. 945-963.
- Choudaha R., Van Rest E., *Envisioning pathways to 2030. Megatrends shaping the Future of higher education and international student mobility*, Study Portals, 2018.
- Cohen J.H., Sirkeci I., *Cultures of Migration. The Global Nature of Contemporary Mobility*, University of Texas Press, Austin, 2011.
- Cresswell T., Merriman P. (eds), *Geographies of Mobilities: Practices, Spaces, Subjects*, Ashgate Publishing, Burlington, 2011.
- Damiano E., *Il sapere dell'insegnare. Introduzione alla didattica per concetti con esercitazioni*, FrancoAngeli, Milano, 2007.
- Del Gobbo G., “Improving governance learning for sustainable development: introductory reflections on a specific issue in adult education”, *FORM@RE*, vol. 19, 2019, pp. 455-466.
- De Sanctis F.M., *Educazione in Età Adulta*, La Nuova Italia, Firenze, 1975.
- EUROSTAT, *Migration and migrant population statistics*, 2019, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics)
- EUROSTAT, *Migration and migrant population statistics*, 2019, [https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration\\_and\\_migrant\\_population\\_statistics](https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics).

- Faist T., "The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?", *Ethnic and Racial Studies*, vol. 36, n. 11, 2013, pp. 1637-1646.
- Favell A., Recchi E., *Social mobility and spatial mobility*, in V. Guiraudon, A. Favell, *Sociology of the European Union*, Palgrave, 2011, pp. 50-75.
- Favell A., *The Human Face of Global Mobility*, Routledge, New York, 2017.
- Federighi P., *Liberare la domanda di formazione*, Edup Paideia, Roma, 2007.
- Federighi P., *Educazione in età adulta Ricerche, politiche, luoghi e professioni*, Florence University Press, Firenze, 2018.
- Galeotti G., Del Gobbo G., De Maria F., "La ricerca educativa di fronte alla sfida delle migrazioni: potenziale di conoscenza e progetti di vita dei giovani della Costa d'Avorio", *Education Sciences & Society*, 2020, in press.
- Grabowska I., *Movers and Stayers: Social Mobility, Migration and Skills*, Peter Lang, New York, 2016.
- Haas de H., *Migration transitions: a theoretical and empirical inquiry into the developmental drivers of international migration*, IMI – University of Oxford, Oxford, 2010a.
- Haas de H., "The Internal Dynamics of Migration Processes: A Theoretical Inquiry", *Journal of Ethnic and Migration Studies*, vol. 36, n. 10, 2010b, pp. 1587-1617.
- Inayatullah S., *Futures Studies Theories and Methods 2013*; <https://wfsf.org/resources/leala-pedagogical-resources/articles-used-by-futures-teachers/90-inayatullah-futuresstudies-theories-and-methods-published-version-2013-with-pics>.
- Inayatullah S., van der Laan L., *Health Care Foresight Identifying megatrends Futures insights*, Deloitte & Touche Enterprise Risk Services, Singapore, 2016.
- Inglès P., "Globalization, human mobility and creativity: revisiting categories from three cases of forced migration in Angola", *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 26, n. 54, dec. 2018, pp. 95-113.
- IOM, UNDESA, *Migration and human mobility*, 2012.
- IOM, *World Migration Report 2020*, 2019.
- IOM, *Missing Migrants Project*, 2020; <https://missingmigrants.iom.int/>.
- Malik R., Janowska A.A., "Megatrends and their use in economic analyses of contemporary challenges in the world economy", *Research Papers of Wrocław University of Economics*, 523, 2018, pp. 209-220.
- Mecheril P., Oberlechner M., *Migration bildet. Anforderungen an pädagogisches Handeln*, in S. Kronberger, C.Kühberger, M. Oberlechner (eds), *Diversitätskategorien in der Lehramtsausbildung: Ein Handbuch*, interalia, Studienverlag, Innsbruck, 2016, pp. 153-166.
- Mecheril P., *Orders of belonging and education*, in D. Bachmann-Medick, J. Kugele (eds), *Migration: Changing Concepts, Critical Approaches*, De Gruyter, Berlin, 2018.
- Montanari A., "Human mobility, global change and local development", *Belgeo*, 1-2, 2005, pp. 7-18.
- Oberlechner, M., "Migration Pedagogy and Early School Leaving", *IDE-Online Journal International Dialogues on Education: Past and Present*, vol. 6, n. 2, 2016, p. 8.
- OECD, *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing, Paris, 2019.
- Rogers A., Castree N., Kitchin R., *A Dictionary of Human Geography*, Oxford University Press, Oxford, 2013.

- Savage M., "The Missing Link? The Relationship between Spatial Mobility and Social Mobility", *The British Journal of Sociology*, vol. 39, n. 4, dec. 1988, pp. 554-577.
- Sen A.K., *Development as Freedom*, Oxford University Press, Oxford, 1999.
- Szymanowski R., *The Mobility Turn in the Social Science*, in A.Stanisiz, W.Kuligowski (eds.), *Cultures of Motorway. Localities through Mobility as an Anthropological Issue*, TIPI, Wielichowo, 2016, pp.183-193.
- Tarozzi M., *Cos'è la Grounded Theory*, Carocci, Roma, 2008.
- Turco A., Camara L., *Immaginari migratori*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- UN Human Rights Council, *Report of the Special Rapporteur on the human rights of migrants on a 2035 agenda for facilitating human mobility*, 28 April 2017, A/HRC/35/25, available at: <https://www.refworld.org/docid/593a6f504.html>, [accessed 10 May 2020].
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report Summary 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*. UNESCO, Paris, 2018.
- Yin R., *Case Study Research: Design and Methods*, Sage publication, Thousand Oaks, 2013.



## 9. Adolescenti in situazione di fragilità

Maria Rita Mancaniello\*

### 1. La fragilità del nostro tempo: quando la storia supera l'ipotesi

*Fermatevi. Semplicemente alt, stop, non muovetevi. Non è più una richiesta: è un obbligo. Sono qui per aiutarvi. Questa montagna russa supersonica ha esaurito le rotaie. Basta aerei, treni, scuole, centri commerciali, incontri. Abbiamo rotto il frenetico vortice di illusioni e "obblighi" che vi hanno impedito di alzare gli occhi al cielo, guardare le stelle, ascoltare il mare, farvi cullare dai cinguettii degli uccelli, rotolarvi nei prati, cogliere una mela dall'albero, sorridere a un animale nel bosco, respirare la montagna, ascoltare il buon senso. Abbiamo dovuto romperlo. Non potete mettervi a fare dio. Il nostro obbligo è reciproco. Come è sempre stato, anche se ve lo siete dimenticati. Interromperemo questa trasmissione, l'infinita trasmissione cacofonica di divisioni e distrazioni, per portarvi questa notizia: non stiamo bene. Nessuno di noi; tutti noi stiamo soffrendo. L'anno scorso le tempeste di fuoco che hanno bruciato i polmoni della terra non vi hanno fermato. Né i ghiacciai che si disintegrano, né le vostre città che sprofondano, né la consapevolezza di essere i soli responsabili della sesta estinzione di massa. Non mi avete ascoltato. È difficile ascoltare essendo così impegnati, lottando per arrampicarsi sempre più in alto sull'impalcatura delle comodità che vi siete costruiti. Le fondamenta stanno cedendo, si stanno inarcando sotto al peso dei vostri desideri fittizi. Io vi aiuterò. Porterò le tempeste di fuoco nel vostro corpo, inonderò i vostri polmoni, vi isolerò come un orso polare su un iceberg alla deriva. Mi ascoltate adesso? Non stiamo bene. Non sono un nemico, sono un mero messaggero, sono un alleato, sono la forza che riporterà l'equilibrio. Ora mi dovete ascoltare, sto urlando di fermarvi! Fermatevi, tace-te, ascoltate. Ora alzateli gli occhi al cielo, come sta? Non ci sono più aerei, quanto vi serve che stia bene per godere dell'ossigeno che respirate? Guardate l'oceano, come sta? Guardate i fiumi, come stanno? Guardate voi stessi, come state? Non puoi essere sano in un ecosistema malato. Fermati. Molti hanno paura adesso. Non demonizzate la vostra paura, non lasciatevi dominare. Lasciate che vi parli, ascoltate la sua saggezza. Imparate a sorridere con gli occhi. Vi aiuterò, se mi ascoltate.*

(Lettera all'umanità del CoVid19, Autore Anonimo)

\* Università di Firenze.

Scrivere una riflessione sulla fragilità delle situazioni vissute dall'adolescente, nello spazio tempo della pandemia mondiale del Covid19, ha amplificato e dato ancora più risonanza ad alcune mie posizioni già espresse – come studiosa dell'età della vita adolescenziale – in relazione al mondo sociale e alle relazioni educative da attuare per accompagnare gli adolescenti nella loro transizione alla vita adulta.

Credo che abbiamo, adesso più che mai, necessità di riprogettare il futuro, di rileggere quello che abbiamo prodotto e realizzato fino ad oggi e quale senso tutto ciò che sta accadendo può avere nel domani.

In un momento come questo, così unico per la società del benessere, è evidente come sia necessario ripensare alle traiettorie dello sviluppo e ai modelli sociali a cui vogliamo ispirarci. Una riflessione che richiede di concentrare l'attenzione e la progettazione sulla bellezza della vita, dando ossigeno alle inevitabili forme ansiogene che, lo sguardo sul futuro, in questo momento porta con sé. Le ferite umane, sociali, culturali e economiche, ma anche quelle delle relazioni geopolitiche, saranno profonde e resteranno a lungo nella storia. Posso solo sperare che nessuno si auspichi di tornare alle diverse forme di distruzione del pianeta che abbiamo messo in atto e che in questo momento sono, per lo meno, rallentate, ma ci vorrà molto tempo prima che questa pandemia ci lasci e che si possa ritrovare l'armonia e la serenità che sono costitutive del benessere mentale e spirituale, ancor prima che del benessere economico e sociale.

Come psicopedagoga è mia spontanea necessità leggere questa esperienza – che ci ha piegato emotivamente e reso isolati fisicamente – come un momento di crescita interiore e di costruzione di nuove relazioni, più profonde e basate su valori e intenti che permettano una crescita umana, di pace e sostenibile. Allo stesso tempo necessito anche di una spiegazione scientifica di quello che sta avvenendo e credo che le parole pronunciate da Louis Pasteur prima della sua morte “il terreno è tutto, il microbo è nulla”<sup>1</sup> possano essere a sostegno di una ipotesi profondamente radicata nella mia mente, che il virus che ha paralizzato il mondo, ha trovato un terreno fertile e così talmente deprivato, da essere nutrimento privilegiato per la microentità biologica parassitaria definita Covid-19.

Sono molti anni che rifletto sul cosa significa essere adolescenti in una società complessa e fondata su paradigmi di crescita al centro dei quali non

1. Il concetto di terreno di predisposizione fu introdotto, alla metà del secolo XIX, per la prima volta da Claude Bernard, fisiologo francese, in seguito agli studi che fece sull'ambiente interno e sull'omeostasi. Bernard sosteneva che il terreno costituzionale fosse molto importante nella genesi della malattia in quanto qualsiasi malattia poteva svilupparsi solo secondo le condizioni di ricettività proprie a ciascun individuo. Fu sua la celebre frase: “Il microbo è nulla, il terreno è tutto”. Pasteur si era opposto a questa posizione di Claude Bernard, ma sul letto di morte afferma che aveva ragione il collega “Il microbo è nulla, il terreno è tutto”. Si confronti: [https://www.liberodiscrivere.it/\\_autori/23339/164516.pdf](https://www.liberodiscrivere.it/_autori/23339/164516.pdf)

c'è l'umano, come soggetto tra i soggetti, ma c'è una economia sorda e cieca alle esigenze del pianeta.

Le analisi sul futuro è necessario che siano nel presente, il futuro è già oggi e in questi giorni di pandemia mondiale si comprende molto bene una questione che io pongo in ogni occasione: “chi è in crisi, gli adolescenti o la società?” chi si mostra profondamente “fragile”, gli adolescenti o gli adulti?

La mia domanda è provocatoria, prima che per tutti gli altri interlocutori con cui dialogo nelle diverse occasioni di confronto, per me stessa. 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. Abbiamo creato un sistema fortemente centrato sullo sviluppo inteso come produzione di beni e servizi, centrato sul consumo e sullo sfruttamento delle risorse naturali e animali, senza lungimiranza e senza una *vision* condivisa e co-costruita. Poteri economici che sovrastano ogni aspetto dei bisogni primari umani e degli esseri viventi in generale, con un conseguente incolmabile divario tra povertà e ricchezza. Voci della scienza hanno a più livelli sottolineato la scelleratezza delle traiettorie dello sviluppo basato sul consumo, senza tenere al centro il rispetto della vita e della natura. Desertificazione, riscaldamento del pianeta, depauperamento della terra, inquinamento di acque e mari, solo per citare alcune delle conseguenze delle azioni produttive e di gestione del pianeta che oggi mostrano come le generazioni adulte abbiano preparato un futuro incerto e, senza cambiamento di traiettoria, insostenibile<sup>2</sup>.

Ogni evoluzione umana è stata stimolata dalla continua necessità di adattarsi e di interagire con l'ambiente di vita. Il nostro ambiente, sia nella sua accezione di ambiente naturale, che ambiente antropizzato, è stato negli ultimi decenni sottoposto ad uno stress da parte del genere umano senza precedenti nella storia della terra.

Il nostro tempo è soggetto ad una straordinaria velocità del cambiamento. In ogni contesto e in ogni relazione è evidente come sia difficile, se non impossibile, utilizzare linguaggi, regole e modi di fare noti a noi adulti e ci costringe a rimodellare ogni volta le nostre modalità di pensiero. Dobbiamo ridefinire il concetto di comunità, di sicurezza, di identità sociale. Dobbiamo ridefinire i nostri orizzonti partendo dai nostri bisogni primari di esseri umani. Dobbiamo capire dove siamo. Perché l'incapacità di rileggerci alla luce delle trasformazioni in corso si mostra in modo lampante in ogni espressione

2. Gli studi e le ricerche in questo senso sono moltissimi, ritengo che possano essere presi di riferimento i 17 *Sustainable Development Goals* dell'Agenda 2030 definiti dall'Organizzazione delle Nazioni Unite, per una panoramica sullo stato dell'arte e su come dovrebbe svilupparsi il prossimo futuro: <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/>. 05.03.2020.

educativa. In molte situazioni la sensazione di stallo o di inconcludenza delle azioni pedagogiche è così evidente da rendere tutto evanescente.

La trasformazione sociale che abbiamo vissuto durante il Novecento non è paragonabile a nessun altro tempo della storia umana. Già negli anni Settanta e Ottanta del secolo scorso i sociologi e i filosofi proponevano il concetto di svolta epocale (Burgalassi, 1980; Polesana, 2016), di un cambiamento sotto molti aspetti irreversibile e non paragonabile a nessuna delle altre trasformazioni avvenute nel corso dei secoli, per il modo repentino dello sviluppo in senso globale. In altre epoche e in altre forme di società hanno vissuto cambiamenti radicali, ma la variabile spazio-tempo è stata molto diversa, con una dilatazione molto più ampia. Se andiamo ad analizzare la metamorfosi sociale che è avvenuta nei recenti decenni, vediamo che, sotto molti aspetti potremmo definire questa una società “adolescente”, fatta di discontinuità, dall'impossibilità di confrontare ogni anno con il tempo precedente. Un momento storico dove si ha una continua ridefinizione delle identità sociali e soggettive, un processo di cambiamento radicale, perché le tecnologie e la manipolazione genetica stanno modificando il concetto stesso di uomo. L'essere umano sta effettuando un cambiamento della propria specie, si sta trasformando in uomo cyborg, digitale, robotizzato. Nelle società passate il cambiamento era impercettibile, le generazioni avevano ritmi simili, la natura scandiva il ritmo della vita, la notte, il giorno, le stagioni. Nel momento in cui fa il suo ingresso il processo tecnologico, però, per prima cosa cambia la temporaneità, il concetto di sincronia, un incredibile tempo in movimento, con un cambiamento delle categorie dello spazio e del tempo su cui si basa il concetto di sviluppo. 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.

## 2. Il fragile orizzonte dei modelli educativi

La stessa etimologia del termine fragile ha componenti paradigmatiche complesse. Nel dizionario Treccani, fràgile<sup>3</sup> agg. [dal lat. fragilis, der. di frangere «rompere»], nella prima delle sue accezioni è definito “che si rompe facilmente, specialmente per urto”, ma subito dopo si trova un concetto della fragilità relativo al soggetto vivente “che oppone scarsa resistenza al male fisico e morale”, per poi essere definito ancor più con l'espressione “che non resiste alle tentazioni”. Caratteristiche che ben si addicono alla definizione degli adulti del nostro tempo, per essere poi, subito dopo, specifiche caratteristiche attribuibili all'età adolescenziale. Riferendosi allo status di adulti,

3. Definizione del lemma “Fragilità” in Vocabolario Treccani, <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/fragile/>, 28.03.2020.



si potrebbero definire “Adolescenti senza tempo” come sostiene Ammanniti (2018). Un’analisi dell’età della crescita 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” adolescenziale (Barone, Mategazza, 1999). Sono ormai diversi decenni che questa analisi trova negli studiosi di diverso orientamento la medesima lettura, si pensi a Demetrio e al suo “Elogio dell’immaturità. Poetica dell’età irraggiungibile” (Demetrio, 1998), espressioni riflessive di come certi processi siano rallentanti, se non arrestati, da tutte le diverse trasformazioni ormai di consapevolezza collettiva.

Velocità e variabilità sono due caratteristiche dei sistemi complessi che, però, in questo momento storico, hanno raggiunto una frequenza e un’intensità senza precedenti, così che, di fronte alla grande quantità di campi d’azione in cui possiamo misurarci, ci accorgiamo delle insufficienti capacità che abbiamo a disposizione, per rispondere ad esse in modo adeguato. Questo crea, negli adulti, un profondo senso di incertezza verso le decisioni che quotidianamente devono essere prese e che mostrano una grande fragilità nelle posizioni assunte di fronte alle situazioni educative necessarie per rispondere agli atteggiamenti e ai comportamenti degli adolescenti. Un’incertezza, data dalla perdita di ruolo e da una *confusione* dei significati e una debolezza delle prospettive valoriali di riferimento, che trovano la loro matrice e il loro *humus* in questa complessa e inedita trasformazione in corso (Bauman, 2014; Bauman, Leoncini, 2017).

Non è solo l’agito e i differenti modi di rapportarsi con le alterità, determinati dalle grandi conquiste dei diritti del secolo scorso e dello sviluppo delle democrazie occidentali, che vanno difese e sempre più concretizzate. Quello che va ridefinito è il sistema valoriale a cui ispirare azioni e progetti di vita, la dimensione morale e etica, che richiederebbe un profondo investimento a tutti i livelli dell’espressione umana, da quello emotivo, a quello cognitivo, a quello politico e sociale. I movimenti degli anni Sessanta e Settanta già annunciavano i processi in atto che avrebbero portato a una maggiore libertà sociale, mentre in questo momento storico educatori, insegnanti e genitori difficilmente comprendono o riescono ad anticipare mentalmente gli scenari del futuro e a proporre in modo significativo le traiettorie da seguire. Il mandato degli adulti è quello di preparare e accompagnare bambini e adolescenti ad essere loro stessi adulti negli anni 2030/2040, ma, considerata la velocità dei cambiamenti, raramente riusciamo a prefigurarci quale tipo di società avremo tra un paio di decenni. Osservando la quotidianità, si nota come si attivi spesso una reazione difensiva, perlopiù in modo inconsapevole, che porta a dare lucentezza solamente “al qui ed ora”, con una incapacità diffusa di leggere al di là dell’orizzonte, con la conseguenza che l’insicurezza domina l’agire quotidiano di gran parte dei soggetti preposti all’educazione. La reazione più comune è quella di ricercare la sicurezza in ciò che si conosce,

in ciò che è già dato, in quello che è già noto, modelli e metodi che si sono definiti in un altro tempo, in una struttura sociale, che non è più nemmeno comparabile con quella in cui viviamo oggi e, soprattutto, con quella in cui vivranno gli adolescenti domani.

### **3. La fragile dimensione interna dell'adolescente: da "maneggiare con cura"**

Specchio e immagine della fragilità adolescenziale ritengo sia la "metamorfofi crisalidea" che dal corpo, alla mente e ad ogni aspetto della relazione con sé stesso e con gli altri, l'adolescente sperimenta. La fase della trasformazione adolescenziale, nelle sue diverse forme di rinascita, credo che abbia oggi bisogno di una maggiore attenzione perché si possa realmente comprendere i profondi processi di sofferenza che attiva.

Nell'osservazione della realtà adolescenziale, da tempo alcune domande su molti fenomeni problematici e distruttivi che caratterizzano gli adolescenti non trovano le adeguate risposte che permettano di validarne la comprensione e di progettare un significativo intervento pedagogico.

L'adolescente si caratterizza per una oscillazione mentale e relazionale tra le plurime forme identitarie, alla ricerca di una propria identità esistenziale, che risponde alla domanda *qual è il senso della vita*, così come di una propria identità culturale, che presuppone il prefigurarsi dell'orizzonte verso cui si sta andando. Come sollecita Umberto Galimberti<sup>4</sup>, forse in questo processo di centralità del soggetto sarebbe necessario superare il concetto di identità, perché abbiamo bisogno di tutte le identità, dimensioni dell'essere che non siano costrette dentro una cornice specifica, ma che si possa sviluppare un *Io* globale, consapevole e complesso. Sicuramente nel momento della rielaborazione del proprio ruolo nella trama e nell'ordito del tessuto sociale e della propria ri-organizzazione mentale, all'adolescente serve un sistema chiaro di riferimento, che offra il senso del limite e lo spazio di azione, che gli possa permettere di comprendere i processi delle relazioni umane e sociali, per delineare in quale direzione desidera volgere il suo divenire.

La mutazione vissuta dall'adolescente ha le caratteristiche proprie della perdita, dell'irreversibile, del senso di morte (Mapelli, 2013; Mancaniello, 2019). Un vero e proprio processo di elaborazione interno a sé stesso, che si insinua nel *pensare* e nel *sentire* in modo sottile e pervasivo, per il quale ha bisogno di "piangersi" e di prendere visione dentro di sé, della perdita ineluttabile che sta attraversando. Si vive, ed è, in una dimensione soggettiva mortifica. Il suo sguardo vede la realtà sotto un'altra forma, ma prima che venga

4. Umberto Galimberti intervista registrata a Milano il 28 febbraio 2020, in <https://www.youtube.com/watch?v=-OMKYw-XaGg>.

accolta come possibile, deve attraversare le sensazioni della mancanza, della nostalgia di sé, della “rottura” interna, della frammentazione, della fine di ciò che conosceva e amava, o comunque, che sentiva come proprio.

In una società in cui la morte è stata rimossa, o temuta quasi fosse la sconfitta dell’*onnipotenza narcisistica*, in cui la mitizzazione della giovinezza è centrale, nella quale il corpo è edonisticamente visto come secondo il principio “giovinezza sinonimo di bellezza”, l’adolescente si sente censurato nella sua possibilità di esprimere quello che sta vivendo. Un *lutto di sé*, intangibile, che, se anche volesse dividerlo, gli viene negato, se non addirittura fatto sentire come una *ingratitude* verso la natura, tanto da doversi sentire “in colpa” per le sensazioni di dolore che vive dentro di sé. Come può piangersi addosso se è nella fase della vita più anelata dal mondo degli adulti? Ingrato alla vita, sembra dirgli tutto il mondo che lo circonda. La possibilità di esprimere ciò che prova realmente è limitata e quando, in diverse e distorte forme espressive, ci prova, non solo non è compreso, ma è anche punito per questa sua arroganza verso il tanto che la forza generatrice della vita gli sta offrendo. La sensazione di rifiuto verso ciò che prova, diventa una solitudine interiore ancora più pesante di quanto non sia quella sensazione di vuoto con cui convive. Una sorta di deprivazione della propria libertà di far “uscire” il dolore cosmico o comunque della possibilità di esternare questo dolore, perché non legittimato dal mondo adulto.

Gli studi e le ricerche sul lutto simbolico vissuto dall’adolescente sono certamente molteplici e in campo psicanalitico e psicologico sicuramente si ha una consapevolezza di ciò che avviene nel mondo interno di un adolescente. La prospettiva da cui si sta osservando questo processo di lutto, invece, credo che abbia ancora necessità di essere focalizzata, ovvero del ruolo dell’adulto di sostenere e contenere in sé e di dare una risposta pedagogica allo spazio e al tempo di lutto vissuto dall’adolescente nel proprio interno.

Lo stesso Freud, seppur riferendosi ad una morte reale, definiva un processo di maturazione profondamente significativo per ogni soggetto, la capacità di accogliere la propria finitezza e l’accettazione dell’intrinseca finitudine. Al contrario, la negazione della morte ne perpetua un terrore ingovernabile, che si traduce in un impoverimento e in una limitazione della vita stessa, sia personale che collettiva (Freud, [1915] 1995).

L’aspetto più rilevante di questa rimozione è dato da quella che per Freud è la più grave malattia dell’anima, ovvero l’*onnipotenza narcisistica*, che impedisce al soggetto di accettare il proprio limite e che proprio nell’esperienza del lutto si manifesta in tutta la sua pregnanza.

In una società dove il tratto narcisistico sembra aver preso ormai il sopravvento su tutte le altre possibili forme di personalità collettiva, la difficoltà per il singolo individuo di relazionarsi con il pensiero della propria finitudine, mostra quanto sia difficile per l’adulto (sia in-consciamente che razionalmente), avvicinarsi alle sensazioni che questo nucleo problematico

provoca (Cesareo, Vaccarini, 2012; Galimberti, 2013; Strzys, [1978] 1981; Lash, 2001; Kristeva, 1998).

L'approccio empatico dovrebbe essere, non tanto con il tempo di bellezza che l'adolescente sta vivendo, ma con il suo profondo lutto, un livello che rovescia il paradigma di lettura della relazione. Una dinamica identificatoria che riporta l'adulto ad un proprio percorso di maturazione della propria finitezza e che permette all'adolescente di sentirsi compreso nella parte più significativa della trasformazione – e del senso di morte – che sta vivendo.

L'adulto, accogliendo il lutto dell'adolescente, elabora il proprio, e questo permette una identificazione che alimenta la relazione costruttiva, la *compassione*, il *cum-patir*<sup>5</sup>, ovvero la possibilità di sostenere la dimensione di mancanza che l'adolescente sta vivendo in questa sua *trasformazione catastrofica* in atto (Mancaniello, 2012).

Diventa interessante notare come, nell'evento morte, il più individualizzante della vita del soggetto, l'altro si rivela *specchio*, confermando che non vi è soggettività al di fuori dell'intersoggettività, che la separatezza tra *io* e *l'altro* segna, allo stesso tempo, un legame indissolubile, in virtù del quale per entrambi è impossibile cogliere sé stessi al di fuori di uno sguardo reciproco.

Il cambiamento morfogenetico dell'adolescente segna la fine di una parte del soggetto anche per i soggetti intorno a lui, una esperienza di separazione che scatena la percezione dolorosa dell'altro come *non-io* e lo colloca nel campo dell'alterità e del desiderio, divenendo allo stesso tempo, esperienza decisiva e strutturante per l'identità del soggetto. Ciò è possibile proprio perché – al di là di ogni interpretazione riduttiva e narcisistica che vede nell'interiorizzazione del ricordo la possibilità di compiere finalmente un'appropriazione definitiva dell'altro – l'esperienza del lutto è esperienza che ne conferma la radicale alterità (Derrida, 1995). In una immagine speculare, insieme alla dimensione precedente dell'*altro* (il mondo infantile, nel nostro caso) si perde anche lo sguardo che l'*altro* aveva sugli altri e si ha la consapevolezza di non essere più nel pensiero dell'*altro*, come si perde anche l'immagine che avevamo di noi grazie all'*altrui presenza*.

Sappiamo bene che, nel soggetto, la consapevolezza di *essere nel mondo*, di esistere, della *gettatezza* umana (Heidegger, 2011), nasce dallo sguardo che è stato poggiato su di lui dall'*oggetto d'amore* (Klein, 1978), dal *cargiver* e che, da quel modo di essere "guardato", ha percepito di esistere (Winnicott, 1970). Il principale compito a cui il soggetto (adulto) è chiamato nei

5. Nel tempo il significato di *com-patir* si è trasformato verso un senso di pietà, ma nella sua accezione originaria è la partecipazione alla sofferenza dell'altro. Un senso di vicinanza intima e profonda con un dolore che non nasce come proprio, ma accolto come sentimento che lega all'altro, esprimendo una manifestazione di un tipo di amore incondizionato che strutturalmente non può chiedere niente in cambio, divenendo il viatico per ritrovare gioia vitale e entusiasmo.

confronti dell'altro (adolescente) è offrirgli il proprio sguardo dalla propria prospettiva, un gesto, che lo arricchisce e contribuisce al suo completamento (Bachtin, [1920-24] 1998). Questo sguardo si spegne con la morte (delle parti infantili) e c'è la perdita di una parte comunicativa che era intrinsecamente strutturante per l'identità di entrambi, poiché quello che l'*uno* si sentiva di *essere e fare* era intrinsecamente connesso all'*essere* e al *fare* dell'*altro* (Melchiorre, 1998). All'interno di questa implicazione reciproca, il venir meno dell'uno è, in qualche misura, anche il venir meno dell'altro e il dolore per la scomparsa dell'altro e la responsabilità che viene continuata a sentire nei suoi confronti, evidenziano tutto il senso dell'appartenersi reciproco. Nel distacco, la solitudine che si viene a creare per entrambi, rende evidente la consapevolezza che l'identità del soggetto è strettamente legata alla reciprocità. All'adulto che si esprime nella dimensione relazionale con l'adolescente, viene richiesto di farsi carico dei propri vissuti e delle dimensioni fantasmatiche connesse alla propria esperienza della separazione. Ponendosi come mediatore tra il soggetto e la sua trasformazione luttuosa, l'adulto per primo deve maturare in sé la consapevolezza della propria differenziazione, in una costante riflessione sul proprio processo individuativo, in cui il tema della separazione e del lutto siano posti al centro. Un percorso di riflessività che porta l'adulto a saper sostenere l'esperienza di separazione e perdita che sta vivendo l'adolescente a livello interno, riuscendo a sostenere anche i propri meccanismi identificativi e proiettivi che – al contrario – tendono ad attivare la negazione. Un processo che può sembrare paradossale, proprio perché rischia di essere neutralizzato dallo stesso paradigma del lutto che richiede di saper stare in contatto con la propria esperienza interna di morte, la quale, come ampiamente dimostrato dalla letteratura, richiede un profondo lavoro su di sé e sulla propria rappresentazione interna del lutto<sup>6</sup>. Un complicato intreccio di meccanismi difensivi che tendono ad allontanare tale dimensione di contatto, generando una *solitudine nella solitudine* all'adolescente, il quale, in questa fase, tende a ricercare l'*alter* che gli permetta di tollerare ciò che sta provando. All'adulto viene fatta una implicita richiesta di “stare nel lutto”, di saperlo “toccare”, di saperlo sostenere nel tempo, riuscendo a non respingerlo e a non tentare una veloce “riparazione salvifica” (Mancaniello, 2018).

Un piano che richiede alla formazione dell'educatore così come degli insegnanti e degli adulti significativi in generale, un importante lavoro su di sé e sul proprio modo di “sostenere” e di prendersi cura del dolore provocato dalla perdita di una parte importante del Sé e dal conseguente senso di morte.

6. Per un approfondimento sulle pratiche educative e i metodi pedagogici per accompagnare educatori e operatori sanitari e coloro che lavorano nella relazione d'aiuto a rielaborare in chiave formativa il proprio rapporto con il lutto, si veda: M. Mapelli, *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

Ovvero, è necessario che l'adulto sappia agire un ascolto profondo – lasciando libertà di espressione alle emozioni dell'adolescente –, che sappia attivare un dialogo continuo e libero – lasciando la possibilità al narrarsi anche con il silenzio –, che sia in grado di condividere apertamente le sensazioni del dolore e di toccare il limite e il dramma senza provarne paura.

Un adulto, che riesca a prendere nelle *proprie mani* le parti di sé dell'adolescente non conosciute prima, come il senso di morte e di perdita – ovvero quelle parti che sono una nuova scoperta e di cui l'adolescente non conosce il senso – e sappia restituirglielo in termini di sostenibilità e di novità verso un nuovo modo di essere, quello della vita adulta. Una competenza che prevede un soggetto capace di gestire il momento *catastrofico* adolescenziale, senza porsi nella posizione giudicante e svalutante le diverse forme in cui la sofferenza si manifesta, ma, al contrario, che è in grado di riconoscere la ricchezza della *novità* e della *nuova nascita* e di provare a canalizzare in modo costruttivo le potenzialità dell'adolescente, trasformando, in energia positiva, le sue dimensioni distruttive (Mancaniello, 2001, 2002).

Fasi e momenti dello sviluppo che richiedono un profondo investimento su quella categoria pedagogica della “cura” che si offre come sostegno e spazio di elaborazione, prima che, la legittima richiesta di *sensò*, divenga espressione patologica, o deviante, dell'esistere.

#### **4. Riflessioni conclusive: la fragilità è governabile, se lo vogliamo**

A chiosa di questi elementi riflessivi, la sollecitazione che sento più urgente è quella di riscoprire il valore della bellezza della vita e dell'esistere, dimensioni che nel tempo in cui scrivo sono state profondamente messe a dura prova. La domanda se “La vita è bella? Oppure non lo è?” direi che trova la sua immediata risposta nel condivisibile pensiero di Mancuso che “la vita è supremamente bella: la prova è data dal fatto che l'istinto più forte nei viventi è quello della sopravvivenza” (Mancuso, 2018).

Se riuscissimo a superare l'*impasse* che comporta il *sensò 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”, ci ha insegnato cosa vuol dire saper “governare l'onda”, “gestire il vento”, affrontare la sfida che “il mare in tempesta” pone e propone. In questa epoca che stiamo attraversando *siamo sull'onda*: età liquida per eccellenza, evocativa della fluidità e della fluttualità, ci propone una decisione epocale. 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 lasciarsi andare alla deriva e al controllo dittatoriale. L'umanità intera è nella dimensione liquida, i processi trasformativi sono oggi mondiali, ogni realtà è connessa, volente o nolente, con tutte le altre. I media e le televisioni, i *Device* e il *World Wide Webe* tutti i *social* che abbiamo a disposizione, hanno una capacità comunicativa sincronica in gran parte delle aree abitate terrestri.

Una scelta di cui abbiamo bisogno per saper dare una significativa risposta alle giovani generazioni che da noi si aspettano persone solide e significative di riferimento. Per poter essere educatori, 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 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 offrano loro un terreno e una via su cui potersi muovere. Chiedono di essere ascoltati, guardati, attendono una proposta chiara. Una responsabilità e una grande opportunità per l'adulto, perché *incontrare nel profondo* un adolescente, è una delle esperienze più significative che l'adulto possa 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 *paletti saldi*, 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 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; seppur voglia pensare e mantenere la speranza, che questa disperata esperienza che stiamo vivendo, permetta all'umanità di riprendere tra le mani l'armonia cosmica e gettarsi consapevolmente nell'onda che porta verso futuro.

## Riferimenti bibliografici

- Aa.Vv., 17 Sustainable Development Goals dell'Agenda 2030, in <https://www.aics.gov.it/home-ita/settori/obiettivi-di-sviluppo-sostenibile-sdgs/>.
- Aa.Vv., *Definizione di Fragile*, in <http://www.treccani.it/vocabolario/ricerca/fragile/>.
- Ammanniti M., *Adolescenti senza tempo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2018.
- Bachtin M., *Per una filosofia dell'azione responsabile* [1920-24], Manni, Lecce, 1998.
- Barone P., Mantegazza R., *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*, Unicopli, Milano, 1999.
- Bauman Z., *Futuro liquido. Società, uomo, politica e filosofia*, Albo Versorio, Milano, 2014.
- Bauman Z., Leoncini T., *Nati liquidi*, Sperling & Kupfer, Segrate (Mi), 2017.
- Burgalassi S., *Uno spiraglio sul futuro. Interpretazione sociologica del cambiamento sociale in atto*, Giardini Editori, Pisa, 1980.
- Borgna E., *La fragilità che è in noi*, Vele Editore Giulio Einaudi, Torino, 2014.
- Brown B., *La Forza della Fragilità, Il coraggio di sbagliare e rinascere più forti di prima*, Vallardi editore, Milano, 2016.
- Cesareo V., Vaccarini I., *L'era del narcisismo*, Carocci, Roma, 2012.
- Demetrio D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Raffaello Cortina, Milano, 1998.
- Derrida J., *Memorie per Paul De Man*, Jaca Book, Milano, 1995.
- Freud S., *Noi e la morte*[1915], Palomar, Bari, 1993.
- Freud S., *Lutto e Melanconia*[1917], in *Opere 1905/1921*, Newton Compton, Milano, 1995.
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Bruno Mondadori, Milano, 2011.
- Galimberti U., intervista registrata a Milano il 28 febbraio 2020, in <https://www.youtube.com/watch?v=-OMKYw-XaGg>.
- Galimberti U., *I miti del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Klein M., *Note su alcuni meccanismi schizoidi*, in *Scritti 1921-1945*, Boringhieri, Torino, 1978.
- Kristeva J., *Le nuove malattie dell'anima*, Borla, Roma, 1998.
- Lash C., *La cultura del narcisismo*, Bompiani, Milano, 2001.
- Lowen A., *Il Narcisismo. Identità rinnegata*, Feltrinelli, Milano, 2013.
- Mancaniello M.R., "Il senso della morte in adolescenza: scoperta della caducità umana e risposta pedagogica", *Studi sulla Formazione*, anno XXII, 1-2019, pp. 225-242.
- Mancaniello M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, PensaMultimedia, Lecce, 2018.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
- Mancaniello M.R., "Tra adolescenza e giovinezza: catastrofe e ricostruzione di sé", *Studi sulla formazione*", n. 1, 2001.
- Mancaniello M.R., *L'Adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, Pisa, ETS, 2002.
- Mancuso V., *La via della Bellezza*, Garzanti, Milano, 2018.



- Mapelli M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Melchiorre V., *Al di là dell'ultimo. Filosofie della morte e filosofie della vita*, Vita e Pensiero, Milano, 1998.
- Mapelli M., *Il dolore che trasforma. Attraversare l'esperienza della perdita e del lutto*, FrancoAngeli, Milano, 2013.
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e Spavaldo*, Laterza, Roma-Bari, 2008.
- Polesana A., *La società italiana. Cambiamento sociale, consumi e media*, Guerini Next, Milano, 2016.
- Recalcati M., *Clinica del vuoto. Anoressia, dipendenze, psicosi*, FrancoAngeli, Milano, 2002.
- Selmi A., *Il narcisismo*, il Mulino, Bologna, 2007.
- Strzys K., *Narcisismo e socializzazione. Trasformazione sociale e mutamento dei dati caratteriali* [1978], Feltrinelli, Milano, 1981.
- Winnicott D.W., *Sviluppo affettivo e ambiente* [1958], Armando Editori, Roma, 1970.



## 10. La relazione educativa nella pedagogia *queer*. *Queerness* e resistenza al binarismo di genere

Antonio Raimondo Di Grigoli\*

### Introduzione

Le domande che i lettori potrebbero porsi dopo aver letto il titolo di questo lavoro sono le seguenti: quali sono gli assunti su cui poggia una relazione educativa che ha come elemento la *queerness*? E che ruolo potrebbe assumere la pedagogia *queer* nell'elaborazione di un modello di relazione educativa in contesi formali e informali?

È ormai un dato di fatto che la nostra società è immersa nella complessità che, per usare le parole del filosofo e sociologo francese Edgar Morin, si ha “quando sono inseparabili le differenti componenti che costituiscono un tutto [...] e quando v'è un tessuto interdipendente, interattivo e interretro attivo fra le parti e il tutto e fra il tutto e le parti” (Morin, 1996, p. 6).

Il paradigma della complessità ci permette di comprendere che nonostante siamo esseri che presentano differenze sostanziali l'un l'altro, funzioniamo come “un tessuto interdipendente” e la sincronia relazionale risiede nella non omologazione e nell'assorbimento delle singole diversità, come arricchimento umano e sociale.

Tra le dimensioni che soggiacciono ai vecchi ordini egemonici, l'identità sessuale è ancora un sistema controllato da esse, frutto di una realtà sociale ed educativa che stenta a produrre un cambiamento di senso. Le riflessioni sull'identità sessuale – che riguarda anche la dimensione di genere – trova molte resistenze, soprattutto nei contesti educativi.

A partire dal XXI secolo, sul modello statunitense, anche in diversi paesi europei è emersa la necessità di considerare nelle varie proposte educative le criticità del sistema formativo inerenti alle discriminazioni e all'esistenza di

\* Università degli Studi di Firenze.

vecchi stereotipi di genere. Per tale ragione, nel presente lavoro ci si propone di riflettere sulla categoria della relazione educativa, considerata la dimensione più profonda del fare educazione attraverso l'elemento della *queerness* che attualmente solamente la pedagogia *queer* può offrire.

Dopo aver presentato la nascita delle teorie *queer*, in ambito filosofico, verrà messa in risalto la riflessione pedagogica in chiave *queer* per poi approfondire l'importanza di una relazione educativa che tenga conto della *queerness*. L'obiettivo è, dunque, di fornire degli spunti riflessivi su come potrebbe essere una relazione educativa secondo i principi di una pedagogia *queer*.

Nelle scuole e nei contesti educativi informali italiani la dimensione *queer* stenta a liberarsi di un certo pregiudizio e scetticismo, soprattutto in ambito accademico, in cui talvolta un certo attivismo stride con l'offerta educativa e formativa proposta dalla secolare tradizione.

## 1. Dalle teorie *queer* alla pedagogia *queer*

*“Questa è una delle cose a cui ‘queer’ può riferirsi: la rete aperta di possibilità, falle, sovrapposizioni, dissonanze e consonanze, lacune ed eccessi disignificato che emergono quando gli elementi costitutivi del genere e della sessualità di qualcuno non sono costruiti (o non possono essere costruiti) in modo da avere un significato monolitico”*

(E. Kosofsky Sedgwick, 1993, p. 162)

L'uso dell'espressione *queer* risale al XIX secolo, quando il termine veniva adoperato come vocabolo dispregiativo nei confronti di coloro che appartenevano alle minoranze sessuali. È solo a partire dagli anni Novanta del XX secolo che è soggetto a una rivisitazione di significato, dovuta a una necessità di riappropriazione e rivendicazione di esso da parte dei gruppi che fino a quel momento erano stati emarginati dalla società. Era esattamente il 1990 quando Teresa de Lauretis, a seguito al discorso tenuto presso l'Università di Santa Cruz in California, definiva con *queer* tutti coloro che non si riconoscevano nelle categorie di sesso maschile e femminile, ma che invece affermavano la loro indeterminatezza e il diritto di uscire non solo dalle rigide dicotomie tipiche del pensiero eteronormativo, ma anche dal riduzionismo “omonormativo”.

Nel corso del tempo, *queer* è divenuto un termine “a ombrello”, trasversale alle identità gay, lesbiche e tutte quelle non conformi a modelli etero e omosessuali normalizzati.

I *queer studies* sono nati, quindi, dall'esigenza di poter analizzare da vicino le soggettività che venivano poste ai margini in virtù di una loro non con-

formità alle norme e ai ruoli di genere e sessuali<sup>1</sup>. Bernini propone un'analisi storico-etimologica del termine secondo cui:

[...] il termine inglese *queer* deriva infatti dall'aggettivo germanico *quer*, che significa "trasversale", diagonale, "obliquo" e che a sua volta proviene dal verbo latino *torqueo* (torcere, piegare ma anche tormentare). *Queer* può essere quindi considerato il contrario di *straight*, che vuol dire "retto" [...] ma anche eterosessuale [...] (Bernini, 2017, p. 119).

Gli studi antesignani che hanno condotto alle teorizzazioni di de Lauretis sono stati quelli del costruttivismo radicale di Micheal Foucault (1976), secondo il quale il genere non è l'interpretazione culturale del sesso, così come il sesso non è un dato biologico o psicologico che può essere naturalizzato, ma è il sesso ad essere il risultato delle norme di genere che controllano e regolano le norme sulla sessualità. (*Ivi*, p. 168).

Da queste prime riflessioni<sup>2</sup> sono derivate alcune teorie di matrice post-strutturalista (Butler, 1990) che hanno messo in discussione la nozione di sesso come dato immutabile. Il *queer* è diventato nel tempo sinonimo di identità politica e apertura verso infinite possibilità, mancanze, sovrapposizioni, dissonanze e risonanze ed eccessi di significato che costituiscono il genere e la sessualità di ciascuno di noi e che non riescono ad essere espressi da un approccio monolitico (Allen, 2020, p. 73).

Come afferma Pustianaz, nell'ultimo decennio del XX secolo molti membri della comunità LGBT (quelle che hanno scelto di non aderire a canoni omonormativi) hanno rivalutato l'espressione *queer* e l'hanno adottata come marchio di appartenenza, come affermazione e riconoscimento della propria identità.

Nonostante abbia beneficiato delle riflessioni critiche degli studi gay, il concetto di *queer* presenta alcune differenze rispetto ad essi, dato che

si focalizza su un dis-allineamento tra sesso, genere e desiderio. Per molti il *queer* è stato prontamente associato con coloro che si identificavano come gay e lesbiche. Sconosciuti a molti, il *queer* è associato a molto più del semplice essere gay o lesbi-

1. Per ulteriori approfondimenti sull'identità degli studi queer e del rapporto tra la dimensione dell'attivismo e della produzione teorico-accademica sia negli Stati Uniti che in Italia è utile il riferimento di Massimo Prearo (*Le radici rimosse della queer theory. Una genealogia da ricostruire*, in "Genesi", xi/1-2, 2012, pp. 95-114).

2. Oltre alle filosofe e ai filosofi del costruttivismo, del post-strutturalismo e delle stesse teorie *queer* presi in esame, ci sono studiosi come Cyrus Rinaldi, che sul concetto di sesso e sessualità come costruito culturale rimandano alle teorie sociologiche dei "copioni sessuali" di William Simone e John Gagnon (*Sexual Conduct. The human sources of human sexuality*, 1973), secondo cui il nostro essere sessuali è frutto dell'apprendimento di credenze, preferenze, e sistemi di valori. (C. Rinaldi, *I copioni sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano, 2017, pp. 5-6).

ca, ma anche al *cross-dressing*, ermafroditismo, ambiguità di genere e alla chirurgia correttiva di genere (Jagose, 1996, p. 3).

Le teorie *queer* problematizzano le identità di genere e le identità sessuali, ma non sono semplicemente delle teorie relative al genere e alla sessualità, mettono in discussione lo stesso concetto di identità e, inoltre, criticano le pretese di normalità e quei processi attraverso i quali i confini della “normalità” esercitano forme di controllo (Britzman, 1998; Green, 1996; Morris, 1998). Esse mettono in luce gli impliciti eteronormativi, le forme di dominio che causano processi di differenziazione. A tal riguardo, le riflessioni di Sullivan possono dar luce sull’importanza di un approccio *queer* come metodo complesso e intersezionale a una realtà plurima, dato che l’eteronormatività genera omofobia, ma anche sessismo e razzismo (Sullivan, 2003).

Nonostante esistano delle resistenze nei confronti delle teorie *queer*, soprattutto in ambito accademico come si affermava prima, a causa della propria natura interdisciplinare che conferisce loro liquidità e mutevolezza (Halberstarm, 2003), occorre considerare tale caratteristica come una ricchezza che ben si adatta all’indagine del fenomeno in oggetto.

La pedagogia *queer* allora come è nata? È possibile una pedagogia *queer* capace di inserire come assunto l’elemento della *queerness* (la stranezza, l’eccentricità, la fluidità)? Inoltre, essa di cosa si occupa?

Il termine pedagogia *queer* è stato coniato da MaryBryson Suzanne de Castell nel 1993 e riportato in un articolo dal titolo *Queer Pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect* in cui indagavano il modo in cui le nozioni essenzialistiche di identità venivano prodotti all’interno dei contesti scolastici.

Essa parte dall’assunto che alcune correnti pedagogiche da cui traggono le elaborazioni teoriche le pratiche educative, hanno carattere oppressivo e di liberazione. Tale pedagogia segna la possibilità di una risposta alla struttura sistematica ed eteronormativa dell’educazione, in cui troppo spesso l’educazione, e in particolare l’educazione formale, è propagandata come un’opportunità per espandere menti e orizzonti, ma tale espansione è stata troppo spesso ridotta entro confini istituzionali monolitiche e culturali (McNeil, Wermers, Lunn, 2018, p. 2). Se il termine *queer* può indicare una “rete aperta di possibilità”, la pedagogia *queer*, sostiene Pinar, può denotare la possibilità di ampliare l’istruzione a quelle possibilità (Pinar, 1998).

Sara Luhman sottolinea un aspetto importante del passaggio dalle teorie *queer*, che da un ambito filosofico si sono pian piano estese fino all’antropologia, alla sociologia, alla psicologia, fino a giungere anche alla pedagogia. Tale passaggio è quasi “naturale”, almeno per le pedagogie progressiste (Luhman, 1998). Nei discorsi sul genere e sulla sessualità sia le teorie *queer* che le pedagogie progressiste

[...] esaminano criticamente i processi di normalizzazione e riproduzione di relazioni di potere e comprensione complicata di presunte categorie binarie (ad esempio uomo/donna, insegnante/studente) (Shlasko, 2005, p. 125).

Il rapporto tra teorie *queer* e pedagogia si pone nei termini del contributo che “le lenti queer”, la *queerness* possono offrire alla pedagogia. È innegabile come la teoria *queer* abbia individuato delle strategie sulle problematiche che investono il mondo dell’educazione (Britzman, 1995) e forniscono alla pedagogia riflessioni utili per l’elaborazione di strategie sulla ri-definizione dei processi educativi.

La pedagogia *queer*, proprio come la teoria *queer* che la informa, si basa sull’esperienza vissuta del *queer*, traballante o non normativa, come una lente attraverso la quale considerare i fenomeni educativi dell’eteronormatività sia di sviluppare paesaggi ed esperienze in classe che creino sicurezza per i partecipanti *queer*. Il rapporto dialogico tra pedagogia e teorie *queer* diventa essenziale nell’era della post-modernità, in cui la rottura delle dicotomie tradizionali riguardano anche quella della sessualità e del genere. Come suggerisce Burgio, il confronto che la pedagogia deve avere con le teorie *queer* ha la finalità di ripensare il mondo in modo non più dualistico e con esso la sessualità umana:

intendendola come rappresentazione ed espressione di una verità che il corpo *naturalmente* afferma ma di riconoscere la verità e la complessità delle pratiche e dei desideri umani nonché il loro strutturarsi come ambito di formazione identitaria (Burgio, 2012, p. 39).

Nell’era del tramonto dell’umanesimo e del salto in una nuova realtà, quella che Rosi Braidotti definisce del “postumano”, che esorta al passaggio verso una dimensione della complessità, è necessaria l’assunzione di forme di pensiero creativo (Braidotti, 2014, p. 62) che indaghi e non rifugga la complessità, ma che la viva e la pedagogia *queer*, in virtù della sua natura critica, può assolvere a questo compito.

## **2. La *queerness* nella relazione educativa: resistenza al dualismo di genere**

*Queer è un termine relazionale: introduce effetti, tentativi di riconoscimento misconosciuti, e interruzioni in qualsiasi sforzo educativo. Dato che è incarnato in significati instabili, conversazioni critiche, corpi particolari e azioni, o solo in un ricordo che tutto ciò che sembra stabile si piegherà la queerness è particolarmente utile per pensare alle sfide della relazione educativa*

(Mayo, 2014, p. 91)

L’accettazione della complessità comporta il superamento del paradigma della staticità, dell’ordine delle dicotomie e della consapevolezza che l’essere umano si trova catapultato nella postmodernità. A tal riguardo:

L'entrare nel postmoderno è entrare in un tempo che legge sé stesso come specifico e diverso e che si lega alla presenza attiva di nuovi paradigmi, i quali – a ben guardare – sono poi simmetrici al nucleo «costruttivo» del nichilismo, inteso non come nullificazione, bensì come condizione di apertura 1° pluralismo/differenza. 2° soggettivismo/relativismo. 3° apertura/erranza. 4° senso come deriva e come possibilità. 5° ragione plurale metacritica [...] (Cambi, 2006, p. 23).

Vivere la complessità comporta il superamento di un approccio della realtà caratterizzato dalle antonimie e la relazione educativa che deve agire in chiave critico-decostruttivista e che deve mirare a “[...] dissotterrare le ragioni sepolte di teorie e di pratiche con una lettura ermeneutica-critica, per far emergere e spostare i condizionamenti, i vincoli e le ipoteche” (Mariani, 2008, p. 14).

La post-modernità ha messo in evidenza una società complessa, che vive la crisi del paradosso se si considera da una parte la spinta all'internazionalizzazione e dall'altra la resistenza ad essa in favore di vecchi sistemi nazionalistici. Gli stereotipi che riguardano il genere, l'etnia, la sessualità e la nazionalità sono il risultato di questo paradosso in cui le vecchie ideologie sembrano avere la meglio (Way, Gilligan, Noguera, Ali, 2018, p. 24).

Avviare un dibattito sulla relazione educativa che utilizzi delle “lenti *queer*” significa mettere in discussione sistemi educativi generati da alcune correnti pedagogiche. E il risultato è un incremento di casi di bullismo e di *cyberbullismo* omo/bi/transfobico (Cambi, 2017; Burgio, 2008, 2012) che la pedagogia deve sottrarsi dai modelli che tendono a produrre stili educativi omologanti a delle vere e proprie “gabbie di genere” (Connell, 1995; Uliveri; Biemmi, 2012).

La relazione educativa è quel processo mediante il quale si dispiega l'intenzionalità educativa e la formazione dell'essere umano che, come afferma Mariani in riferimento alle correnti di pensiero decostruzioniste che hanno animato la pedagogia critica (Cambi, 2009; Colicchi, 2009; Giroux, 2011), è finalizzata alla sua “costituzione ed emancipazione etico/politica” (Mariani, 2008, p. 85).

La declinazione della categoria della *queerness* nella relazione educativa comporta la revisione delle teorie e delle pratiche volte non più a riprodurre, performare e normalizzare forme di saperi rinchiusi in categorie binarie maschile/femminile, bensì orientate verso l'incontro e l'accettazione delle differenze identitaria, svolgendo una funzione liberatoria ed emancipativa.

La *queerness* gioca un ruolo importante nella creazione di spazi educativi che non siano normati da principi tradizionali, creando una relazione educativa aperta, flessibile, critica e trasformativa. La scuola, più di altri contesti educativi, produce dei “sistemi di oppressione a incastro”, ovvero processi simultanei di oppressioni nel momento in cui non si tiene conto che non sono singolari, ma multiple (Carastathis, 2020) e che presentano una miriade di



sfaccettature relative alla sessualità, al genere, all'etnia, alla diversabilità e spesso sono dimensioni che si intersezionano tra loro.

La relazione educativa, ispirata da una pedagogia *queer* può influire sulla percezione che gli studenti hanno sui ruoli di genere, i ruoli sessuali e su come le impalcature concettuali di matrice egemonica possano generare forme di disagio, esclusione attraverso la violenza. Il tutto tramite un principio trasformativo che si prefigge la pedagogia *queer*, mediante l'incontro con l'altro per la promozione di una cultura inclusiva.

Costruire una relazione educativa *queer* significa creare momenti di riflessione non solo con ragazze e ragazzi di genere non binario, ma anche con coloro che invece si identificano con il binarismo di genere. Ciò è un aspetto da tenere in considerazione nel contesto di riflessioni sul fare educazione. La relazione educativa secondo un approccio *queer* chiama in causa alcune metodologie di lavoro utili, basate sulla decostruzione del linguaggio che riconosce esclusivamente la coppia maschile/femminile. Utilizzare un linguaggio *queer* potrebbe avere un enorme peso nel processo di inclusione di coloro che non si riconoscono nei due generi prestabiliti. A tal riguardo, sulla questione del linguaggio monolitico è importante analizzare elementi lessicali, atti linguistici, enigmi grammaticali, strategie discorsive, storie emergenti, gergo omofobico (Livia, Hall, 1997). Processi di scardinamento del linguaggio monolitico sono molto utili in attività da condurre ad esempio in classe, perché l'atto di nominare una categoria identitaria ne decreta la sua esistenza come soggetti aventi diritto di riconoscibilità, e questo favorisce l'atteggiamento discriminatorio come momento di annientamento e di de-umanizzazione. L'approccio *queer* vuole scardinare l'educazione dalla dimensione eteronormatività, ma anche l'omonormatività, che implicano visioni monolitiche e unilaterali, e che determinano l'annientamento della complessità identitaria di una persona. Al contrario, l'utilizzo di tale prospettiva conduce inevitabilmente a pensare in termini di intersezionalità dell'identità di un individuo, in cui il sesso/il genere/l'etnia diventano causa di forme multiple di oppressione (Crenshaw, 1989; Lopez, 2019).

Nel loro lavoro *Queer Pedagogy, Theory, Praxis, Politics* (2019), Cris Mayo e Nelson Rodriguez affrontano il tema di una relazione educativa incentrata sulla *queerness* attraverso i contributi teorici della pedagogia *queer*. Espongono le criticità con cui ancora viene accolta la metodologia educativa *queer*, criticità dovute a una concezione del fare educazione che non accoglie facilmente proposte che includano lavori di riflessione sulla sessualità secondo approcci non convenzionali.

Secondo quanto esposto un approccio *queer* nell'educazione potrebbe rivelarsi utile in un momento storico che guarda alla complessità che è emersa negli ultimi decenni con sospetto. Il bisogno di discostarsi da forme categoriali di incastramento dell'identità delle persone diventa sempre più emergenziale e le istituzioni educative devono tenerne conto per rimodulare alcune teorie e pratiche che non tengono in considerazione l'esistenzae il

bisogno di autoaffermazione di molti giovani della propria identità sessuale, di genere, etnica.

L'utilizzo di lenti *queer* può rinnovare le metodologie educative esistenti che, da un lato mettono in luce l'esistenza di identità che necessitano di sviluppare forme di *empowerment*, mentre dall'altro accompagnano i soggetti in formazione a una consapevolezza dell'esistenza della differenza come elemento che arricchisce, e non come un nemico da temere.

## Conclusioni

Il presente lavoro ha voluto interrogarsi sulla possibilità di un nuovo modo di intendere la relazione educativa alla luce della presenza dei processi di discriminazioni nei confronti delle realtà non-binarie. Esiste un rapporto di ambivalenza tra le scuole, come “regimi di genere egemonici”, e la sessualità che coinvolge sia studenti che insegnanti e che affonda le sue radici nel diciottesimo secolo (J.R. Gilligan, 2019, p. 57).

Se la pedagogia *queer* sta avendo grande seguito in ambito accademico sia in Nord America che in America Latina, l'Italia ha delle perplessità sulla sua efficacia, dovuto probabilmente al suo carattere “astratto”, frutto delle influenze post-strutturaliste e antimaterialiste.

L'educazione di genere svolge un ruolo importante nell'analizzare i rapporti asimmetrici di genere, a partire dalla condizione di svantaggio delle donne e di tutta la serie di situazioni che ne consegue. Negli anni si sono diffusi gli studi sulla mascolinità che, pur in modo esiguo nell'ambito educativo, hanno contribuito a sviscerare una maschilità dentro un processo educativo-culturale che spesso la porta alla perpetrazione delle forme di violenza di genere.

Queste analisi, che oggi danno un contributo importantissimo nel riconoscere l'eterosessismo come matrice da cui hanno origine le forme di violenza di genere, tendono a soffermarsi sui due generi binari *cisgender*, e a non interrogarsi su realtà dimensionali che costituiscono l'identità individuali complesse. Realtà che riguardano soggetti che non si identificano con il femminile e il maschile (o con entrambi), oltre che con le dimensioni relative all'etnia, la classe sociale, e che un approccio pedagogico *queer*, per sua natura non lineare, potrebbe individuare nella loro complessità.

## Riferimenti bibliografici

Allan J.A., *Queer theory and critical masculinity studies*, in Gottzén L., Mellström U., Shefer T., *Routledge International Handbook of Masculinity Studies*, Routledge, New York, 2020, pp. 72-81.

- Arfini E.A.G., Lo Iacono C. (a cura di), *Canone Inverso. Antologia di teoria queer*, ETS, Pisa, 2012
- Bernini L., *Le Teorie Queer. Un'introduzione*, Mimesis, Milano, 2017.
- Brayson M., de Castels S., "Queer pedagogy: Praxis Makes Im/Perfect", in *Canadian Journal of Education*, vol. 18, n. 3, 1993, pp. 285-305.
- Britzman D., *Precocious education*, in Talburt S., Steinberg S.R (eds), *Thinking queer: Sexuality, culture, and education*, Peter Lang, New York, 2000.
- Burgio G., *Mezzi maschi. Adolescenti gay nell'Italia meridionale. Un'indagine etnopedagogica*, Mimesis, Milano, 2008.
- Burgio G., *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come costruzione della maschilità*, Mimesis, Milano, 2012.
- Burgio G., *La pedagogia e il queer. Sessi, generi e desideri nel postmoderno*, in Stramaglia M., *Pop Pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012, pp. 25-40.
- Butler J., *Gender Trouble*, Routledge, New York, 1990.
- Cambi F., *Abitare il disincanto*, Utet, Torino, 2006.
- Cambi F., *Pedagogie critiche in Europa*, Carocci, Roma, 2009,
- Carastathis A., *Interlocking System of Oppression*, in Rodriguez N.M., Martino W.J., Ingrey J.C., Brockenbrough E. (eds), *Critical Concepts in Queer Studies and Education: An International Guide for the Twenty-First Century*, Palgrave Macmillan, New York, 2016.
- Crawford M., Popp D., "Sexual Double standards: a review and methodological critique of two decades of research", in *Journal of Sex Research*, vol. 40, n. 1, 2003, pp. 13-26.
- Crenshaw K.W., "Demarginalizing the intersection of race and sex. A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics", in *The University Chicago Legal Forum*, vol.1, 1989, pp. 139-167.
- Coia L., Taylor M., *Gender, Feminism and Queer Theory in the Self-Study of Teacher Education Practices*, Sense Publisher, Rotterdam/Boston/Taipei, 2004.
- Colicchi E., *Per una pedagogia critica*, Carocci, Roma, 2009.
- De Lauretis T., "Queer Theory. Lesbian and Gay Sexualities: an Introduction", in *Differences*, vol. 3, n. 2, 1991, pp. 3-18.
- Fidolini V., *Fai l'uomo! Come l'eterosessualità produce le maschilità*, Meltemi, Milano, 2019.
- Foucault M., *L'Histoire de la sexualité- La Volonte De Savoir*, Gallimard, Paris, 1976.
- Gagnon J.H., Simon W., *Sexual Conduct: the social sources of human sexuality*, Aldine Publishing Company, London, 1973.
- Gilligan J. R., *Transcendent Friendship: The Potenzial of Foucault's Ascesis to Subvert School Gender Regimes and Facilitate Learning*, in Carlson D.L., Rodriguez N.M., *Michel Foucault and Sexualities and Genders in Education*, Palgrave Macmillan, Switzerland, 2019, pp. 57-75.
- Giroux H., *On Critical Pedagogy*, Continuum International Publishing, London-New York, 2011.
- Green F. L., "Introducing queer theory into the undergraduate classroom: Abstractions and practical applications", in *English Education*, vol. 28, n. 4, 1996, pp. 323-339.

- Halberstarm J., "Reflections on Queer Studies and Queer Pedagogy", in *Journal of Homosexuality*, vol. 45, n. 2-4, pp. 361-364.
- Jagose A., *Queer Theory: An Introduction*, New York University Press, New York, 1996.
- Jiménez M., Rafael M., Sedgwick K.E., *Sexualidades transgresoras: una antología de estudios queer*, Icaria, Barcelona, 2002.
- Livia, A., Hall, K. (eds). *Queerly phrased: Language, gender, and sexuality*, Oxford University Press, New York, 1997.
- Lopez A.G., *Pedagogia delle differenze. Intersezione tra genere ed etnia*, ETS, Pisa, 2019.
- Luhman S., *Queering/Querying Pedagogy? Or, Pedagogy Is a Pretty Queer Thing*, in Pinar W.F., *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey London, 1998, pp. 120-132.
- Mariani A., *La decostruzione in pedagogia. Una frontiera teorico-educativa della postmodernità*, Armando editore, Roma, 2008.
- Mayo C., *Conclusion: Extravagance and Equity: Queer Tensions in Education*, in Harris A., Gray T., *Queer Teachers: Identity and Performativity*, Palgrave Macmillan, Basingstoke, 2014, pp. 90-96.
- Mayo C., Rodriguez N.M., *Queer Pedagogies. Theory, Praxis, Politics*. Springer, Switzerland, 2019.
- McNeil E., Wermers J.E., O. Lunn J. *Mapping Queer Space(s) of Praxis and Pedagogy*, Palgrave Macmillan, New York, 2018.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 1999.
- Morris M., *Unresting the curriculum: Queer projects, queer imaginings*. In Pinar W. (ed.), *Queer theory in education*, Earlbaum, Mahwah, NJ, 1998, pp. 275-286.
- Mortari L., *Cultura della ricerca pedagogica. Prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma, 2016.
- Pinar W.F., *Queer Theory in Education*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey-London, 1998.
- Prearo M., "Le radici rimosse della queer theory. Una genealogia da ricostruire", in *Genesi*, xi/1-2, 2012, pp. 95-114.
- Pustianiz M., *Studi queer* in: [http://www.studiculturali.it/dizionario/pdf/studi\\_queer.pdf](http://www.studiculturali.it/dizionario/pdf/studi_queer.pdf).
- Rinaldi C., *I Copioni Sessuali. Storia, analisi e applicazioni*, Mondadori, Milano, 2017.
- Rodriguez N.M., Martino W.J., Ingrej J.C., Brockenbrough E., *Critical Concepts in Queer Studies and Education*, Palgrave Macmillan, New York, 2016.
- Shlasko G.D., "Queer (v.) Pedagogy", in *Equity and Excellent in Education*, vol. 38, n. 2, 2005, pp. 123-134.
- Sullivan N., *A critical introduction to queer theory*, Edinburgh University Press, Edinburgh, 2003.
- Sedgwick Kosofsky E., *Tendencies*, Routledge, London, 1993.
- Sedgwick Kosofsky E., *Touching Feeling: Affect, Pedagogy, Performativity (Series Q)*, Duke University Press, Durham-London, 2002.
- Way N., Gilligan C., Noguera P., Ali A., *The Crisis of Connection. Roots, Consequences and Solutions*, New York University Press, New York, 2018.

## 11. Note conclusive: pedagogia del dono e relazione educativa

*Mónica Gijón Casares, Serra Húnter\**

### Premessa

L'articolo, "*Pedagogia del dono e della relazione educativa*", ci avvicina all'altruismo come dinamismo formativo e civico. Il donare non è solo un atteggiamento generoso che vale la pena coltivare nei nostri giovani, né è limitato a un valore sociale che dovrebbe essere promosso nella comunità. In tale atto risiede un dinamismo sociale ed educativo che consente la formazione della personalità morale e la costruzione del capitale sociale basato sulla reciprocità. Il dinamismo intrinseco all'atto di donare è presente nelle relazioni e nelle istituzioni, una caratteristica dei legami che ci allontana dalla visione individualistica con cui abbiamo compreso i soggetti e la comunità nelle società moderne. Il donare ci invita a comprendere i fenomeni sociali ed educativi da una logica di interdipendenza generosa e altruistica.

La questione attuale, relativa alla relazione educativa in contesti di vulnerabilità, non può essere ricondotta a un tipo di legame che supporta la persona vulnerabile nel suo processo di inclusione, ma la relazione stessa può essere un meccanismo del dono che invita le persone a partecipare alla comunità a parità di condizioni. La pedagogia sociale non può conformarsi esclusivamente al concetto di aiuto individuale, ma deve promuovere coloro che sono soggetti tagliati fuori dal sistema dei diritti, e che si sentono riconosciuti e chiamati a partecipare come membri attivi di una comunità. Al di là di una prospettiva medicalizzante che pone le persone in una situazione di esclusione come soggetti bisognosi di protezione sociale, dobbiamo chiedere di contribuire con le loro esperienze di vita, conoscenza e capacità, nella costruzione di un mondo comune. Nel seguente paragrafo cercheremo di comprendere più a fondo le peculiarità della pedagogia del dono in contesti di vulnerabilità.

\* Università di Barcellona.

## 1. Vulnerabilità e pedagogia: la necessità di attendere una tripla esclusione

I processi di esclusione e segregazione sono correlati all'ingiustizia e alla mancanza di accesso ai diritti sociali, economici e culturali. Processi complessi e talvolta invisibili che tendiamo a naturalizzare, come se fossero un destino fatale. L'esclusione può essere spiegata da varie prospettive di analisi, una tripla esclusione strutturale, territoriale e di identità che ci consente di comprendere le difficoltà incontrate dalle persone che ne soffrono (García Roca, 2006). Un'analisi di questa complessità, può invitare gli operatori sociali a sviluppare proposte creative e innovative nella pedagogia sociale.

### *Tripla dimensione dell'esclusione: strutturale, territoriale e identitaria*

I processi di esclusione sono spiegati da una dimensione *strutturale ed economica*, che assume la forma di difficoltà di accesso al mondo del lavoro e alle risorse di formazione della comunità. Difficoltà che sono prodotte in parte dai processi di globalizzazione delle società contemporanee. Il predominio della speculazione e del capitalismo finanziario nell'economia e i cambiamenti nel modello di produzione e lavoro, hanno influenzato il lavoro, rendendolo più volatile, mutevole e incerto. Un sistema di produzione e consumo globalizzato che cerca i maggiori benefici economici ma espelle i più fragili dal sistema del lavoro: lavoratori non qualificati, migranti irregolari, disoccupati di lunga durata e donne con responsabilità familiari.

Una situazione che spinge molte persone a partecipare a un'economia sommersa che intensifica fenomeni quali il pauperismo, lo sfruttamento e la perdita dei diritti del lavoro conquistati in altre occasioni (Waccquant, 2009). Un fragile accesso al mondo del lavoro è legato alla formazione di bassa qualità. Una formazione più incentrata sulla compensazione delle carenze piuttosto che sulle pari opportunità, che tende ad accontentarsi di una sopravvivenza minima per le persone in situazioni di vulnerabilità ma che non consente la partecipazione al sistema di produzione nelle stesse condizioni. I risultati di tali processi sono la proposta di contratti precari e temporanei, che non consentono alle persone di lasciare un'economia di sussistenza.

L'esclusione ha una dimensione *contestuale e territoriale* collegata alla segregazione delle persone in determinati spazi fisici e simbolici che demarginano l'emarginazione (Jones, 2012). Se a ciò aggiungiamo la povertà delle politiche pubbliche, il risultato è la difficoltà di integrazione della comunità, e un crescente sviluppo di nuovi ghetti nella periferia dei centri urbani. L'esclusione si verifica nelle trame strutturali, ma assume la forma della rottura dei legami con la comunità: persone atomizzate con poche reti di quartiere. L'erosione delle reti di fiducia che supportano l'individuo, provoca frustrazione e isolamento. Se, inoltre, i legami che il soggetto sviluppa sono fragili

e limitati ai loro ambienti poveri e ghettizzati, diventa difficile sperimentare la fiducia e la sicurezza negli altri. Persone senza stretti legami per i quali l'unico riferimento all'appartenenza al territorio è dato nei circuiti di assistenza sociale dell'amministrazione. Reti di supporto tecnico che forniscono protezione temporanea, ma non facilitano lo sviluppo del supporto reciproco. Se l'unica connessione tra soggetto e comunità si verifica con gli operatori sociali, è difficile sviluppare una solidarietà di prossimità che consenta alla persona di sentirsi membro della società. L'esclusione porta quindi a un certo "sbocco", persone senza territorio e senza un gruppo di riferimento che si sentono cittadini di terza classe. Soggetti indeboliti dalla mancanza di legami con la comunità, che sperimentano l'esclusione come una forma di disintegrazione della comunità.

Infine, l'esclusione presenta una dimensione *personale e soggettiva*, che ha a che fare con due elementi: la formazione di un'identità frammentata costruita dall'opposizione e la difficoltà di avere speranza e dare senso alla propria vita. Spesso i soggetti in situazioni di vulnerabilità costruiscono la propria identità di fronte a vicenda e sulla base di comportamenti violenti, nascondono le proprie paure ed emozioni. Entrambi gli aspetti, insieme alle esclusioni che abbiamo spiegato in precedenza, possono diventare un ostacolo per delineare un progetto di vita promettente al di fuori dell'esclusione. Senza esperienze di successo e senza punti di riferimento che proiettano altri modi di vivere, il futuro appare incerto. Le persone spesso si sentono in colpa per le loro storie di vita e vengono identificate dalla comunità come soggetti ad alto rischio di devianza. Saranno individui a cui verrà cucita un'etichetta che li condurrà a un'esistenza fatta di fallimenti ed esclusione (Goffman, 2006; Wacquant, 2015). Questi stereotipi hanno gravi conseguenze dato che, da un lato, la persona corre il rischio di interiorizzarli e costruire la propria identità, assumendo questi marchi rendendo tali etichette svalutanti come proprie. Dall'altra parte, questa sottostima sociale riduce la loro legittimità di interlocutori nella cittadinanza (Juliano, 2006). Una lettura che dimentica i punti di forza e le capacità dei soggetti, costruisce un'immagine stereotipata che ostacola la costruzione del capitale sociale.

Promuovere i processi di equità e inclusione non è una responsabilità isolata delle istituzioni specializzate. Richiede diverse strategie politiche, sociali e pedagogiche che rispondano a questo triplo dinamismo di esclusione strutturale, territoriale e di identità. È necessaria una visione critica del nostro sistema e dei suoi meccanismi di segregazione, ma è anche di vitale importanza creare opportunità affinché le persone possano essere riconosciute come cittadini e ritenere che i loro diritti violati vengano compensati. Nel prossimo paragrafo ci chiediamo come la relazione educativa può invitarci a uscire da una logica di aiuto per arrivare a una logica del dono.

## 2. Pedagogia e relazione educativa: oltre la cura e l'accompagnamento

Negli ultimi anni, la pedagogia sociale ha sviluppato numerose pratiche di prossimità e di accompagnamento in contesti di vulnerabilità. Molteplici azioni che hanno contribuito a rendere le persone visibili al di là delle ingiustizie e delle fragili condizioni che vivono. Molte di queste pratiche minano a lungo termine nelle persone la loro capacità di emanciparsi dalla triplice esclusione strutturale, territoriale e di identità, nonché dai servizi specializzati che le servono. Tuttavia, con l'aumentare della frequenza, le entità sociali offrono vantaggi e indirizzano le persone a nuovi servizi di formazione, inserimento lavorativo e cure psicologiche. Una delle conseguenze di questa specializzazione è che le persone transitano in modo intermittente attraverso i circuiti di protezione sociale. Un'esperienza che perpetua la loro condizione di utenti portatori di fragilità e bisognosi di assistenza, che richiedono la costante tutela da parte dell'amministrazione e di entità specializzate? Risultato utili a tal riguardo l'attivazione di percorsi di inclusione che si contrappongono all'obiettivo con cui erano pensati: catturare le persone invece di invitare in loro un processo di emancipazione.

Potremmo dire che negli ultimi anni la pedagogia è passata da un modello di *assistenza* a un modello di *accompagnamento* (Martín, Puig, Gijón, 2017). Il primo modello di assistenza cerca di comprendere la realtà e la sofferenza delle persone e si concentra sulle relazioni di cura per compensare, per quanto possibile, la mancanza di esclusione. Il secondo modello cerca di stabilire relazioni di prossimità e fiducia per rafforzare la sicurezza delle persone. Vediamo un po' più in dettaglio entrambe le proposte qui di seguito.

### *Assistenza come relazione di cura*

Sebbene le pratiche di assistenza siano minori in pedagogia, i professionisti affrontano situazioni di emergenza ed esclusione che richiedono interventi di cura. Un approccio pedagogico che accentua *il luogo in cui* gli educatori si avvicinano alle persone. La cura è una postura educativa che ha molto a che fare con lo sguardo attento e il tocco pedagogico (Manem, 2011; Esquirol, 2010). L'assistenza richiede che gli educatori *siano presenti* nella vita di tutti i giorni e prende forma in aspetti di salute fisica, psicologica ed emotiva quando la persona è stata gravemente danneggiata e violata. L'assistenza come relazione di cura si incarna in pratiche di accoglienza che gli utenti possono facilmente riconoscere nel loro passaggio attraverso le istituzioni sociali. La cura è legata al collegamento con una caratteristica fondamentale della condizione umana: interconnessione e interdipendenza. Gli esseri umani hanno bisogno della cura degli altri per esistere, mentre noi possiamo prenderci cura degli altri che hanno bisogno della nostra protezio-



ne (Noddings, 2009). Una condizione relazionale che evidenzia la necessità che tutti siano compresi e accettati, specialmente le persone che soffrono di stigmatizzazione ed esclusione sociale. Quando educatori e operatori sanitari possono connettersi attraverso legami premurosi, le relazioni alimentano e proteggono i più vulnerabili. Un lavoro di supporto orientato all'ospitalità, è mitato dall'etica della cura (Irigaray, 2010; Innerarity, 2001).

#### *Accompagnamento come relazione stretta*

La nozione di accompagnamento in pedagogia non è un concetto nuovo. La psicologia, il lavoro sociale e la formazioni specialistica lo usano da tempo per riferirsi al compito socio-educativo. L'accompagnamento sociale è una dinamica di sostegno e fiducia, più vicino all'esperienza di un viaggio condiviso con l'utente dei servizi sociali (Planella, 2016). Le relazioni di accompagnamento prendono le distanze da relazioni strumentali che omogeneizzano le persone. L'accompagnamento e le strette relazioni che lo caratterizzano si occupano del *come* della pedagogia. Quando i professionisti svolgono pratiche di accompagnamento, diventano consapevoli della loro situazione e riescono a incrementare le loro competenze. In questo senso, l'educazione è concepita come un compito di facilitazione e prossimità (Úcar, 2016, p. 38). L'accompagnamento sociale ha permesso di introdurre la nozione di resilienza nella pratica pedagogica, che riconosce la capacità delle persone di superare le avversità, guarire le loro ferite e dare un senso ai loro progetti di vita (Cyrulnik, 2005, 2015; Vanistenda *et al.*, 2013). Le relazioni di prossimità che si verificano nel modello di accompagnamento non consistono nel dare ciò che la persona non ha, ma nel riconoscere i punti di forza e le capacità in modo che possano dirigere le loro vite nella direzione che desiderano.

#### *Limiti di cura e prossimità*

Entrambi i modelli, assistenza e accompagnamento, offrono sicurezza e rafforzano l'identità delle persone in situazioni vulnerabili. Tuttavia, condividono la stessa premessa: un professionista che offre e un utente che riceve. In entrambi i casi, il ruolo di ricevente è assunto dalla persona in una situazione di esclusione, una situazione che lo rende un soggetto dipendente da aiuti esterni. La pedagogia deve promuovere relazioni strette e di cura, ma anche evitare il rischio di promuovere processi di infantilizzazione e dipendenza (Gijón, 2019).

L'esclusione è un'esperienza complessa che si incarna nelle storie delle persone, ma troppo spesso l'umiliazione che loro hanno subito e i bisogni che devono affrontare, li tiene implicati in un luogo di vittime di cui è difficile uscire. La condizione della vittima è importante per un risarcimento dei propri diritti, ma le persone non possono sempre occupare quel ruolo.

L'empatia, l'accoglienza e la comprensione dei professionisti sono molto importanti per il compito socio-educativo che sono chiamati a svolgere. Ma in troppe occasioni quella cura può essere trasformata in una relazione di dipendenza. La pedagogia richiede azioni e relazioni che riuniscono il meglio delle cure e dell'accompagnamento, ma che sono orientate in modo più deciso a una prospettiva di emancipazione e riconoscimento. Qualcosa che i team educativi hanno ben integrato nei loro ragionamenti e nelle teorie di riferimento, ma ciò non si riflette sempre nelle loro pratiche.

In linea con il paradigma del dono, la relazione educativa può essere concepita come un'opportunità per invitare la comunità a contribuire oltre l'assistenza e l'accompagnamento necessari nei processi di formazione. L'idea sembra semplice, pensare non solo a ciò che le persone devono risolvere, ma anche a ciò che possono contribuire alla comunità dal punto di vista della dignità e del riconoscimento. Una prospettiva che pone nuove sfide per i professionisti che, eccessivamente influenzati dall'idea di assistere e compensare, hanno ignorato che l'integrazione non è completa fino a quando non saremo in grado di chiedere aiuto alle persone in situazioni di esclusione.

Non è sufficiente riconoscere la complessità delle storie delle persone in situazioni di esclusione, né è sufficiente riconoscere il loro coraggio e le loro strategie di resistenza. È necessario chiedere loro aiuto per costruire insieme una società più equa. Società giuste che invitano a rintracciare vite che meritano di essere vissute (Nussbaum, 2012). La relazione educativa deve invertire le dinamiche di dipendenza e vittimizzazione per facilitare che le persone servite si uniscano alla società come cittadini con la capacità di affrontare le sfide (Martín, Gijón, Puig, 2019). E in questo senso, il paradigma del dono ci invita a pensare alla pedagogia e al rapporto educativo in modo diverso.

### **3. I contributi dell'antropologia del dono: un nuovo sguardo alle dinamiche sociali**

Il paradigma del dono amplia le possibilità della pedagogia come strumento formativo e di inclusione. Una prospettiva che si focalizza sulla capacità di restituire alla comunità parte di ciò che viene ricevuto come un dinamismo di socializzazione e che ha importanti effetti sul lavoro pedagogico in contesti di vulnerabilità.

#### *I contributi di Marcel Mauss*

L'antropologo, Marcel Mauss, fondatore dell'etnologia francese, ha scoperto nei suoi studi antropologici una dinamica sociale interessante e finora sconosciuta che ha attraversato le società che ha studiato. Mauss ha dimostrato che le società arcaiche non sono organizzate sulla base di scambi commerciali in cerca di profitto, ma sulla base di ciò che Mauss chiama il triplo obbligo di *dare-ricevere-restituire*. Le sue opere furono pubblicate nel 1926

in un libro riconosciuto oggi come fonte di ispirazione antropologica economica anti-utilitaria, *Saggio sul dono* (Mauss, 2009).

L'importanza della scoperta di Mauss sta nel fatto che l'equilibrio sociale, specialmente dopo i conflitti bellici, è mantenuto da quel dinamismo di triplo obbligo che consente alle persone di offrire, prendere e restituire elementi per mantenere la pace, mostrare segni di ospitalità e dare un segno di gratitudine. La relazione tra vincitori e vinti dopo un conflitto non si basa su una logica di umiliazione o conquista, ma si fonda su relazioni di ritorno, accettazione e ritorno per mantenere accordi sociali. Ciò che la logica del dono mostra è che il legame sociale non è mantenuto da un interesse commerciale o da un baratto pagato. Ciò che Mauss ci ha insegnato è che il sentimento di solidarietà e interdipendenza tra gli umani è più forte e più palpabile dell'interesse e dell'opulenza eccessiva (Caillé, 2015, p. 35).

Il dono diventa l'operatore politico delle società antiche, come una sorta di contratto sociale che non si basa su regole mercantilistiche come le intendiamo oggi, ma che il triplice dinamismo *dare-ricevere-ritorno* è il simbolo di un'alleanza. Per Mauss, il mantenimento delle società arcaiche dipende molto più da questo triplo movimento che dalla logica di interesse. Il dono crea un legame sociale che "costringe" il destinatario a offrire un nuovo simbolo al donatore, un contro-dono. Il dono non umilia i vinti, ma dà potere a chi dà e a chi riceve, poiché entrambi sentono l'obbligo di restituire parte di ciò che hanno ricevuto. E quando ritorni non è fatto per obbligo, umiliazione o risentimento, ma per mantenere quell'alleanza. Mauss scoprì che nelle società arcaiche il conflitto e la cooperazione rimangono in equilibrio, cioè che l'opposizione delle comunità è possibile senza dover massacrare il nemico, poiché entrambi sono sotto questa alleanza di donazione. Pertanto, è possibile pensare all'idea di soggetti e comunità che sono regolati dall'obbligo di dare, ricevere e restituire. Il triplo movimento del dono mantiene gli accordi economici, simbolici e sociali in un gruppo umano.

Per alcuni autori, la donazione è un'ottica che va ben oltre la moderna idea di tolleranza, del sacrificio compassionevole, dell'aiuto umanitario in astratto (Caillé, 2015, p.43). Non si tratta solo di accettare l'altro ma di valutare la loro opposizione e il contributo che l'opponente dà nell'alleanza comune. Una donazione che non ha nulla a che fare con l'idea di benessere, così com'è concepita oggi. Non è un dono di un bene per coloro che non lo possiedono, ma un'alleanza tra dare e avere. La logica maussiana evita la moderna schizofrenia delle società liberali che ha disgiunto il dono dall'interesse, piuttosto Mauss unisce i due concetti nell'idea di alleanza di dono: l'obbligo di dare è la libertà.

### *Il paradigma del dono nella sociologia anti-utilitaristica*

La sociologia anti-utilitaristica di Goubout(1997), Chanial (2008) e Caillé (2007a, 2007b, 2014) ha recuperato e rivitalizzato la proposta di Marcel Mauss. Di fronte all'idea di interesse come motore principale della vita

umana, la cultura del dono difende un principio diverso: il dono, inteso come fornitura di servizi o consegna di beni che una persona fa volontariamente e altruisticamente senza aspettarsi di ricevere nulla da modificare. Per questi autori, il dono continua ad essere un elemento costitutivo della società e un dinamismo per la costruzione del legame sociale, anche se sembra invisibile nel mondo contemporaneo. Un vecchio paradigma – scoperto da Mauss – che si oppone alla comprensione economica dei soggetti, ma che risulta essere molto utile per il mondo contemporaneo.

Per l'antropologo francese Caillé (2007a) fondatore della rivista *MAUSS*<sup>1</sup>, il modello prevalente negli ultimi due secoli che ha spiegato l'esperienza umana – sia in politica che nella costituzione della società – si basa su un paradigma errato: l'*homo economicus*. L'idea di un soggetto che massimizza la ricerca del suo interesse e che si è affermata come l'unica forma possibile di esistenza umana. Un principio individualista diventato un modello universale della condizione umana e della società.

Per Caillé, questa idea di *homo economicus* è penetrata nelle dinamiche sociali e ha conquistato l'epistemologia, influenzando lo sviluppo della psicologia, della sociologia e del resto delle scienze sociali. Ed è di conseguenza che la modernità è stata organizzata su postulati errati: soggetti narcisistici e calcolatori che cercano il loro interesse esclusivo e che sono organizzati attorno all'idea della lotta per la sopravvivenza e l'indifferenza verso gli altri. Sembra, quindi, che l'unica forma di organizzazione sociale sia la logica del mercato generalizzato: la speculazione, la ricerca del massimo beneficio individuale e la competitività come fonte di progresso sociale. Visioni opposte a quelle di un soggetto intrecciato, bisognoso di altri che costituiscono la loro umanità attraverso rapporti di gratitudine, reciprocità.

L'impero dell'*homo economicus* e la concezione antropologica liberale ci hanno portato a una parziale comprensione umana. Di fronte all'idea che esiste solo un mercato, un beneficio privato e soggetti indifferenti, il paradigma del dono propone un diverso modello di umanità: le persone che costruiscono un'alleanza secondo una logica generosa e altruistica, l'obbligo di contribuire, accettano i doni degli altri e partecipare a reti di altruismo. Il paradigma di interesse così incorporato nelle teorie sociali ci ha portato a credere che tutte le azioni umane siano guidate dall'interesse, ma Mauss ci ha mostrato che in tutti gli atti sociali c'è un interesse personale (di sé stessi) e una parte di interesse per gli altri. Ciò costituisce un'alleanza di reciprocità (Caillé, 2014).

Il dono è interessante perché ci fa pensare che le cose non valgano esclusivamente per il loro valore ma per la relazione che le sostiene (Goubout, 1997). È quindi possibile pensare che la costruzione del legame sociale e del-

1. MAUSS è un movimento antiutilitarista nelle scienze sociali che si oppone a un modello di comprensione del sociale che ha basato sulla comprensione economica della vita umana. La rivista «MAUSS», una pubblicazione interdisciplinare fondata nel 1984, cerca una rifondazione delle scienze sociali basata sui postulati di Mauss.

la trama della comunità obbedisca a regole del dono e della reciprocità che non sono sempre percepite chiaramente. Regole non formulate che contraddicono l'idea della lotta per la sopravvivenza, la sfiducia e il rifiuto. In breve, i legami sociali obbediscono a modelli di dono e reciprocità che vengono appresi nella socializzazione primaria (famiglia, vicini, amici), ma che non si riducono alla sfera privata. Caillé e Goubout (1997) sostengono che questa logica di donazione si trova anche nella socializzazione secondaria e nelle sue istituzioni come il mercato, lo stato o l'amministrazione. La donazione di organi o di sangue è un chiaro esempio del sistema dei doni nella società contemporanea.

Secondo Caillé (2014, 2015), il dono invita un altro modo di concepire la scena sociale: si oppone alle logiche dell'ignoranza, al rifiuto e alla conquista nella comunità, nonché ai discorsi economici e materialistici di comprensione delle società umane. Un'alleanza che non dovrebbe essere apprezzata per i vantaggi individuali che offre, dal momento che sarebbe il risultato di interesse. Un accordo che richiede un clima di fiducia che è la base del riconoscimento sociale. Un'alleanza che nasce dal dono e che sembra invisibile, ma è alla base della socializzazione. Pertanto, il dono è un dinamismo che ci modella come soggetti e contribuisce a rigenerare i legami sociali. L'obbligo di dare, ricevere e restituire costituisce un fondamentale dinamismo antropologico che socializza e produce un legame sociale.

Ma il dono non è solo un dinamismo che modella il legame sociale. Il sistema del dono è anche un paradigma formativo, consente ai soggetti di essere riconosciuti non solo come soggetti autonomi e indipendenti, ma come soggetti donatori e generosi, capaci di dare qualcosa di prezioso e generatori di qualcosa di nuovo nella comunità.

#### **4. Doppio ciclo del dono in contesti di vulnerabilità**

La teoria del dono mostra che le persone e le istituzioni fanno circolare fiducia e riconoscimento nella costruzione di legami sociali. Elementi essenziali per le relazioni e la vita della comunità. E le persone fanno circolare entrambi gli elementi attraverso azioni di consegna, ricezione e ritorno. Da questa prospettiva, il dono si rivela come un'azione educativa centrale e trasversale nella pedagogia. In termini educativi, possiamo dire che il dono ci ha portato a pensare alla pedagogia da un altro luogo: mettere il servizio, l'aiuto reciproco e l'altruismo al centro della formazione.

##### *Il dono al centro della pedagogia*

In linea con il paradigma del dono, crediamo che la pedagogia possa essere concepita come un'opportunità per contribuire alla comunità oltre l'assi-

stenza e l'accompagnamento, ma come funziona il dono come un dinamismo formativo nella pedagogia? Il dono non è solo un atteggiamento desiderabile per il soggetto, ma è un dinamismo educativo fondamentale. Ciò che è ora nuovo è il luogo centrale del dono come dinamismo pedagogico: l'inclusione e la costruzione della cittadinanza non finiscono fino a quando le persone che sono in condizione di assistenza e i processi di accompagnamento diventano collaboratori nella comunità.

Concepire l'atto del donare come dinamismo formativo può essere spiegato da un doppio meccanismo del dono che si verifica simultaneamente nelle relazioni e nelle pratiche pedagogiche, quando sono orientati verso l'altruismo e il servizio alla comunità. Elementi che vengono frequentemente affrontati separatamente, ma che, analizzati insieme, formano un ciclo pedagogico che abbiamo chiamato il *doppio dono* che si verifica nelle relazioni e nelle pratiche (Martin, Puig, Gijón, 2018). Un movimento a spirale che inizia con il dono di professionisti alle persone in stato di bisogno, continua con l'accettazione del dono da parte delle persone assistite e continua con il loro contributo alla comunità. Un dinamismo valido per l'educazione formale, ma acquisisce particolare rilevanza nella pedagogia sociale quando consente di uscire dalla logica tradizionale di assistenti e utenti in contesti di vulnerabilità.

Un primo ciclo del dono si verifica nelle relazioni che mantengono educatori e persone in situazioni di esclusione. Un quadro relazionale che ti consente di provare affetto e stima, acquisire sicurezza per la ricostruzione del progetto di vita e tracciare un percorso di autorealizzazione. Un secondo ciclo del dono avviene quando si offrono opportunità di agire a favore della comunità, cioè quando la pedagogia invita pratiche altruistiche a persone che, in misura maggiore o minore, sono state al di fuori della comunità. Proposte che consentono alle persone che hanno sofferto di stigmatizzazione ed esclusione di offrire le loro conoscenze, abilità e apprendimento per migliorare la comunità in cui vivono e di essere riconosciute come soggetti donatori in un'alleanza comune che non è esclusiva.

Due cicli del dono complementari – relazioni e pratiche di servizio – che costituiscono un percorso formativo di grande impatto e ci invitano a pensare che la pedagogia non si esaurisce quando le persone hanno ricevuto beni simbolici e culturali, ma si completa quando le persone diventano dei donatori.

#### *Primo ciclo del dono: relazione educativa orientata al riconoscimento*

Il primo ciclo del dono è promosso dagli educatori sociali, e lo fanno stabilendo relazioni che rispondono a una logica di dignità e riconoscimento. Gli educatori offrono beni e strumenti culturali che richiedono l'instaurarsi di relazioni di fiducia, cura e comprensione. Affinché il dono sia efficace, l'educatore deve accogliere la persona, essere coinvolto e trasmettere fidu-

cia. Tradurre l'impegno nei confronti di tale relazione è il primo passo per promuovere processi che consentano alle persone di maturare e progredire nel proprio processo formativo. In breve, una pedagogia del dono richiede educatori che credono nella persona che accompagnano e si impegnano nel loro processo di formazione.

Allo stesso modo, affinché il ciclo del dono sia efficace, le persone in situazioni di esclusione devono essere in grado di ricevere e integrare il bene che viene loro dato (sia i beni culturali sia quei beni simbolici che indicano dignità e riconoscimento). Aprirsi per incontrare gli educatori e accettare il dono non è facile, in particolare quando le stesse hanno vissuto un'esperienza continua di fallimento, ghettizzazione e rivittimizzazione. Ricevere e accettare il dono nella relazione è come stabilire un'alleanza unica che richiede tempo, vicinanza e familiarità per fidarsi dei professionisti (Gijón, 2017). Ci riferiamo a rapporti educativi di autenticità e rispetto che si verificano quando le persone comprendono che gli educatori non li abbandoneranno, quando inviteranno le persone ad esprimersi in modo naturale e quando potranno fidarsi di loro per gli obiettivi del loro progetto di vita (Rogers, 2002).

Quando un dono è stato accettato e ricevuto, la persona sente il bisogno di restituirlo. In termini pedagogici, questo ritorno è espresso, inizialmente, nel rispetto e nel riconoscimento nei confronti dei professionisti. Le persone assistite possono accettare le loro indicazioni e proposte non come una tecnica o come parte di un protocollo omogeneo che i professionisti svolgono per tutti gli utenti. L'accettazione del dono si traduce in un rapporto di prosimità e complicità per condividere confidenze e aspetti della vita quotidiana. Tuttavia, il ritorno non è limitato ai rapporti con i professionisti. Le persone che ricevono dignità e riconoscimento possono restituire tali beni simbolici nelle loro strette relazioni. È comune per le persone assistite riparare i legami di famiglia e comunità infranti, riparare le relazioni che impedivano loro di avanzare o addirittura emanciparsi dalle relazioni di dipendenza con i membri del loro ambiente immediato. La necessità di restituire il regalo ricevuto supera il reso immediato che può verificarsi in entità specializzate.

Questo primo ciclo pone il dono al centro della relazione educativa. E non lo riduce a compiti di assistenza e accompagnamento da parte degli educatori. Quando la relazione è orientata allo scambio di doni, la sua dimensione educativa diventa un'alleanza di responsabilità e reciprocità (Lévinas, 2000). Un processo che richiede agli educatori alte dosi di sensibilità e impegno pedagogici e anche altruismo e reciprocità da parte delle persone assistite. Relazioni educative che consentono di stabilire legami di dignità e riconoscimento (Buber, 1998; Ricoeur, 2005).

#### *Secondo ciclo del dono: azione altruistica e partecipazione della comunità*

Se il primo ciclo del dono che si verifica nelle relazioni rafforza l'identità, è conveniente spiegare che di per sé non è sufficiente promuovere una pe-

dagogia del dono. È necessario invitare le persone a contribuire al miglioramento della comunità. Qualcosa che, come vedremo di seguito, si materializza in un secondo ciclo di doni orientato allo sviluppo di pratiche altruistiche e comunitarie.

Quando le persone in situazioni di esclusione collaborano nella comunità, diventano protagoniste della donazione, in grado di promuovere processi di trasformazione sociale. Tra gli altri, alcune azioni altruistiche possono essere: condividere il tempo in un progetto collettivo, partecipare a una catena di cura, contribuire ai processi di formazione di altre persone o partecipare a spazi critici per la trasformazione sociale (García Roca, 2006, 2017).

Le pratiche pedagogiche di mutuo soccorso e di apprendimento del servizio si collegano a questo secondo ciclo di doni che mostra i benefici del lavoro per la comunità. In relazione *all'apprendimento del servizio* (ApS), ci riferiamo a progetti in cui i partecipanti vengono formati quando affrontano bisogni reali nel loro ambiente al fine di migliorarlo. Una proposta di formazione che combina apprendimento e servizio in un'unica attività e che ti consente anche di riconoscerti come membro della comunità e partecipare ai valori civici (Puig, 2017, Gijón 2013). Quando chiediamo alle donne migranti curate da entità sociali di rendere testimonianza della loro esperienza migratoria, riconosciamo la loro esperienza, ma occupano ancora il posto delle vittime nella società ospitante. Quando queste stesse donne fanno un passo avanti e organizzano seminari sulla mobilità umana con una prospettiva di genere da una prospettiva postcoloniale per sensibilizzare altre donne sui pregiudizi della società ospitante, smettono di essere solo utenti di entità sociali. Le donne svolgono un'analisi critica dei limiti della società ospitante, sono addestrate su aspetti e tecniche di genere per il dinamismo di gruppo e svolgono questi seminari con altre donne per costruire insieme nuove percezioni della femminilità e della migrazione. A quel tempo, queste donne smettono di essere solo utenti di entità sociali, sono agenti di cambiamento. Stanno portando avanti un progetto di apprendimento del servizio che consentirà loro di mettere le loro conoscenze e l'apprendimento al servizio del bene comune. Sono donne donatrici in grado di trasformare i pregiudizi e sviluppare nuove conoscenze sul genere e la migrazione elaborate dai margini del sistema. Gli operatori sociali non devono solo ascoltare e accompagnare, ma devono includere nelle loro proposte pedagogiche pratiche di altruismo che invitano le persone a partecipare alla comunità.

I *gruppi di auto mutuo aiuto* (AMA) partono dall'idea che tutti hanno la capacità di aiutare gli altri e se stessi. I gruppi di auto mutuo aiuto sono gruppi formati da persone colpite da un problema comune che si incontrano senza la presenza di un professionista e in cui, attraverso una relazione di supporto tra uguali, condividono esperienze, punti di forza e speranze di affrontare la loro realtà e coprire altre carenze che le istituzioni spesso non coprono (Moya, Costa, 2008, p. 35). Quando i giovani a carico dell'ammi-



nistrazione che hanno vissuto in rifugi fino all'età di diciotto anni devono abbandonare le loro risorse abitative, affrontano paure e paure per la propria capacità di sopravvivere in un mondo senza l'aiuto di entità sociali. Le difficoltà ad accedere al mondo del lavoro e alla formazione di qualità li fanno sentire svantaggiati rispetto agli altri giovani. Se invitiamo questi giovani a partecipare a spazi di mutuo soccorso con altri giovani che potrebbero aver vissuto la stessa situazione qualche anno fa, creiamo reti di mutuo soccorso che consentono di condividere esperienze e mettere in gioco le conoscenze utili per coloro che devono affrontare per lasciare la tutela dell'amministrazione. Spazi in cui aiuti, fiducia e riconoscimento circolano attraverso reti di mutuo soccorso. Rapporti di prossimità attraversati da donazione, ricezione e movimenti di ritorno al di fuori dei circuiti di specializzazione.

Le pratiche pedagogiche del *servizio di apprendimento* e quelle di *mutuo aiuto* concepiscono l'altruismo e il contributo alla comunità non come valore civico da insegnare, ma come pratica del dono da sperimentare. Le parti che del dono, in ambito pedagogico-sociale, diventano generatrici di processi di dignità e riconoscimento. Sebbene sia paradossale, maggiore è la partecipazione alle azioni del dono, più è rafforzato il processo di formazione e costruzione del capitale sociale di reciprocità e reciprocità nella comunità (Caille, 2007b).

## 5. Possibilità della relazione in una pedagogia del dono

Quando la pedagogia sociale genera condizioni per sperimentare la dignità nelle relazioni e praticare l'altruismo nelle azioni pedagogiche, il compito di prendersi cura e accompagnare le persone avanza verso posizioni di riconoscimento e partecipazione. Sembra che la pedagogia sociale richieda relazioni di dignità che aiutino le persone a sentirsi riconosciute (primo ciclo del dono), nonché pratiche pedagogiche che consentano loro di connettersi con altri gruppi, affrontare sfide e mettere le loro abilità e conoscenze a favore di comunità (secondo ciclo del dono). In breve, quando la pedagogia è orientata al dono, è possibile generare esperienze di cittadinanza e responsabilizzazione, abbandonando il ruolo di "utente" dei servizi sociali o di una persona intrappolata in un ghetto sociale e simbolico. Il paradigma del dono e il suo doppio dinamismo nelle relazioni e nelle pratiche pedagogiche possono aiutarci ad ampliare la comprensione della cittadinanza in termini di reciprocità e di bene comune.

Di seguito riassumeremo alcuni dei contributi della pedagogia quando è orientata al dono.

- *La relazione di donazione ha effetti sull'autostima e sull'identità. Permette alle persone che passano attraverso i servizi sociali di riconoscersi*

e accettarsi come persone meritevoli e li porta a stabilire legami reciproci nella comunità. Quando le persone sono state violate e hanno subito una triplice esclusione sistemica, territoriale e di identità, è essenziale sperimentare dignità e riconoscimento da parte degli altri. Se, inoltre, le persone si sentono invitate a partecipare a catene di altruismo e riconoscimento, permettiamo loro di costruire la loro identità come soggetti che hanno qualcosa di prezioso da dare agli altri: da persone con bisogni ed esperienze fragili, a cittadini che hanno molto da offrire. La relazione educativa consente loro di conoscere e accettare sé stessi come soggetti impegnati con gli altri. Il dono umanizza la persona servita e sentirsi degni porta alla volontà di dare. Un processo che rafforza il concetto di sé e permette di provare apprezzamento e stima. La relazione del donare costituisce una rete di speranza e riconoscimento che ti invita a scoprire te stesso, a prendere in considerazione i progetti vitali e ad affrontare le sfide necessarie per raggiungerli.

- *La pedagogia del dono migliora la percezione della comunità delle persone in situazioni di esclusione.* La comunità ha spesso pregiudizi e preconcetti sulle persone in situazioni di esclusione: i loro comportamenti vengono giudicati, le loro storie di vita vengono nuovamente vittimizzate e vengono infantilizzate come soggetti in eterno bisogno. Se i cittadini non sono in grado di riconoscere le loro capacità, sembra ancora più difficile credere nel loro contributo per migliorare la società. Tuttavia, quando le persone in situazioni di esclusione contribuiscono al benessere della comunità, gli stereotipi che la società ha nei confronti dei gruppi in situazioni di vulnerabilità, diminuiscono. La donazione rafforza il sentimento di appartenenza alla comunità. La cittadinanza non è più indifferente alla loro situazione, anzi, al contrario, consente con la loro valutazione e il riconoscimento che le persone possono orientarsi verso la propria emancipazione generando reti di solidarietà.
- *La restituzione nella pedagogia sociale richiede l'invito a partecipare ai processi del dono.* Quando le persone sono pronte a restituire, e non solo a ricevere, la pedagogia ripristina lesioni e violazioni dei diritti in situazioni di esclusione. Al posto delle loro fragilità, saranno riconosciuti come soggetti in grado di far circolare la dignità e il riconoscimento per costruire alleanza e reciprocità. Il ripristino del danno e la riparazione delle situazioni di aiuto non si limitano alle azioni di assistenza e accompagnamento, è necessario attivare processi e pratiche del dono reciproco. Atti concreti in cui situare capacità, conoscenze e competenze al servizio degli altri. Si tratta di generare condizioni pedagogiche per progettare azioni comunitarie volte all'altruismo: invitare le persone a partecipare alla costruzione di un mondo comune. Coloro che sono coinvolti in azioni di aiuto sviluppano una maggiore capacità di *empowerment* e analisi critica, scoprono che l'apprendimento ha utilità sociale e assumono impegni

collettivi per raggiungerlo. Ascoltare un membro della comunità mentre vi partecipa per migliorarla, è la migliore opportunità per esercitare la cittadinanza. Una pedagogia del dono porta a un'autorealizzazione responsabile e impegnata, nonché a una cittadinanza che consolida i legami di reciprocità, gratuità e reciprocità.

Pensare alla pedagogia sociale attraverso il paradigma del dono consente di stimolare i processi di autonomia, equità e inclusione dal riconoscimento. Da questa prospettiva, la pedagogia può allontanarsi dalle azioni educative di compensazione e assistenza, per considerare le persone in situazioni di esclusione come protagoniste della loro vita e agenti necessari per la costruzione di un mondo migliore. Una pedagogia orientata al dono cerca di creare una cultura che promuova processi di cambiamento che non sono guidati dall'interesse individuale, ma dalla volontà di impegnarsi in relazioni di mutuo aiuto.

Per questo, è importante rendere visibili le conoscenze, le esperienze e le capacità delle persone, un riconoscimento che cresce esponenzialmente quando le persone apprezzano questi punti di forza lavorando per la comunità. Forse va ricordato che le persone assistite non diventano cittadini a pieno titolo fino a quando non contribuiscono al miglioramento della comunità.

## Riferimenti bibliografici

- Buber M., *Yo y tú*, Caparrós Editores, Madrid, 1998.
- Caillé A., *Anthropologie du don*, La Découverte, Paris, 2007a.
- Caillé A., *La quête de la reconnaissance. Nouveauphénomène social total*, La Découverte, Paris, 2007b.
- Caillé A., Chaniel P., *La gratuité. Éloge de l'inestimable*, La Découverte, Paris, 2010.
- Caillé A., *Anti-utilitarisme et paradigme du don. Pourquoi?*, Le bord de l'Eau, Paris, 2014.
- Caillé A., *Le convivialisme en dix questions. Un nouvel imaginaire politique*, La Bibliothèque du Mauss – Le Bord de l'Eau, Lormont, 2015.
- Chaniel P., *Lasociétévue du don*, La Découverte, Paris, 2008.
- Cyrulnik B., *El amor que nos cura*, Gedisa, Barcelona, 2005.
- Cyrulnik B., *Las almas heridas*, Gedisa, Barcelona, 2015.
- Esquirol J.M., *El respeto o la mirada atenta*, Gedisa, Barcelona, 2010.
- García Roca J., Mondanza Canal G., *Jóvenes, universidad y compromiso social*, Narcea, Madrid, 2002.
- García Roca J., "Relatos, metáforas y dilemas para transformar las exclusiones", en Vidal Fernández, *La exclusión social y el estado del bienestar en España. V Informe Fuhem de políticas sociales*, FUHEM Madrid, Icaria, Barcelona, 2006.
- García Roca J., *Recrear la solidaridad en tiempos de mundialización*, Sistema Universitario Jesuita-Cátedra Eusebio Francisco Kino Sj., México, 2017.
- Gijón M., *Encuentros cara a cara. Valores y relaciones interpersonales en la escuela*, Graó, Barcelona, 2004.

- Gijón M., *Aprendizaje Servicio e Inclusión Social*, Fundación Bofill, Barcelona, 2013.
- Gijón M., *Pedagogía Adoratriz. Una experiencia de amor, liberación y encuentro*, Acción Liberadora-Adoratrices, Madrid, 2017.
- Gijón M., “Espacio íntimo de la pedagogía: relación educativa y su triple dimensión formativa como dinamismo de ciudadanía”, en *Educatio Siglo XXI*, vol. 37, n. 1, 2019, pp. 131-146.
- Goffman E., *Estigma: la identidad deteriorada*, Amorrortu editores, Madrid, 2006.
- Godbout T., *El espíritu del don*, Siglo XXI, Madrid, 1997.
- Godelier M., *El enigma del don*, Paidós, Barcelona, 2009.
- Honnet A., *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*, CCCB y Katsz Editores, Barcelona, 2010.
- Jones O., *Chavs. La demonización de la clase obrera*, Capitan Swing, Madrid, 2012.
- Juliano D., *Excluidas y marginales. Una aproximación antropológica*, Cátedra, Madrid, 2006.
- Innerarity D., *Ética de la hospitalidad*, Península, Barcelona, 2001.
- Irigaray L., *Ética de la diferencia sexual*, Ellago ediciones, Castellon, 2010.
- Kropotkin P., *El apoyo mutuo*, Pepitas de calabaza, Logroño, 2016.
- Lévinas E., *Totalidad e infinito*, La balsa de la medusa, Madrid, 2000.
- Manem V., *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*, Paidós, Barcelona, 2011.
- Martin X., Puig J., Gijón M., *Reconèixer per educar. Cominco porar l'aprenentat gesevei a l'educació social*, Fundació Bofill, Barcelona, 2017.
- Martin X., Puig J., Gijón M., “Reconocimiento y don en la educación social”, en *Edeñana: estudios y propuestas socioeducativas*, n. 53, 2018, pp. 45-60.
- Martin X., Puig J., Gijón M., “Pedagogía del don. Relación y Servicio en educación”, en *Revista Estudios sobre Educación*, vol. 37, 2019, pp. 51-68.
- Mauss M., *El ensayo sobre el don*, Katz, Buenos Aires, 2009.
- Moya J., Costa S., *Manual de consulta sobre grupos de ayuda mutua de personas con discapacidad física (experiencias en GAM desde la Federación ECOM)*, Federación ECOM, Barcelona, 2008.
- Noddings N., *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*, Amorrortu, Buenos Aires, 2009.
- Nussbaum M., *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*, Paidós, Barcelona, 2012.
- Planella J., *Acompañamiento social*, Editorial UOC, Barcelona, 2016.
- Puig J., Batlle R., Bosch C. y Palos, *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*, Octaedro, Barcelona, 2007.
- Ricoeur P., *Caminos del reconocimiento*, Trotta, Madrid, 2005.
- Rogers C., *El proceso de convertirse en persona*, Paidós, Barcelona, 2002.
- Tomasello M., *¿Por qué cooperamos?*, Katz, Buenos Aires, 2010.
- Úcar X., *Relaciones socioeducativas. La acción de los profesionales*, Editorial UOC, Barcelona, 2016.
- Vanistendael S., *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*, Gedisa, Barcelona, 2013.
- Wacquant L., *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Gedisa, Barcelona, 2009.
- Wacquant L., *Parias Urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio*, Manantial, Buenos Aires, 2015.

## Autori

**Caterina Benelli** è ricercatrice in Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Messina dove insegna Pedagogia della Relazione Educativa. Si occupa di ricerca e interventi prevalentemente nell'ambito dell'inclusione e dell'emancipazione con la metodologia partecipativa, narrativa e autobiografica ed è membro del Consiglio Direttivo, Didattico e Scientifico della Libera Università dell'Autobiografia di Anghiari e membro del Centro Nazionale Studi di Ricerche Autobiografiche "Athe Gracci". Dirige la Rivista di *Mimesis: Autobiografie. Ricerche, pratiche, esperienze.*

**Mónica Gijón Casares** è docente presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Barcellona. Membro del gruppo di ricerca GREM (gruppo di ricerca sull'educazione morale), e le sue linee di ricerca includono la dimensione educativa delle relazioni, il supporto pedagogico, la promozione della cittadinanza inclusiva e lo sviluppo di progetti di apprendimento del servizio.

**Maria Grazia Riva** è Professore Ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca, dove insegna Pedagogia della Relazione educativa e Consulenza clinica nella formazione. È attualmente Prorettore all'Orientamento e Direttore del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa". La sua ricerca si è articolata su più dimensioni, in particolare, i suoi interessi sono orientati alla messa a fuoco di una pedagogia e di una consulenza pedagogica a orientamento psicoanalitico.

**Maura Striano** è professore Ordinario di Pedagogia e Storia della Pedagogia presso l'Università Federico II di Napoli dove è delegata di Ateneo e componente del Consiglio Direttivo del Centro di Ricerca Interuniversitario GEO, Giovani, Educazione, Orientamento. È Direttrice del Centro di Ateneo

SINAPSI e responsabile scientifico dei Servizi per la Promozione dell'Occupabilità e referente di Ateneo per il centro di Ricerca Interuniversitario Pragmatismo Costruzione dei Saperi e Formazione.

**Stefano Maltese** si è laureato in Scienze dell'educazione, specializzato come educatore extra-curricolare professionale. Attualmente membro post-doc in Pedagogia dell'educazione presso "Università degli Studi di Napoli Federico II", è impegnato nella ricerca sulla promozione della salute, del benessere e della giustizia sociale per promuovere l'inclusione nella società. Collabora con il Centro dell'Ateneo napoletano SINAPSI.

**Emanuela Mancino** insegna *Filosofia dell'educazione* presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. Ha ideato e dirige il *Laboratorio di Filosofia e Pedagogia del Cinema*, realizzato presso la Cineteca di Milano – Mic; è direttrice scientifica del gruppo di ricerca sulle *Trame Educative*; dirige la *Scuola di Autobiografia* presso la Casa della Cultura di Milano. È membro fondatore dell'*Accademia del Silenzio*.

**Vanna Boffo** è Professore Ordinario di Pedagogia del lavoro e Pedagogia generale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze, dove è presidente del Corso di Studio di Scienze dell'Educazione degli Adulti, della Formazione continua e Scienze Pedagogiche (dal 2016). Coordinatrice del Dottorato di ricerca in Scienze della Formazione e Psicologia (dal 2019) ed è Delegata del Rettore per il Job Placement (dal 2015). Si occupa di Transizione al lavoro e Relazioni formative nei contesti delle professioni di cura educativa.

**Maria Rita Mancaniello** è docente di pedagogia sociale presso il Dipartimento di Educazione, Lingue, Intercultura, Letteratura e Psicologia dell'Università di Firenze ed è membro e coordinatore del programma UNESCO Transdisciplinary Chair in Human Development and Culture of Peace – IUS-SAF. È delegata per l'Università in carcere sull'area educazione. Tra i suoi filoni di ricerca ricordiamo la Pedagogia dell'adolescenza.

Giovanna Del Gobbo è Professore Associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università di Firenze, Delegato del Rettore per la Formazione insegnanti della Scuola Primaria e Secondaria (dal 2017) e Delegato per la QA per il Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia e per la Scuola di Studi Umanistici e della Formazione (dal 2009). L'attività di ricerca, collegata alla didattica e alle attività di trasferimento previste dalla terza missione universitaria, si è sviluppata nel tempo mantenendo una forte caratterizzazione empirica e convergendo su alcuni campi di ricerca educativa.

**Gilda Esposito**, PhD in Scienze della Formazione presso l'Università di Firenze, si occupa di ricerca collaborativa, innovazione della didattica e progettazione europea dal 2010. Presidente e co-fondatrice dello spin off UNIFI MoCa Future Designers. Ha lavorato per 12 anni come aidworker in Africa, Asia, America Latina sui temi dei diritti delle donne, dei bambini e delle bambine e sullo sviluppo umano. È ambasciatrice EPALE per l'educazione degli adulti, volontaria CARITAS e ANTEAS. I suoi temi attuali di ricerca sono i Futures Studies e l'intelligenza culturale.

**Antonio Raimondo Di Grigoli** è dottorando di ricerca presso il Dipartimento FORLILPSI dell'Università degli Studi di Firenze. I suoi temi di ricerca sono le costruzioni identitarie dei giovani da un punto di vista del genere e della sessualità. Le aree di ricerca coinvolte sono: i *Critical Studies on Men and Masculinities* (CSMM), la pedagogia *queer*, la pedagogia critica e i *cultural studies*.





---

## *I territori dell'educazione*

diretta da S. Tramma

---

### *Ultimi volumi pubblicati:*

STEFANO MALTESE, *Traiettorie "underground" della formazione*. Sentieri pedagogici nelle storie di vita degli adolescenti omosessuali.

FRANCESCA OGGIONI, *La supervisione pedagogica* (disponibile anche in e-book).

CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Crisi sociale e disagio educativo*. Spunti di ricerca pedagogica.

MAURA STRIANO (a cura di), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (disponibile anche in e-book).

MARIA LUISA IAVARONE (a cura di), *Abitare la corporeità*. Nuove traiettorie di sviluppo professionale.

ELISABETTA BIFFI (a cura di), *Educatori di storie*. L'intervento educativo fra narrazione, storia di vita e autobiografia.

IVO LIZZOLA, *Di generazione in generazione*. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio (disponibile anche in e-book).

SERGIO TRAMMA, *Pedagogia della comunità*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

CARLA ACERBI, MARIALISA RIZZO, *Pedagogia dell'oratorio*. Criticità e prospettive educative (disponibile anche in e-book).

ALESSANDRA TIBOLLO, *Le comunità per minori*. Un modello pedagogico (disponibile anche in e-book).

MONICA CROTTI, *Riconoscersi sulla soglia*. Pensare la vulnerabilità per costruire la relazione educativa.

MARIA VITTORIA ISIDORI, ALESSANDRO VACCARELLI, *Pedagogia dell'emergenza, didattica nell'emergenza*. I processi formativi nelle situazioni di criticità individuali e collettive.

MARIO SCHERMI (a cura di), *Crescere alle mafie*. Per una decostruzione della pedagogia mafiosa.

CHIARA BIASIN, *L'accompagnamento*. Teorie, pratiche, contesti.

### *Materiali*

LISA BRAMBILLA, ANDREA GALIMBERTI, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Educazione e terrorismo*.

PIERANGELO BARONE, *Gli anni stretti*. L'adolescenza tra presente e futuro.

SILVIA NANNI, *Educazione degli adulti, sviluppo di comunità, pedagogica critica*. Angela Zucconi e il Progetto Pilota Abruzzo.

MATTEO CORNACCHIA, *Le humanities in azienda*. Per una via umanistica alla formazione (disponibile anche in e-book).

GIUSEPPE BURGIO (a cura di), *Comprendere il bullismo femminile*. Genere, dinamiche relazionali, rappresentazioni.

IVO LIZZOLA, SILVIA BRENA, ALBERTO GHIDINI, *La scuola prigioniera*. L'esperienza scolastica in carcere.

LAURA CERROCCHI, FRANCESCA CAVEDONI, *La cura educativa per il reinserimento sociale di detenuti in Esecuzione Penale Esterna*. Tra analisi e messa a punto del setting pedagogico.

ELEONORA NAPOLITANO, *Educazione, comunità e politiche del territorio* (disponibile anche in e-book).

LIVIA PETTI, *Apprendimento informale in rete*. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line (disponibile anche in e-book).

PIERGIORGIO REGGIO, *Reinventare Freire*. Lavorare nel sociale con i temi generatori.

IVANO GAMELLI (a cura di), *Ma di che corpo parliamo?*. I saperi incorporati nell'educazione e nella cura.

EMMA GASPERI (a cura di), *In dialogo con le fragilità nascoste degli anziani*.

LISA BRAMBILLA, ANNAMARIA DE LEO, SERGIO TRAMMA (a cura di), *Vite di città*. Trasformazioni territoriali e storie di formazione nel quartiere Bicocca di Milano.

MARGHERITA GARZYA, CHIARA GIUSTINI, ILARIA PITTI, ALESSANDRO TOLOMELLI, STELLA VOLTURO, *Partecipazione ed Empowerment*. La realtà bolognese come caso studio.

ROSANNA CIMA, *Pratiche narrative per una pedagogia dell'invecchiare*.

MARIA BUCCOLO, SILVIA MONGILI, ELISABETTA TONON, *Teatro e formazione*. Teorie e pratiche di Pedagogia teatrale nei contesti formativi.

ANTONIA CUNTI (a cura di), *La rivincita dei corpi*. Movimento e sport nell'agire educativo.

LISA BRAMBILLA, CRISTINA PALMIERI (a cura di), *Educare leggermente*. Esperienze di residenzialità territoriale in salute mentale (disponibile anche in e-book).

MICHELE GAGLIARDO, SALVATORE RIZZO, TIZIANA TARSIA, EMILIO VERGANI (a cura di), *Corporeità*. Pratiche educative nell'incontro con i corpi in crescita (disponibile anche in e-book).

GIULIA RUTA, MARIO SCHERMI (a cura di), *Educare nel tempo dell'estraneità*. Il lavoro educativo nelle urgenze della crescita contemporanea (disponibile anche in e-book).

Questo   
LIBRO

 ti è piaciuto?

---

**Comunicaci il tuo giudizio su:**  
[www.francoangeli.it/latuaopinione.asp](http://www.francoangeli.it/latuaopinione.asp)



**VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI  
SULLE NOSTRE NOVITÀ  
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?**



SEGUICI IN RETE



SOTTOSCRIVI  
I NOSTRI FEED RSS



ISCRIVITI  
ALLE NOSTRE NEWSLETTER

---

**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze

# Vi aspettiamo su:

**[www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it)**

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE  
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,  
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:  
teorie e tecniche

Didattica, scienze  
della formazione

Economia,  
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,  
territorio

Informatica, ingegneria  
Scienze

Filosofia, letteratura,  
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,  
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche  
e servizi sociali



**FrancoAngeli**

La passione per le conoscenze