

MeTisMondi educativi. Temi, indagini, suggestioni
Molding environments. Themes, inquiries, suggestions

ANNO V - Numero 1 - 06/2015

“L’EDUCAZIONE AI TEMPI DELLA CRISI”. RICOSTRUIRE UN’IDEA DI FUTURO NELLA SOCIETA’ DEL DISINCANTO

Rivista scientifica internazionale di pedagogia e didattica edita semestralmente dalla Progedit - Progetti editoriali s.r.l.

via De Cesare 15 - 70122 Bari - t. 0805230627 f. 0805237648

www.progedit.com

www.metis.progedit.com

metis@progedit.com

Reg. Tribunale di Bari n°43 del 14 dicembre 2011

MeTis è classificata in fascia A dall’ANVUR
per i settori 11/D1 – 11/D2

ISSN 2240-9580

Direttore scientifico**Isabella Loiodice (Università di Foggia)****Comitato di direzione scientifica**

Giuseppe Annacontini (Università del Salento); Daniela Dato (Università di Foggia); Barbara De Serio (Università di Foggia); Rosa Gallelli (Università di Bari); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Berta Martini (Università di Urbino).

Comitato scientifico

Mercedes Arriaga Flórez (Universidad de Sevilla); Massimo Baldacci (Università di Urbino); Federico Batini (Università di Perugia); Enza Colicchi (Università di Messina); Mariagrazia Contini (Università di Bologna); Patrizia De Mennato (Università di Firenze); Giuseppe Elia (Università di Bari); Loretta Fabbri (Università di Siena); Ilaria Filogrosso (Università di Chieti-Pescara); Franco Frabboni (Università di Bologna); Luca Gallo (Università di Bari); Jelmam Yassine (Ecole Nationale d'Ingénieurs de Tunis); Pierpaolo Limone (Università di Foggia); Antonella Lotti (Università di Genova); Alessandro Mariani (Università di Firenze); Joan Soler Mata (Universidad de Vic); Josip Milat (Sveučilište u Splitu); Loredana Perla (Università di Bari); Franca Pinto Minerva (Università di Foggia); Francesca Lucia Pulvirenti (Università di Catania); Maria Luisa Rodríguez Moreno (Universidad de Barcelona); Bruno Rossi (Università di Siena); Antonia Chiara Scardicchio (Università di Foggia); Giuseppe Spadafora (Università della Calabria); Urszula Szuścik (Uniwersytet Śląski w Katowicach); Giancarlo Tanucci (Università di Bari); Simonetta Olivieri (Università di Firenze); Angela Maria Volpicella (Università di Bari); Mateusz Warchał (Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej).

Comitato di redazione

Giuseppe Annacontini (responsabile); Severo Cardone; Rossella Caso; Daniela Dato; Barbara De Serio; Gianluca Di Giovine; Rossella D’Ugo; Rosa Gallelli; Manuela Ladogana; Anna Gazia Lopez; Valentina Mustone; Francesco Mansolillo; Pasquale Renna.

IN QUESTO NUMEROParafrasando il titolo di un celebre romanzo (*L’amore ai tempi della colera*) di Gabriel García Márquez, questo numero della rivista intende riflettere su uno degli aspetti più problematici della società contemporanea: quello cioè della rinuncia a progettare il futuro, schiacciati su di un presente che non si riesce neanche a vivere pienamente e consapevolmente, perché voracemente inghiottito da una velocità fine a se stessa.In una pubblicazione del 2008 intitolata *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*, Bauman raffigura il tempo della modernità come un insieme di punti sparsi che non indicano alcuna traiettoria futura ma invitano a vivere momento per momento, senza consentire progetti, desideri, sogni da realizzare ma “occasioni” da consumare secondo una logica che motiva solo a godere dell’effimera possibilità dell’ora, vivendo nella dimensione del momentaneo come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.La defuturizzazione è figlia della cultura dell’effimero e le vittime privilegiate sono soprattutto i giovani a cui, invece, dovrebbe appartenere – quasi costitutivamente – la dimensione del futuro. I giovani *sono* il futuro: il loro futuro personale ma anche quello della società cui appartengono e che deve poter e saper riprogettarsi insieme a loro e attraverso di loro.

La stagnazione in un “presente onnipresente”, più subito che vissuto, ingigantisce gli aspetti più deleteri di una crisi generalizzata, materiale e immateriale, con cui si è soliti identificare la società contemporanea: si parla di crisi economica, finanziaria, politica, sociale, ma anche di crisi valoriale ed educativa, cogliendo del termine solo la sua accezione negativa (che peraltro pare abbia preso il sopravvento soltanto nel secondo Novecento) rispetto al significato in positivo di trasformazione, di cambiamento, quindi anche di evoluzione e di emancipazione.

Questo numero, quindi, richiama l’attenzione sulle possibilità e sulle capacità che il sapere pedagogico, e le scienze umano-sociali in generale, hanno di *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com’è giusto che sia.



INDICE - TABLE OF CONTENTS

L'EDITORIALE - EDITORIAL

di Isabella Loiodice

Educare a costruire il futuro al di là del “presente onnipresente”, p. 5

INTERVENTI - ARGUMENTS

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità, p. 7

SAGGI - ESSAYS

di Michele Corsi

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies, p. 16

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

Superare la crisi coltivando il desiderio. Per una formazione che orienti nella società del disincanto, p. 26

di Lorena Milani

Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso, p. 41

di Maria Grazia Riva

Previous generations have already “eaten” everything. Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work, p. 49

di Maria Vinella

Sindrome da iper-visione. Lo stress percettivo degli immaginari giovanili, p. 63

di Vasco D'Agnese

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo, p. 73

di Giuliano Franceschini

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi, p. 82

di Catia Giaconi

Young people with disability: educational challenges for new inclusive spaces, p. 91

di Marco Milella

Esplorare il possibile per costruire il futuro, p. 103

di Furio Pesci

Un futuro liquido per giovani postmoderni?, p. 114

di Marco Piccinno

Insegnare la scienza per formare la persona. Per una didattica orientata al futuro, p. 123

di Stefano Polenta

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita, p. 133

di Massimiliano Stramaglia

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione, p. 153

di Gabriella Armenise

Verso una pedagogia che consenta all'umanità “nuova” di “abitare il disincanto”, p. 163

di Micaela Castiglioni

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?, p. 172

di Matteo Cornacchia

L'educazione di fronte alla crisi: dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare, p. 178

di Claudio Crivellari

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi, p. 186

Daniela Dato

Pedagogia della domanda e “crisis skills”, p. 191

di Daniela De Leo

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia, p. 200

di Barbara De Serio

Quando il corpo cambia, la mente cambia: suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane, p. 207

di Tiziana Iaquina

Educare al dolore, p. 216

di Paola Martino

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra ascesi e funambolismo, p. 231

di Marisa Musaio

Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità: riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale, p. 241

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

Aver cura del divenire. Verso un milieu educativo post-umanista, p. 248

di Monica Parricchi

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere, p. 261

di Micaela Sánchez Martín

Jóvenes, formación y empleo en España, p. 268

di Roberto Travaglini

Educare alla crisi, p. 273

di *Federico Zamengo, Nicolò Valenzano*

La defuturizzazione e l'egemonia presentista. Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi, p. 279

di *Severo Cardone*

Orientarsi nella società liquido-moderna. Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro, p. 286

di *Angela De Piano*

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia, p. 294

di *Tommaso Fratini*

Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà: considerazioni pedagogiche, p. 305

di *Francesco Mansolillo*

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa, p. 316

di *Laura Selmo*

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi, p. 329

EX ORDIUM

di *Mattia Baiutti*

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile, p. 332

di *Federica Cirulli*

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC, p. 340

di *Viviana De Angelis*

Nuove tecnologie, fede e formazione dell'umano, p. 350

di *Emanuela Fiorentino*

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola, p. 365

di *Luca Giuseppe Ingrosso*

Dalla crisi delle culture al progetto intercultura. Il "caso" dei Paesi Bassi, p. 370

di *Paola Alessia Lampugnani*

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale, p. 385

di *Elisa Maia*

L'Aquila: finis terrae. Ripensare il territorio in chiave pedagogica, p. 396

di *Valentina Pennazio*

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto, p. 408

di *Claudio Pignalberi*

Guardare oltre! Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach, p. 416

di *Silvia Corral Robles*

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual, p. 426

di *Mario Salcuni*

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi, p. 437

di *Antonello Talarico, Raffaella Belfiore*

Progettare il cambiamento: itinerari di autoriflessione sulle prassi educative, p. 444

di *Gabriella Vitale*

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro, p. 450

BUONE PRASSI - GOOD PRACTICES

di *Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López*

Los valores feministas en la obra de Olga Nolla: creación de un modelo axiológico, p. 459

di *Giuseppe Annacontini*

Studiare all'università. Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni, p. 473

di *Raffaele Mantegazza*

A scuola di politica. Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica, p. 490

di *Mariarosaria De Simone*

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità, p. 494

di *Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto, p. 518

di *Carlo Macale*

Parlare del futuro a partire dal sé. Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale, p. 528

di *Alessandra Romano*

"La riflessione educativa ai tempi della crisi". L'agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro, p. 541

OPERA PRIMA

di *Carmen Colangelo*

Diversity Management e diversabilità. Il caso del progetto Equal Mecenat, p. 561

di *Silvia Della Posta*

Investire nelle competenze digitali per educare al futuro. L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca, p. 569

RECENSIONI

di Alessandra Altamura

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola, p. 579

di Giuseppe Annacontini

Margiotta, U. (2015). *Teoria della formazione*. Roma: Carocci, p. 584

di Sergio Bellantonio

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli, p. 587

di Marco Brancucci

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne, p. 590

di Enrica Fontani

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer, p. 593

di Rosa Gallelli

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini, p. 596

di Luca Giuseppe Ingrosso

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci, p. 598

di Maria Grazia Lombardi

Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia, p. 603

di Rosaria Pace

Limone, P. (2012). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Roma: Carocci, p. 605

di Franca Pinto Minerva

Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*. Mimesis: Milano, p. 609

di Alessandra Romano

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). *Promuovere la "democrazia cognitiva". Scritti in memoria di Bruno Schettini*. Napoli: Luciano, p. 611

di Paolo Serreri

Di Rienzo, P. (2012). *Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università*. Roma: Anicia, p. 615

L'EDITORIALE

**Educare a costruire il futuro
al di là del “presente onnipresente”**

di Isabella Loiodice

Derivato dal participio futuro del verbo latino *esse*, il termine “futuro” indica una dimensione costitutiva dell’esistenza, senza la quale la vita dei singoli e delle comunità appare oggi disorientata e *dispersa*, inibita e bloccata in un “presente onnipresente” più subito che vissuto.

La dimensione dell’“adesso”, infatti, blocca sul nascere desideri da realizzare e progetti da costruire, ripiegandoli su *occasioni* da consumare velocemente e avidamente, secondo una logica che non motiva a costruire futuro ma a godere dell’effimera possibilità dell’attimo, vivendo nella dimensione del *momentaneo* come forma di protezione dall’angoscia di una vita priva di prospettive.

Questa condizione, per quanto diffusa, appare però *innaturale*, nel senso di non conforme all’esistenza stessa e, in quanto tale, va contrastata e “ribaltata” a vantaggio di una progettualità nutrita di futuro, *per tutti e per tutta la vita*.

Per tutti: il riferimento è all’intera umanità, soprattutto in un momento in cui, al contrario, interi gruppi di persone “disperate”, nel senso di prive di speranza per un futuro nella propria terra, cercano di conquistarselo in altre parti del mondo, esponendosi però a condizioni che per lo più trancano sul nascere qualsiasi progettualità futura. Questi “viaggi della speranza” (che peraltro ci ricordano quelli dei nostri progenitori all’inizio del secolo scorso) naufragano troppo spesso in fondo al mare oppure si infrangono contro barriere materiali e immateriali – la costruzione di nuovi muri, i presidi nei quartieri, i blocchi alle frontiere ecc. – che, talune volte, vengono giustificate contrapponendo analoghe situazioni di miseria e di degrado, altre volte, evidenziano semplicemente indifferenza e insensibilità mascherate da ragioni di sicurezza per l’incolumità di persone e beni. *In ogni caso*, i-naccettabili di fronte alle storie tragiche di persone – molte delle quali bambini – private appunto di futuro, proprio lì dove speravano di riguadagnarlo, fuggendo le condizioni disumanizzanti delle proprie terre di origine.

Per tutta la vita: come indicato nella call di questo numero della Rivista, anche se riferita *in primis* ai giovani, la dimensione del futuro appartiene a tutte le età della vita:

- appartiene all’infanzia, la cui “coltivazione e cura” si nutrono di intenzionali percorsi educativi e formativi nella pluralità dei contesti di vita: dalla famiglia alla scuola ai luoghi dell’informale e del non formale;
- appartiene ai giovani, che vanno opportunamente sostenuti e orientati nel trovare la loro giusta direzione, nella consapevolezza che il proprio “oriente” non è più una meta stabile e definitiva ma che va costantemente ridefinita e riprogettata;
- appartiene agli adulti, forse le persone oggi più in crisi di fronte al tramonto di un’idea di adultità stabile e sicura, che rimette in discussione un futuro dato per certo e li espone a inaspettate condizioni di precarietà materiale ed esistenziale ma anche a inedite prospettive di sviluppo e crescita ulteriori;
- appartiene agli anziani, per i quali l’allungamento dei tempi di vita non sempre si accompagna a condizioni adeguate, popolando questa età di solitudini e di abbandoni rispetto a una umanità che consuma freneticamente il proprio tempo e che, proprio per questo, “non ha tempo” da dedicare ai propri anziani.

All'egemonia del presente – che occulta sia il passato che il futuro – occorre allora contrapporre un progetto di continuità e di ricomposizione dialettica dei differenti tempi della vita, nella duplice dimensione diacronica (per l'intero corso dell'esistenza) e sincronica (diffusa nella pluralità dei luoghi di vita e di esperienza).

Questo progetto non può che essere un progetto educativo, che affida alla prospettiva della *formazione permanente* la possibilità di porre le basi concrete per la sua attuazione. Non è un caso che tale consapevolezza – coltivata da tempo nell'ambito del sapere pedagogico – venga fatta propria dalle altre scienze, sì che lo stesso Bauman parla di “una formazione che, nel quadro della ‘modernità liquida’, non appare più ‘concepibile’ né ‘pensabile’ in una forma diversa dalla formazione incessante, perpetuamente incompiuta e aperta” (Bauman, 2009, p. 87).

Il diritto all'apprendimento e alla formazione permanenti appare, dunque, la vera frontiera dei diritti delle persone, l'unica garanzia di costruzione di un futuro assicurato a tutti, al di là dell'appartenenza geografica, etnica, culturale e sociale. Proprio perché non ci può essere futuro senza democrazia e senza rispetto di quei diritti di cittadinanza planetaria a cui Morin ha fatto esplicito riferimento nei suoi scritti e su cui Nussbaum sta riflettendo nei suoi studi più recenti.

Studiosi che, com'è noto, appartengono a differenti ambiti disciplinari ma che non possono non ricondurre tutte le differenti letture – sociologiche, antropologiche, filosofiche, economico-giuridiche, etiche – all'interno della prospettiva pedagogica, in ragione del suo specifico approccio epistemologico. Il *proprium* della pedagogia è, infatti, l'essere una scienza che “espone” la sua teoria ai venti impetuosi del cambiamento per poi sperimentarla nella concretezza della realtà e, dunque, rimettersi in discussione, riconfigurandosi e riprogettandosi, traendo alimento dall'esperienza.

La dimensione progettuale è dunque costitutiva del sapere pedagogico così come lo è della vita stessa e, dunque, va assicurata a tutti e per tutta la vita, come poc'anzi ribadito. Spetta a tutti noi, allora, *educare a costruire futuro*, con uno sguardo preferenziale alle giovani generazioni: perché sappiano ri-apprendere a sognare, a sperare, a progettare una vita proiettata verso il futuro.

Com'è giusto che sia.

Bibliografia

Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.

INTERVENTI

La nostalgia del futuro: mantenere l'instabile all'insegna della sostenibilità

di Roberto Albarea

La nostalgia del futuro è un anelito verso una conoscenza e una realtà altra non ancora realizzata ma che ben illumina quel particolare spleen propulsivo che accompagna l'atteggiamento e l'attività dell'educatore.

Essa si sviluppa nel fare comunità, nel favorire esegesi del sè (Seneca, Foucault), nel promuovere un imprinting positivo verso l'ambiente, in un continuo processo di contestualizzazione e nella relazione educativa sostenibile. Si tratta di mantenersi nell'instabile, secondo uno stile educativo che sta in between, da un lato esso sta con gli inventori (Lyotard), dall'altra è radicato in una ideologia-terra (Dostoevskij), cauta e consapevole

The nostalgia of the Future is a sort of panting toward an other knowledge and reality which is not yet realized but well illumines that particular propelling spleen which accompanies the educator's attitude and activity. It develops in creating community, (as the 2010 Censis Conference affirmed, on quality and community relationships), in promoting a positive imprinting and distributed intelligence toward the environment (see Venice Biennale, 2010, entitled 'Peopole meet in architecture'), in fostering exegesis of the self (Seneca, Foucault), according a personal hermeneutical exploration (inner sustainability) and external practices of sustainability, in a continuing process of contextualization, within the educational relationship.

This means: keeping the unstable, according to an educational style which is in between. On the one hand, it is with inventors (Lyotard), on the other hand, it follows an ideology deep-rooted on earth (Dostoevskij): a cautious and aware orientation.

As regard to this aspect, the term Sustainable Creativity has been coined in other publications. This is an antinomy and the same is for the educational style, here suggested.

Some practices of sensitivity are proposed: behaviours' kindness (G.M. Bertin), pluri-perspectivist vision and exegesis of the self, positive imprinting, concepts and languages' circularity (spiral learning, according to Jerome Bruner), shared responsibility (in daily events too), continuing contextualization, opening to the so-called serendipity, working on the second digital divide (the so-called Saint Matthew effect). According to it, every new resources are distributed in proportion to what already exists in the individual (Digital Education and Digital Wisdom). In other terms, a mastering use of technologies would depend on an acquired knowledge and on a previous (and 'traditional') process of learning.

In front of all this, there is the educator's credibility, whose evidence is the *conditio sine qua non* for a significant interpersonal relationship.

1. La nostalgia del futuro

Nel cosiddetto Questionario Proust, rivolto al compositore Luigi Nono e posto a chiusura del volume curato da Angela Ida De Benedictis e Venerio Rizzardi (2007), a mo' di Post-ludium dell'intera raccolta di saggi e paradigmatico per il carattere autobiografico delle risposte, alla domanda "Il principale tratto del Suo carattere?", Nono risponde: "La nostalgia del futuro".

Si tratta, leggendo la raccolta di scritti, di un anelito verso una conoscenza e una realtà altra non ancora realizzata ma che ben illumina quel particolare spleen propulsivo che ha accompagnato il musicista nel suo itinerario creativo.

Il cammino operativo di Nono è contrassegnato da conquiste e innovazioni nate attraverso una accorta pratica di reinterpretazione della tradizione e sembra essere contraddistinto da una progettualità in continuo progresso e autoriflessione. Lavorando per analogia: questo è il compito dell'educatore verso il futuro.

Per cui, nei luoghi dell'educazione può succedere di essere senza idee, senza programmi già definiti; si tratta di entrare in situazione abbandonando il logocentro, la perdita di quel principio per cui sempre una idea dovrebbe essere l'antecedente di un'altra, usare strumenti analogici, lavorare sulle intuizioni immediate e mediate, sulla strumentazione e sulla ricerca: lavorare con tenacia e pathos là dove le cose non tornano (come disse Rita Levi Montalcini (1)) ma dove tutto, alla fine, ti ritorna. Il tutto va però naturalmente discusso, tentando di costruire un terreno di dialogicità, per contrasto e per analogie. Una sorta di risonanza tra persone e cose.

Da un punto vista educativo questo non significa abbandonare le conoscenze disciplinari, ma servirsi di esse per andare oltre.

Così Ramon Panikkar: "Quando parliamo veramente, non ci limitiamo ad allertare la nostra umanità, la trasformiamo. Homo loquens non significa semplicemente che siamo animali parlanti, ma anche che siamo umani proprio per il fatto che parliamo. Mi riferisco qui alle vere parole umane e non ai semplici termini, che sono solo etichette per le cose empiricamente verificabili. La parola è un simbolo, il termine un segno [...] Se studiamo - nel senso profondo e classico della parola studium (sforzarsi con tutto il proprio essere verso la verità) - una tradizione differente dalla nostra, proprio questo studio conduce alla fine a una comprensione di molte nuove intuizioni di quella tradizione. Ma ciò produce anche un mutamento in noi stessi" (Panikkar, 2007, p. 9 e ss.). Sulla stessa linea anche Luigi Meneghello in *Libera nos a malo* (Meneghello, 1975, pp. 263-264).

In effetti occorre simpatia e, in ultima analisi pathos ed amore, per raggiungere l'originalità di una persona (e forse, nemmeno quello basta al mistero dell'umano), il pisteuma che riflette senza distorsioni la visione dell'altro. Ma, per aprirsi a ciò, occorre partire dalla convinzione che non sia possibile comprendere senza amore: abbandonare il logocentro, essere senza idee, come dice Nono, mantenendo lo slancio creativo in ascolto e in movimento; essere, insomma, aperti allo sguardo accogliente e all'intelligenza distribuita, nelle cose, nell'ambiente, verso le persone (Albarea & Izzo, 2002, pp. 128-129).

Se si vuole costruire una relazione educativa dialogante, si deve, in qualche modo credere ciò che l'altro crede, in un processo che Panikkar chiama di "sovrapposizione" e non di "identificazione": la dimensione interiore, personale, culturale o religiosa che sia, si libera da camicie di forza sociologiche dogmaticamente imposte per entrare in una zona dell'umano reciprocamente esplorata. "Possiamo stabilire il significato delle parole durante il dialogo stesso, e non rimanere impigliati in significati inflessibili, stabiliti una volta per tutte. Il punto di riferimento per il significato di una parola non risiede esclusivamente nella nostra tradizione, ma è portato avanti nell'incontro dialogico stesso" (Panikkar, 2007, p. 17). Lo stesso vale per la trasversalità disciplinare e per la trasversalità formativa (valoriale): il significato di tali trasversalità sta (la prima) nella esplorazione delle discipline, negli anfratti tra confini disciplinari, non prescindendo da essi, così come il significato valoriale del rapporto dialogico sta nel cercare con tenacia e cautela (sostenibilità) il senso dei valori situati in uno spaccato culturale e nelle dinamiche relazionali e contestuali (Albarea, 2006b, p. 84). Si tratta dei valori vissuti, anche quotidianamente, nella reciproca interazione tra due soggetti e, per l'educatore, pratica di testimonianza.

In questa prospettiva, allora, la nostalgia (del futuro) non consiste più in un rimpianto del passato, in stati d'animo emergenti di fronte a ciò che si è perduto per sempre, ma si configura come reinterpretazione del personale angolo di visuale, reinterpretazione della memoria, la quale, intesa come sentimento di finitezza, come ricerca di una completezza dinamica e dei passaggi obbligati nella vita di ciascuno (Albarea, 2008, p. 67), è proiettata in vista di una rielaborazione percettiva e intellettuale

delle cose e delle persone, del presente e del futuro. I passaggi obbligati inducono a riflettere su quello che sono i momenti cruciali nelle vite delle persone, quei passaggi d'obbligo che non è possibile evitare, in cui c'è vera presa intellettuale e scoperta esistenziale, in cui si prendono le autentiche e coraggiose decisioni, sofferte, pesate e meditate, decisioni che compromettono e impegnano fasi e prospettive di sviluppo.

Si può dire che si aspira ad una sorta di completezza in fieri, sempre imperfetta, piuttosto che ostinarsi verso una mai raggiunta posizione di stabilità o "ottusa interezza" di cui parla anche Calvino (1960, pp. 1213-1214). Anzi si pone lo sguardo sull'uomo dimidiato, incompleto, che se da un lato rappresenta la condizione parcellizzata e frammentata (infranta, dice Nono) dell'esistenza contemporanea, dall'altro, questa stessa condizione può trasformarsi positivamente in una lezione di umiltà, una lezione di raccoglimento di se stessi per comprendere maggiormente le intenzioni più riposte (goffe?), le tensioni autentiche nella ricerca di una completezza sostenibile (Albarea, 2008, pp. 68-72).

Dice Calvino: è forse più fertile pensare che "vera integrazione umana non è un miraggio d'indeterminata totalità o disponibilità o universalità ma in un approfondimento ostinato di ciò che si è, del proprio dato naturale e storico e della propria scelta volontaria, in un'autocostruzione, in una competenza, in uno stile, in un codice personale di regole interne e di rinunce attive, da seguire fino in fondo?" (Calvino, 1960, p. 1213).

La nostalgia del futuro, in questo approfondimento ostinato del proprio dato naturale e storico, si salda alla esegesi del sé, come la vede Foucault (2003).

In epoca moderna e contemporanea si parla diffusamente di educazione permanente come capacità dell'uomo di concentrarsi in se stesso, di costruirsi, di prendere forma secondo regole e valori nel cammino accidentato e goffo della propria formazione, come se si volesse sottrarre per un momento alla tirannia del tempo. Quindi, a livello pedagogico, non più modelli generali ed astratti da proporre, ma testimonianze situate ed ispirate, afflatti, consigli di prudenza e consigli circostanziati: una sorta di micropedagogia, di counselling. La pratica della autodirezione di coscienza si esprime come forma di relazione tra persone: essa è il luogo della "saggezza socializzata" che ha inoltre una funzione di consenso sociale, secondo Foucault (2003, p. 136), di narrazione condivisa, direbbe Bruner (1997), di interrogazioni sul senso dei valori che danno forma ad una propria collocazione nel mondo. Dice Sen: "Oltre a riconoscere la pluralità delle nostre identità e delle loro diverse implicazioni, c'è l'esigenza, di fondamentale importanza, di comprendere quale ruolo giochi la scelta nel determinare il peso e la persuasività di identità specifiche, che sono inevitabilmente diverse" (2006, p. 6).

Ma, per quanto sopra detto, la nostalgia del futuro non è solo una elaborata tecnologia del sé, pur decisiva; non è solo una esegesi del sé, pur serena ed implacabile.

Per chi scrive è anche qualcos'altro, implica il modo di osservare, di pensare, e di esistere. Per questo si deve aspettare, attendere (in opposizione alla fretta contemporanea). Lavorare sul possibile: sulle necessità della vita, sulle intuizioni corroborate dall'esperienza, sulla varietà delle intelligenze, sulle diverse capacità di esprimere: aperture, studi, esplorazioni, divergenze e convergenze (Bertin, 1976, pp. 36-39); insomma rinuncia alla sicurezza e alle garanzie, rinuncia anche alle finalità stereotipate, così ormai pesantemente presenti nella programmazione scolastica, la quale sta perdendo il pathos nel suscitare la gioia della conoscenza (parafrasando Jacques Maritain), così da stare sul sicuro ed evitare l'ignoto. L'educazione è infatti una strada verso l'ignoto, è una scoperta continua. In altre parole, per chi si sforza di essere educatore, quanto si è appena detto (che può assumere talvolta una colorazione paradossale) può voler significare che la nostalgia del futuro è uno squilibrio tra memoria, attesa, rischio e ... passione nell'osservare e nel pensare.

Per illustrare ciò, si riportano tre esempi di questo modo di essere e di guardare alle cose e alle persone: la prima ha una tonalità sociale e politica, la seconda è una espressione di militanza educativa, alla luce dell'educazione indiretta di Rousseau, la terza è qualcosa di interpersonale che si sviluppa nella relazione educativa.

2. Primo esempio: fare comunità

Qui si parla di un seminario del Censis: Qualità delle relazioni e destino comunitario. Una visione di futuro per l'Italia, tenutasi l'8 giugno 2010 a Roma, cui sono intervenuti, tra gli altri, Giuseppe De Rita, Innocenzo Cipolletta, Giorgio Ruffolo. Si è detto che una visione di futuro di medio periodo per l'Italia impone di riflettere su come si riorganizzerà la comunità nazionale e di prefigurarne i possibili approdi. Bisogna ripartire dal basso, dalla levinasiana riscoperta del tu e dell'altro in ciascun soggetto-persona. Oggi per fare nuovo coagulo occorre ritrovare la qualità delle relazioni di base, laddove storicamente si realizzano: la famiglia, che non è più quella tradizionale; le relazioni di prossimità territoriale (il territorio che non è più il distretto di un tempo); l'appartenenza religiosa che non è più quella del cattolicesimo classico; le relazioni di rete, accompagnate dalla inarrestabile innovazione tecnologica e mediatica (le Communities virtuali); le relazioni elettive, che proliferano nella dimensione politeistica delle diverse e sempre più numerose nicchie di interessi e comportamenti (di consumo, culturali, professionali); le relazioni elettive, ma obbligate, con gli stranieri in cammino verso una progressiva integrazione; le relazioni ancora in grado di cementare l'unità sul piano generale: dalla retorica dell'Unità alle grandi emergenze; e tutte le altre relazioni che si muovono dentro un nome vecchio, ma con dinamiche nuove, che sono portatrici di valori, di vitalità, di sostegno vicendevole. In altre parole fondare e promuovere un esercizio di gestione di legami e interdipendenze che possono costruire un reticolo di comunità, a patto però che chi vive questi legami ne ricerchi costantemente la qualità. Si tratta quindi di un impegno collettivo e reciproco.

Già negli anni Novanta era stato sottolineato, da un punto di vista sociologico (Hannerz, 1990, pp. 249-250), la necessità di conciliare le due polarità distinte di localism e dicosmopolitanism. Ora occorre dare a tale tensione dinamica la sua colorazione pedagogica, offrendole pathos, afflato e supplemento d'anima. E allora, significa vivere e testimoniare l'antinomia e la dissonanza tra le plurali appartenenze (Sen) e le differenti forme di esilio (Montandon, 2004, p. 171; Angelopoulos, 2009), tra il sentirsi parte di una comunità (Albarea, 2013; Censis) e farsi una concezione propria del mondo globale (Sen, Hannerz).

3. Secondo esempio: imprinting educativo e ambiente

Questo esempio si rifà alla Biennale di Architettura di Venezia: People meet in Architecture. In tale contesto si è capito che per perseguire una città vivibile occorre lavorare con le persone promuovendo la nostalgia del futuro (come una sorta di militanza educativa, rispettosa e sostenibile, di cui si diceva). Ma allo stesso tempo le persone sono inserite in un ambiente e se gli spazi, le occasioni, i luoghi dell'educazione e non, sono concepiti a misura d'uomo possono a loro volta contribuire alla formazione.

Ai Giardini della Biennale 2010, la gente, le persone si sono incontrate confrontandosi nel e con il contesto dell'architettura, in modo che ciascuno si costruisse una propria mappa di incontri.

Nella Introduzione alla mostra si legge: "La mostra è l'occasione per sperimentare le molteplici possibilità dell'architettura e per dar conto della sua pluralità di approcci. Ogni suo orientamento è in funzione di un modo di vivere diverso. La sensazione diffusa è quella di vivere in una società post-ideologica. Siamo più che mai parte della Rete. La comunicazione mediata condiziona le relazioni interpersonali".

C'è un richiamo ad una architettura povera (padiglione belga), che punta alla conservazione e alla preservazione (la sostenibilità) dei progetti e dei materiali, e alla rielaborazione di essi come una sorta di open source, che prelude ad una società conviviale (Ivan Illich); così anche il padiglione spagnolo propone una architettura dei limiti.

In numerosi padiglioni le città vengono interpretate come modelli di vitalizzazione debole, dai confini sconfinanti e attraversabili, dalle infrastrutture reversibili, che possano offrire anche una ospitalità generalizzata, altro motivo pedagogico, (una ospitalità cosmica, si dice), in modo che si ridefiniscano bisogni, abitudini, attività, sogni, aspirazioni rispetto alle nuove condizioni e prospettive che

il futuro pone, e infine si possa riflettere su una aggiornata idea di contemporaneità, sia nei vari Nord che nei Sud del mondo .

Si è parlato di una intelligenza distribuita, una intelligenza sostenibile dissolta nell'ambiente, ambiente in cui si vive, si opera, si vede quotidianamente, in cui si crea una sorta di imprinting e di sostegno: questo processo è mostrato, ad es., nel padiglione del Sudafrica.

Qui, l'architettura si sposa con una costruzione di scuole di qualità, in cui emerge il senso di speranza per un futuro migliore, speranza che si elabora anche vivendo in ambienti accoglienti e sostenibili, attraverso immagini, suoni, angoli visuali e consuetudini positive; il senso di speranza che nasce da queste condizioni potrà avere il sopravvento sulla rassegnazione e la passività.

4. Terzo esempio: la relazione interpersonale sostenibile

Questa riflessione riguarda la costruzione di una relazione educativa sostenibile e condivisa, grazie alla pratica del Cineforum e alla circolarità dei linguaggi, in contesti adolescenziali e di adulti.. Qui si sono esplorate pagine di letteratura e di musica, nonché di teatro, alla luce di alcune dimensioni che sono sgorgate come work in progress.

In primo luogo c'è la dimensione della sostenibilità interiore ed esteriore (Albarea, 2012, p. 72).

Nella sostenibilità interiore si situa un gioco di resistenze, aspirazioni, contrasti e nascondimenti della persona, ed emerge la capacità di guardarsi dentro, di fare una sorta di scandaglio ermeneutico, mentre la sostenibilità esteriore è centrata sui comportamenti sociali, sull'ascolto, sul dialogo, sulla mediazione intelligente (non sul compromesso) investendo compiti sociali e ruoli istituzionali, ma che non può essere disgiunta dalla sostenibilità interiore.

In tale frangente si gioca la veridicità dei messaggi dell'educatore e i suoi mascheramenti.

Da ciò si evince che si è educatori sostenibili senza esserlo troppo, accettando il proprio ruolo (di potere e di autorità, ma non di dominio) senza controllarlo completamente, lasciando spazi alle incongruenze, alle improvvisazioni, alle zeppe (Eco, 2002, p. 219), senza pianificare troppo, come una improvvisazione che si basa su una solida competenza. Solo chi è competente si può permettere di improvvisare consapevolmente, come nella pratica jazzistica.

Infatti cos'è questa sostenibilità interpersonale, questa sostenibilità narrativa se non una lezione di umiltà, di curiosità, di rigore interiore, di gioia del conoscere, di accettazione dei propri limiti per guardare oltre? Solo in questo modo si realizza una non narcisistica esegesi del sé.

Da questo punto di vista, essa è inquietudine formativa che può presentarsi come un "focolaio di esperienza", come luogo dove fare, nella contemporaneità, "pratica di sé" la quale rende perseguibile lo studio "dei modi di esistenza virtuali per dei soggetti possibili" (Galzigna, 2008, p. 38). Al centro è l'individuo in quanto allo stesso tempo risultato ed agente di una varietà di processi di soggettivazione.

Questo focolaio di esperienza diventa un laboratorio di sperimentazione identitaria e di pratica comunitaria (ricordarsi del seminario del Censis), dove l'Io del singolo, commentatore o co-autore, si gioca, gioca se stesso, più o meno consapevolmente, entro l'orizzonte della pluralità e della multidimensionalità, nella dinamica del rapporto tra dipanamento dell'identità e impatto (inciampo?) con l'alterità.

Ma non solo.

Come seconda dimensione c'è l'esigenza di mantenere compassione che è una sorta di empatia dell'immaginazione, la quale va oltre il proprio ambito immediato ed abbraccia gli esseri viventi di luoghi lontani, le varie forme dell'alterità, i paesaggi della memoria (la nostalgia rivolta al futuro ma che si compenetra nel passato). Si tratta di comprendere come lavorano le forze che agiscono nella interiorità delle persone per arrivare al punto di rendersi conto della rete di interdipendenza che sostiene l'esistere nel mondo. Non c'è autonomia senza consapevolezza dei propri limiti e dei propri legami (Albarea, 2012, pp. 71-94): l'autonomia è la gestione sostenibile delle interdipendenze di ciascuno. Significa percepire le catene di causa ed effetto grazie alle quali le azioni influenzano l'ambiente umano e naturale e alla fine si ripercuotono sulla stessa vita delle persone.

La terza dimensione è la sostenibilità praticata. La capacità di creare valore non è intrinsecamente vincolata alle risorse fisiche e materiali di cui si dispone, va dritta al cuore del concetto di sostenibilità: dove si trova la saggezza per fare di più con meno? Come si può creare un valore infinito da una base finita di risorse naturali e far sì che tutta la gente ora e nel futuro possa fruire di una vita dignitosa e gratificante? Si è capaci di controllare i desideri o si è controllati da loro? Siamo i maestri della nostra mente, come diceva Seneca (1994) o è la mente la nostra maestra? Il successo dell'educazione per una comunità vivibile dipenderà dalla capacità che le persone hanno di trasformarsi a livello profondo.

Da questo punto di vista la circolarità dei linguaggi rappresenta un terreno fecondo di espressione e di architetture formative.

5. Tenersi sull'instabile

Si è detto che sarebbe opportuno essere educatori senza crederci troppo: meno ci si penserà, meglio sarà. Si tratta del primato della persona sui ruoli. Ciò significa: mantenere l'instabile.

Si tratta di uno stile educativo che sta in between. Altrove si è coniato il termine dicreatività sostenibile (Albarea, 2006a): da una parte esso sta dalla parte degli inventori, dei visionari, degli idealisti, dei creativi, dall'altra tale stile personale dell'educatore è ben radicato in terra (la sostenibilità interiore ed esteriore), in quell'ideologia terragna, cauta e consapevole, di cui parlava anche Dostoevskij (1991), fatta di realismo, di fatica, sforzo, gradualità ed esegesi del sé (Foucault, Seneca), ma anche qualcosa si ritrova nella Ratio Studiorum di Ignazio di Loyola (Sirignano, 2001).

Si tratta dell'affermazione delle categorie della possibilità e della problematicità, inviscerate nell'esistere e nella condizione umana, accompagnate da una buona dose di demitizzazione, di disincanto rispetto a convinzioni o illusioni prima assodate.

È stato detto che si esercita non più un pensiero fatto di certezze indiscutibili, ma di un pensiero detto, "debole" (Vattimo & Rovatti, 1983): ma qui, per evitare fraintendimenti e strumentalizzazioni, e per distanziarsi, in una certa misura, da tutto ciò che circonda tale formulazione, si preferisce usare il termine di pensiero sostenibile. Un pensiero che fa delle sostenibilità il suo parametro di osservazione, di giudizio e di autoriflessione: un pensiero che si rifà ad alcune componenti ispiratrici (Albarea, 2006a pp. 229-242), che rischia e saggia le proprie possibilità e i propri limiti e che trova in tale ricerca, in talesquilibrio, in questo work in progress, in tale disposizione critica, in questo mantenimento dell'instabile, la propria forza.

Alla fine, si è portati a riconoscere (e questa è una caratteristica del postmoderno) che è oramai difficile elaborare una teoria del cambiamento sociale che riceva una sufficiente patente di credibilità. Si parla, infatti, di una cultura del frammento, secondo Alasdair MacIntyre, che investe tutti i campi del sapere, soprattutto quello etico-morale e, di conseguenza, l'ambito educativo (MacIntyre, 2007) (2).

Però è anche vero che occorre per gli educatori ricomporre cautamente l'infranto.

L'abbandono delle grandiose prescrizioni circa il futuro ha condotto ad assumere approcci più cauti nei confronti dei cambiamenti a lungo termine. Con l'esasperazione del paradigmacostruttivo della modernità si comincia a percepire una necessità proiettata a cambiare abitudini consolidate: la dimensione sostenibile comincia a costruirsi all'interno dell'essere umano, all'insegna dello sviluppo umano.

D'altra parte, lo stesso Lyotard afferma come il sapere postmoderno sia un potente strumento dell'intelligenza: «il raffine notre sensibilité aux différences et renforce notre capacité de supporter l'incommensurable. Lui-même ne trouve pas sa raison dans l'homologie des experts, mais dans la paralogie des inventeurs» (Lyotard, 1979, p. 7).

Riprendendo alcune suggestions dal pensiero del filosofo francese, si può dire che lo stile educativo sostenibile affina nell'essere umano la sensibilità alle differenze e rinforza la capacità di sopportare l'instabile: sopportare l'instabile, mantenerlo, ma all'insegna della sostenibilità.

Cosa significa paralogia, nel vocabolario di Lyotard? Nell'ultimo capitolo del testo il filosofo ne dà una sua legittimazione. In tale sede importa solo sottolineare come la paralogia degli inventori, in opposizione alla omologia degli esperti, sia un modo di giudicare e di indagare che si contrappone alle regole stabilite una volta per tutte, (il dissenso?), qualcosa che scompiglia l'ordine della ragione; si tratta di una libera invenzione delle mosse del sapere.

La paralogia, secondo il filosofo, ha il compito ben specifico di contrastare la coerenza logica stessa e di dispiegarsi nelle direzioni più diverse. Il riconoscimento della funzione della paralogia sembra portare all'affermazione della validità della frammentarietà. Egli afferma (p. 120) come il consenso non sia un fine ma sia ottenuto dagli interlocutori momento per momento, e soggetto ad eventuale reversione. Si tratta di argomentazioni fondate su metaprescrizioni limitate nello spazio-tempo. Lyotard si appella alla eterogeneità dei giochi linguistici, in quanto la riserva degli enunciati della lingua è inesauribile, così che si delinea, secondo il filosofo, una traccia in cui possono essere ugualmente rispettati il desiderio di giustizia e quello di ignoto.

Ma in tale sede, a livello dell'educativo, mentre da un lato si accetta il dinamismo degli inventori e la necessità di sopportare l'incommensurabile, dall'altra si tenta di ricomporre l'infranto (Luigi Nono), attraverso, sì, l'accettazione dello condizione contemporanea di frammentarietà ma non la sua giustificazione, in quanto si ritiene che per ogni educatore la traccia sia quella di imparare a tenersi sull'instabile, all'insegna della dimensione sostenibile.

Questa visione viene altresì corroborata dal fatto che la paralogia, a detta del suo autore, non implica solo il sapere ma anche il saper fare e il saper vivere: e qui si sta sul piano dell'educativo.

Da queste osservazioni, si desume come lo stile educativo che si propone non disdegna di lavorare anche sui paradossi, sulle contraddizioni, sulle antinomie, sui limiti, così da farne un potenziale di crescita piuttosto che un'occasione di involuzione (v. la nostalgia del futuro), diventando una dinamica instabile che costringe il soggetto-persona verso una continua formazione e una continua contestualizzazione.

Tutti sanno che una delle manifestazioni dell'intelligenza è la contestualizzazione: senza di essa emergono le derive riduttivistiche e stereotipate.

Secondo l'ipotesi critica di Maria Grazia Contini, del "contesto che non c'è" (2011, pp. 9-12): i cerchi concentrici rappresentati dai diversi contesti in cui si partecipa quotidianamente, si allargano a dismisura e tendono ad rendersi sempre meno percepibili nella loro influenza, più scontati e, quindi, tanto familiari e ovvi da non essere più frutto di discussione. Essi rappresentano una garanzia che rassicura proprio nella loro ovvietà, nella rinuncia a problematizzarli.

La decontestualizzazione così come un certo degrado nell'uso dell'intelligenza si manifesta oggi tra le nuove generazioni.

Allora ecco la necessità di iniziare, sin dall'educazione familiare, nei contesti eterogeni formali e non formali, a intraprendere una via di continua contestualizzazione, a livello sociale ed ambientale, la quale si salda con l'esegesi del sé, a livello personale.

6. E Allora? Lo stile educativo che si rifà alla creatività sostenibile

Il lavoro dell'educatore, sia esso insegnante di scuola o operatore nei contesti non formali e informali si sostanzia in alcune pratiche di sensibilità che si situano a livello micro della pedagogia, con risonanze macro.

- Esercitarsi ed esprimersi attraverso la gentilezza dei costumi, come disse a suo tempo Giovanni Mari Bertin. Uno stile educativo "che opponga, alla violenza imposta dall'egocentrismo e all'indifferenza suggerita dall'evasione, la gentilezza di un costume in cui siano accantonati dissidi e rivalità, passioni e vanità" e possa portare l'essere umano ad una riscoperta e riaffermazione del valore della "cortesia", della "civiltà" della "gentilezza d'animo", della disponibilità e della comprensione, in opposizione all'"asperezza" dei rapporti sociali e interpersonali, alla "implacabilità" della violenza e della barbarie (1975, p. 303), alla volgarità dell'idiozia.

- Favorire il processo di esegesi del sé, in una sorta di dialogo con se stessi (anche per l'educatore). Uno stato dell'animo che lascia che le cose risuonino nell'interiorità dell'essere umano, come una "conoscenza per risonanza nella soggettività" (Eco, 1968, p. 109), configurando un processo non rettilineo, non regolare, non univoco, ma imperfetto (la gestione degli intrecci e delle antinomie esistenziali) con un movimento di domande e risposte, interrogazioni e sguardi reciproci, in un dialogo di echi e risonanze intelligibili, "à la façon du dialogue intérieur par où nous conversons sans cesse avec nous-même ou avec Dieu" (Maritain, 1982, p. 803).

- Favorire un imprinting positivo verso l'ambiente, imprinting che sviluppa l'intelligenza distribuita (un po' come si è visto a proposito della Biennale di Architettura di Venezia).

- Basarsi sulla circolarità e interconnessione dei concetti e dei linguaggi. Si insiste sul termine circolarità e non tanto sul concetto di interconnessione non perché quest'ultimo termine sia errato (esso è conseguenza della complessità) ma perché si vuole superare una connotazione statica, mentre la circolarità dà l'idea di un dinamismo e di un mantenimento dell'instabile.

- Fare appello al principio di responsabilità diffusa e di co-responsabilità verso il bene comune (vedi la gentilezza dei costumi).

- Fare appello ad un lavoro di continua contestualizzazione.

- Lavorare sul secondo divario digitale (oltre al primo, cioè il digital divide) che non riguarda l'accesso, bensì le differenze d'uso. Sono modalità d'uso che si focalizzano sul secondo divario (meno conosciuto e pubblicizzato del primo) il quale segue il modello dell'effetto San Matteo, cioè: ogni nuova risorsa viene ripartita in proporzione a quanto già si possiede (Bottani, Poggi & Mandrile, 2010, p. 73). In altre parole, le nozioni e le conoscenze apprese e incorporate acquistano valore dalle precedenti, quindi anche l'alfabetizzazione informatica, la Digital Education e la Digital Wisdom vanno ad innestarsi sull'educazione precedente. Se il soggetto può vantare un buon rapporto con la realtà e una buona cultura derivata dallo studio non potrà che avere un buon rapporto con il virtuale. L'accesso e l'uso delle tecnologie sembra che dipendano quindi da un precedente processo di inculturazione su larga scala. Ciò porta ad allontanarsi sia da posizioni apocalittiche di rifiuto della tecnologia sia da aprioristiche esaltanti accettazioni.

- Infine, perché no?, aprirsi verso la serendipity. Lo stile educativo della creatività sostenibile aiuta ad indagare quello che non si è pensato o programmato (l'improvvisazione dell'educatore competente, di cui si diceva). Si tratta di un atteggiamento e di un avvio di un processo intrapresi con altri scopi ma che possono condurre a conseguenze inaspettate (verso l'ignoto, come diceva Nono).

A conclusione di queste traiettorie di pensiero e di attività non sarebbe male che bambini, adolescenti e giovani fossero indotti ad impegnarsi in lavori socialmente utili: si va dai lavori conservativi di montessoriana memoria alle attività di volontariato, indipendentemente dalla loro collocazione ideologica. Laici e cattolici, cristiani e credenti di altre religioni o concezioni possono collaborare insieme per il bene comune e la promozione dell'umano in ciascuno. Il lavoro è, per esperienza personale di chi scrive, un terreno fecondo di collaborazione e di condivisione pensata e consapevole, di gestione delle differenze e dell'instabile nella vita, che si fonda sulla elaborazione educativa del conflitto.

Di fronte a tutto questo c'è la credibilità dell'educatore che si sostanzia nella sua pratica di testimonianza.

Un educatore lontano da ogni delirio di onnipotenza, gentile e creativo, comprensivo e rigoroso, avventuroso e cauto, che sulle debolezze consce dell'umano costruisce la propria forza. Una forza continuamente riconquistata, in tensione, che fa della coscienza dei propri limiti, del lavoro e dello scavo su se stessi un progetto di impegno, di ascolto, di dialogo, di costruzione di futuri alternativi credibili, in un rinnovato processo di umanizzazione, questa volta denso e forte, non debole.

Il veicolo di irradiazione potrà essere uno sguardo, un gesto, una parola, segni impercettibili (micro-segni dell'anima) che si registrano nell'esperienza dell'incontro, oppure potrà essere una testimonianza più visibile, una condivisione concreta, un atto di dedizione, un rischio che vale la pena di correre.

Note

- (1) Il riferimento è tratto dal colloquio che l'illustre scienziata ebbe con Fabio Fazio in una puntata della trasmissione televisiva *Che tempo che fa* del 26 aprile 2009.
- (2) Cfr. anche Biagi & Salerno (2014).

Bibliografia

- Albarea, R. (2006a). *Creatività sostenibile. Uno stile educativo*. Padova: Imprimitur.
- Albarea, R. (2006b). *Creatività e sostenibilità nella relazione educativa*. In R. Albarea & A. Burelli (a cura di), *Sostenibilità in educazione* (pp. 67-93). Udine: Forum.
- Albarea, R. (2008). *Figure della goffaggine. Educatori senza magistero*. Pisa: ETS.
- Albarea, R. (2012). *La nostalgia del futuro. Lungo un sentiero (formativo) più o meno tracciato*. Pisa: ETS.
- Albarea, R. (2013). Il Community/ies Building in educazione. *IUSVEducation*, 2, 20-42.
- Albarea, R. & Izzo, D. (2002). *Manuale di pedagogia interculturale*. Pisa: ETS.
- Angelopoulos, T. (2009). *L'eternità e un giorno*. DVD, Dolmen Home Video.
- Bertin, G.M. (1975). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G.M. (1976). *Educazione al cambiamento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biagi, L. & Salerno, V. (a cura di) (2014). *Dal riconoscimento individuale alla costruzione sociale*. Padova: Libreriauniversitaria.it.
- Bottani, N., Poggi, A.M. & Mandrile, C. (a cura di), (2010). *Un giorno di scuola nel 2020. Un cambiamento è possibile?* Bologna: Il Mulino.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1960). Postfazione (nota 1960). In I. Calvino (1991). *Romanzi e racconti* (pp. 1208-1219), a cura di M. Barenghi, B. Falchetto, C. Milanini, I. Milano: Mondadori.
- Contini, M.G. (2011). *La comunicazione intersoggettiva tra solitudini e globalizzazione*. Pisa: ETS.
- Dostoevskij, F. (1991). *Lettere sulla creatività*. Trad. it. e cura di G. Pacini. Milano: Feltrinelli.
- Eco, U. (1968). *La definizione dell'arte*. Milano: Mursia.
- Eco, U. (2002). Le sporcizie della forma. In U. Eco, *Sulla letteratura* (pp. 215-226). Milano: Bompiani.
- Foucault, M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto. Corso al Collège de France (1981-1982)*. Milano: Feltrinelli.
- Galzigna, M. (2008). Comunità virtuali e 'pratiche di sé'. In M.M. Mapelli & R. Lo Jacono (a cura di), *Pratiche collaborative in rete* (pp. 37-44). Milano: Mimesis.
- Hannerz, U. (1990). Cosmopolitans and Locals in a World Culture. In M. Featherstone (ed.), *Global Culture, Nationalism, Globalization and Modernity* (pp. 237-251). London: Sage.
- Liotard, J. F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.
- MacIntyre, A. (2007). *Dopo la virtù*. Milano: Feltrinelli.
- Maritain, J. (1982). La clef des chants. In J. Maritain, *Frontières de la poésie. Oeuvres Complètes* (pp. 779-809). Paris & Fribourg (Suisse): Ed. Saint Paul & Ed. Universitaires.
- Meneghello, L. (1975). *Libera nos a Malo*. Milano: Rizzoli.
- Montandon, A. (2004). *Elogio dell'ospitalità. Storia di un 'rito' da Omero a Kafka*. Roma: Salerno Ed.
- Nono, L. (2007). *La nostalgia del futuro*, a cura di Angela Ida De Benedictis e Venerio Rizzardi. Milano: Il saggiaatore.
- Panikkar, R. (2007). *Lo spirito della parola*, a cura di Milena Carrara Pavan (traduz. da saggi originali in catalano) e Giuseppe Jiso Forzani (traduz. da saggi originali in inglese). Torino: Bollati Boringhieri.
- Seneca, L.A. (1994). *Tutti gli scritti*, a cura di Giovanni Reale, prefazioni, traduzioni e note di Aldo Marastoni. Milano: Rusconi.
- Sirignano, F.B. (2001). *L'itinerario pedagogico della Ratio Studiorum*. Napoli: Luciano Ed.

SAGGI

The adults are the problem of the young. Pedagogical itineraries and educational emergencies

di Michele Corsi

I tanti discorsi allarmati sui giovani d'oggi, in crisi di identità o in preda al consumismo più sfrenato, sono un alibi creato da un'altra "compagine" davvero in crisi: quella degli adulti, disorientati dalla perdita di controllo del mondo che li circonda e che hanno contribuito a forgiare, increduli davanti agli effetti di quella medesima "società dei consumi" che hanno edificato, e quasi del tutto "spaesati" nelle loro molteplici ansie di ruolo e fantasie anti-età. In un "discorso di sistema" che coinvolge assetti e quadri generazionali diversi tra loro, ambiti educativi formali e informali, messaggi e "massaggi" i più vari. Un "attacco ai giovani" spesso camuffato da "preoccupazione", sensibilità educativa e protezione dei valori sociali e delle tradizioni (tanto più esagerate quanto maggiormente ipocrite), che fa pagare alla società presente e futura – una società giovanofila nell'immaginario, ma sempre più gerontocratica nella realtà – un prezzo altissimo. Una "questione giovanile" sulla quale, da tempo, si stanno interrogando le scienze umane e sociali, come le differenti ideologie; non ultima, la stessa Chiesa cattolica. Mentre alla pedagogia spetta il compito, non lieve, di "ridare speranza" alla famiglia e alla scuola, e di restituire "fiducia nella vita". Perché è dall'educazione che dipende il futuro del mondo.

The widespread worried considerations about today's youth, deemed to be in identity crisis or in the throes of unbridled consumerism, are an excuse created by another social group that is really in crisis: the adults, disoriented by the loss of control of the world that they helped create, baffled by the same "consumerist society" that they wanted to build and almost completely lost in their many anxieties and anti-aging fantasies. All this happens in a "system of meanings" which involves different generational levels, formal and informal educational settings, multiple messages and "massages". An "attack on the young people" – often disguised as worry, educational sensitivity and respect for tradition and social values (the more exaggerated the more hypocritical) – that charges present and future society (apparently in favor of youth, really in favor of the old people) – a very high price. Social and human sciences, as different ideologies, are trying to solve for a long time the problems of young people. Not least the Catholic church itself. Pedagogy, on the other hand, has to give hope and confidence in life to families and school, because the future of the world depends on educational practices.

1. Some initial considerations

Too many alarmed considerations about today's youth – in identity crisis or affected by unrestrained consumerism – are, in my view, the complex and multiple alibi of another "world" that is truly in crisis: the one of the adults.

This is a deeply rooted belief that I have reaffirmed and argued for years, in much of my written production. I am in the good company of other authors and researchers coming from different fields, ideological orientations and values. Last but not least, the Catholic church and its highest representatives. Italy is the country where I work and live. I have the duty of serving it intensely, beyond any provincialism coming from any direction.

My aim is to develop in these pages a “systemic discourse” under different viewpoints composed by: generational set ups and frames, formal and informal educational contexts, messages and manipulations; it also highlights, therefore combining them, ideal interpretations that differ at source, but coherent and tuned up on the diagnostic level and also be possible, welcomed solutions. A *super partes* analysis is attempted here (this has been another personal and research orientation for some time), which is also *con-textual*, as a critical and motivated mass of multiple and poly-morph messages.

Stefano Laffi (2014) – whom I have already and profitably used before (1) – sustains that this “attack against the young”, often camouflaged as worrying about, or educational sensitivity and protection of traditions and social values (whose exaggeration is increased by equivalent hypocrisy), makes present and future societies pay the price. Society is “still” imagining itself youthful, but it is actually and increasingly gerontocratic, if nothing is done the price to pay will be high. Some obsessive questions follow: who are the young? What have they become? Make us risk to fall in the trap of a defining and interpretative game that does not benefit the subjects, it only absolves those who talk about it. Adults are the problem, not the young – Laffi argues that they are disoriented by the loss of control over the surrounding world, the world they contributed to build; baffled by the same consumerist society that they, more or less guiltily, built; locked up, lost and disoriented in their multi-shaped anxieties about their role, and against age.

On the other hand, the question about youth entered the Church too. The first one to mention it, as a real “educational emergency”, was Cardinal Caffarra on September 5, 2006, who, talking to the tutors of the Christian Movement of Workers, declared that the genesis of the urgency resided mostly in the adult, as well as the present weakness of the institutions: *firstly*, family and school. Therefore, the ones who carry an “educational responsibility”.

In the “Letter” sent to dioceses of the city of Rome, Benedict XVI (2008) convinced that “future of the whole world depends on education”, equally wrote that at the “roots of the crisis of education [in itself], [there was] a crisis of trust in life”; in this way, he reiterated what he sustained already in Loreto on September 1 and 2, 2007, in the meeting with the youth on the plane of Montorso.

“Because [the young] are not helped by their socio-cultural environment, and [therefore] are easily exposed to flatteries and false myths. [Consequently,] rather than accusing the young we should put adult world ‘in state of self-analysis’. The problem [is] there and not among new generations”: this was echoed by Cardinal Bagnasco interviewed by “Il Messaggero” on September 1, 2007. The president of the Italian Episcopal Conference (C.E.I.) continued wishing that also priests, sisters and laymen could speak with a new language, as well as a more “motherly” church. Because the young, “in [their] instinctive ability of catching the good, are not helped at all by the adults, who should promote ‘what really matters’. [Instead] adults do not look convincing, not only in arguing, but mostly when they need to give the example”. Monsignor Forte added that [consequently] they should “put themselves at risk”.

Finally, the 2001’s C.E.I. “Document” about the centrality of education, the prophetic Leadership of Pope Bergoglio, and also the next Jubileum about “mercy” – from remarried divorcees to homosexuals, to the post Paul VI’s re-reading of responsible fatherhood and motherhood – are themes of great interest and vital contemporaneity for the young. They are critical re-thinking for the adults “looking for truth”.

There should be no opposition between Church and Nation (Italy included), Christian faith and historical secular thinking, social and civil engagement, as long as they are truly lived and correctly pursued, being rather synergy and ample and reasoned chances of cooperation. Hermeneutically, in planning and constructing, the opinion of the president of the “Gramsci Foundation” Giuseppe Vacca interviewed by Marina Corradi for “Avvenire” on October 5, 2008, while commenting on the meeting between Pope Benedict XVI and the former Italian President Giorgio Napolitano at the Presidential residence, affirmed that all agreed on the “public dimension of the religious deed”. Clearly, the Pope re-affirmed this dimension, but also the President acknowledged it a strength of the secular State. Napolitano noted especially the presence of “phenomena that dim the fundamental

values, and we feel we are facing – exactly like you [the Pontiff ed.] said – an educative challenge in our country too”. Vacca, in fact, notes positively that the President used an expression that has been used by the Church for a long time, and that the acceptance of this “diagnostic” enunciated by the President depended from “the common acknowledgment of the most serious [in his view] problem for the country. The premise [this is the wish of the president of the “Gramsci Foundation”] is that we should go beyond and [take] collectively charge of the educational question”.

As far as my competence goes: lay and catholic pedagogues “all together” should be in the planning and hermeneutic wealth of both anthropologies and reference points.

2. A first entry evaluation

“Our society is obsessed with being (and appearing) young”: this is sustained with due expertise by Daniele Marini of the University of Padua on “La Stampa” on December 30, 2013 (www.lastampa.it). In the combination existing between scientific publications and mass-media – already mentioned in this contribution – with the relative reciprocal responsibilities.

“[After all], it is sufficient to look at the behaviours of those parents who dress and act like their children”, it will be difficult to spot the differences, says Marini. Plastic surgery, cosmetics (for women and men), the obsession with the fitness room – surely for the well-offs (but not only) – are used to prolong the idea, “torment and ecstasy” and the delirium of youth. “in this way, youth extends to absorb (and mostly cancel) adulthood and goes into the arms of old age”.

Marini uses the results of a research carried out by “Laboratorio sulla Società e il Territorio – LaST”, implemented by “Community Media Research” and “Questlab” for the newspaper “La Stampa”. It compares different generations, using “specific” scales from 1 to 10, it highlights that present youth has a more marked and defined connotation compared to adults, who, on the contrary, look less identifiable without clearly distinguishable marks: they are *invisible*. In other words: “more concealed”. Consequently, we struggle to define the borderlines. When adults assume behaviours similar to the young, they lose the capacity of being a reference point, likening themselves to them. A further effect is that the invisibility of adults, their mixing and getting lost in the youth galaxy, gives us, educationally and pedagogically, a “society without fathers and mothers”; or, “without teachers”.

Young, children and students on the contrary *starve and need* to be educated with authoritativeness and grow up in the “culture and exercise of responsibility” (2).

Today, when this goes amiss, in the best cases, parents and tutors are “replaced” for example by musical myths (as, once upon a time, by political and contemporary heroes and figures), pop-stars and protagonists of the show-biz (Stramaglia, 2011). In particular, music influences also the young political ideas, they often listen to groups with clear ideological marks. With their songs, they fight against a society that, in their views, “is wrong”. Because of “independent adults” who earn money – “good money” –, do not look subject to external powers, do not answer for their daily routine, have social recognition among other things. Here, obviously, the perception of the “right role model” changes from person to person.

This society proposes also other examples to follow or to imitate, albeit often false and mellifluous, yet very attractive. These are shortcuts toward easy success: showgirls, footballers, TV quiz winners of hundreds or million Euros by answering correctly to questions posed in these shows. A rampant class that often flaunts its wealth, sometimes evading taxes, zigzagging among amnesties, end of legal times of persecutions, (former) Swiss bank accounts and the affirmation of illegality. Leading especially the poor (in money, culture and perspectives) to the many forms of “lottery” – with their hypocritical warning that “they may create addiction” –, or even to cheap underage prostitution, to buy telephone re-charges, clothes and more, while parents are not completely “unaware”. However, who packs, at the origin, these behaviours?

Let’s try, then, to reverse the view and see the world through the eyes of young and adolescents.

What do they see in adult society? Shallowness and oppression in more or less veiled forms, a daily acting marked by the motto “*mors tua vita mea*”, the search for appearance over the primacy of being, disengagement, refusal of constructive efforts and the craving for “everything now”, no matter the price.

The youth problem is, therefore, the other side of the adults’ problem.

It is difficult to deny that in our “society of spectacle” everything looks destined, sooner or later, to appear on stage or under spotlights, this applies to people and things, so much that some discuss about “social window-dressing” (Codeluppi, 2007).

Therefore, the conclusion is that – as long as spectacle and consumerism become increasingly the hegemonic culture without any action of educational mediating contrast – the complete commercialisation of the contemporary world as well as human relations will progressively win with a fatal outcome.

What do the young need instead?

- *Listening.*

If the “other” is ready to listen to them – particularly parents and, subsequently, educators, it means that somebody notices and wants to take care of them – it means that they *exist*. This is the way to receive a personalised answer, not a generic or standardised one. While usually, young accept that adults arrogate upon themselves the right to talk when they like, often condemning and expecting answers. With a style, at least at home, which is not the usual *lecture-interrogation-prize-punishment*.

- *Ties.*

Youngsters look for *containment* and sometimes *retention*, but with *tenderness* (Stramaglia, 2009a). *Taking residence in the others*. To, retroactively, *reside in themselves*. Of overcoming solitude and isolation that the sophisticated virtual and technological world satisfies only superficially with i-pods, facebook and twitter created by adults. They give the illusion of belonging to a “huge tribe”, while effectively they lose, slowly but irremediably, much of the touch with reality. They avoid, without satisfying really the young’s right “desire of community”.

- *Compasses.*

As sailors lost in the sea of their age, with the restlessness, insecurity and sense of loss that have always characterised adolescence; today’s youth is uncertain, lost and disoriented, even if they are positively, like previous generations, fascinated by the experience of the voyage and the metaphor of the journey, they look for somebody who can show them the route toward a possible end. It is like water for crossing desert, by more than few “wanderers” of our contemporary history.

- *Building an identity.*

Many youngsters are suspended above nihilism, relativism and fundamentalism, they are consequently trying to build their own identity. To obtain the goal they need a sense of belonging, history and traditions; to know to which community they belong and adhere to; to have adults as a reference point.

These four needs are complementary, circular and interdependent.

3. Building identity

The “I” becomes such after the hopefully positive meeting with the “You”, and the You all (family, groups, organisations, society), in a hopefully uninterrupted, effective and efficient communication, which is the synthesis of dialogues and communion.

But dialogues require “time”: time in terms of “quality” and “quantity”, supported by an “educating spirituality”, which is secular and confessional and originates from the “testimony” of (mostly) adults, and generally of the others, and, the peers, that is the young, with whom they “meet” (Corsi, 2003). Everybody needs education and tutoring: adults and children alike. It all starts from birth and children. If education is not “authoritative” – as already mentioned – or cannot overcome the con-

stant confusion between authoritativeness and authoritarianism, is not education at all, it becomes a denial of its own nature.

For example, see the numerous contemporary and worrying phenomena of bullying and cyber-bullying (comparable, in my view, in many ways, to children bed wetting that lasts too long or “returns”). They seem to answer the call of the “sight” of the adults and educators in general. “Look at me/us” seems to be the call (even if untimely, screamed, unpleasant and unwelcomed) of them versus busy, distant or just worried (about themselves rather than the children) adults. Who, therefore, become punitive to stay in peace with their conscience. Adults also cut themselves out from a relational scene that they somewhat occupy. A world that they actually built or mostly contributed to build. These adults do not know, and do not want (in the circular inter-dependency of these two actions) to go beyond the symptoms, to stop just at the beginning of these manifestations.

Think of sexism and early sexuality in much of the contemporary society, and, sometimes, to too many precocious adolescents who believe that in this way they can give a meaning to their lives, which is often lacking meanings and projects, and can fill a devastating solitude, look important, and be accepted among other things that they desire. While in truth the young themselves “are – often – used” (they did not realise it because of self-defence) rather than they “using the others” (feel “powerful”, important, desired and more). They commercialise themselves with banal gestures that have little to do with real, lived and felt pleasure. They remind us, in this aerial and fragmented post-modernity, of a unfulfilled need of cuddles and strokes; yet, these are not the “adult” reassuring and protective ones that “real adults” exchange, and therefore, must pass onto their children and so on. Precociousness is the measure and recognising tool that was delusionary and obtained through “short cuts” and not through sunny *boulevards*, but through filthy and sad *alleys* in the human peripheries, poor under every aspect.

Once upon a time, people, maybe, loved and were scared of sex; today, probably, people have sex but are scared of loving.

On the opposite, identity needs roots to build itself. Equally, trees, to grow, last and properly soar sky-wise, need a good fertile soil, where roots can extend and last.

Parents offer roots, above the roots there is a social system, which starting from its history, should build up the future.

Fathers and mothers, organisations and institutions should win over the dangers of relativism and scepticism that are widely spread today, if they want to provide children with a “useful” memory. Freedom is confused with arbitrariness, the “I” is brought up to be “the universal judge”, nothing less than the expression: “what’s wrong with it?”, which is the standard answer for any question about choice made and attitude adopted. Or, as explained in such affirmations like: “if it’s good for me it’s good for everybody”. Among other things, these expressions do not answer the reciprocity of different living permissions, they only lower “ethical levels” until they disappear. The consequence is the “crisis” of personal and collective responsibility, which was very well outlined and proposed by Kant in the “Critique of Practical Reason”, with his final questions of much higher value and nature; just like the oblivion of the value of autonomy. Responsibility, freedom and autonomy, and their systems, represent the three great goals of education. But only fashion, the fleeting moment and the ephemeral are sought. For example, many adolescents are annoyed with virginity, which was once elevated to the point of being a totem while today is lived with discomfort: that is a nuisance to remove and overcome immediately with a “surgical” intervention after any relationship. One more reminder of a general crisis of values, which are not adequately reviewed and updated, as should be fit. It makes one with the fatigue of many adults to keep their commitments against the background of the present eclipse of planning, as well as the cultural, spiritual (secular and confessional), economical and occupational ones that attain contemporary society especially in the post-industrial West. In addition to this comes the “aggravating side-effect” of the present prolonged and protracted adolescence (Blos, 1962/1971).

The true drama of present post-modernity is the tacit “agreement” to keep all the sources silent. The sources are the “revelations” (for the Catholics only the Sunday mass) and history. History “does

not talk anymore”, it becomes only a chronicle: a cluster of existential, occasional and arbitrary decisions that count nothing in the present, and even less in the future.

Finally, in a combined and also viable game of mirrors between the Christian and secular perspectives, between the two great anthropological references: “educating for hope” opens the *universal* project and the construction of the future. Likewise, “educating to charity” allows society to *finally* become such, *teaching* solidarity – which is not tolerance –, winning the challenges of inter and trans-culture (Stramaglia, 2009b), overcoming the “fear of the new and the different” (see also the *in progress* dimension of homosexuality in Italy, which has not been solved culturally or juridically). These are the avenues to “educate for trust”, they share the same roots with faith: the faith/trust in a God or in humanity and its history. For example, trust in the young – once inter-generationality is overcome, especially by adults – means frequenting their environments, including the new technologies of communication without stigmatising them, and maybe transform them *intelligently*, connecting with them. Adolescents and youngsters would therefore return in touch with daily life meeting in reality, not virtually, worlds and people.

However, these educational tasks need “credible places”: families, schools, ONGs, churchyards and more. I will never be tired to repeat that *adults really capable to educate to the truth* are needed too. To mediate the present and govern the coming future.

Starting from the family.

Only one question among many arises here, it is about the affective and sexual identity of so many minors and youngsters today. Is the (just mentioned) exponential growth of homosexual people among contemporary men and women, aged from 18 to 30, connected or not to the present crisis of parenthood and its figures? Is it linked to increasingly absent “shadow” fathers (for men) or to career mothers, who are wavering, castrating or too permissive, and *mutatis mutandis* (for women)? As psychoanalysis seems to sustain.

Further about school.

This *institution* must increase inter-cultural pedagogy and didactics to enhance new and necessary competences. Providing families with access to family advisors, and also services and tutoring groups and others who go in this direction. As the almost generalised failure of mixed marriages indicates.

The training of a teacher, at the beginning or in service, should focus mostly on relational competence with students, colleagues, organisations and territory. On the contrary, in the last years, the schooling system (not much of a “system”) is more attentive to various disciplinary didactics than to the educational dimension. It reduced the concept of education to mere instruction.

Last but not least comes the Catholic church whose educational and tutoring responsibility is surely not marginal in Italy. As it happens, the church “can” at times approach many youngsters and teenagers, recently with the current Pope Francis, while, in other instances it seems to keep them away, for the most varied reasons.

Two fundamental and inter-connected necessities follow.

The first: to train the clergy to truly understand contemporary society to better evangelisation, with suitable catechesis. The clergy should be trained on the theological and cultural levels, but also on the levels of self-knowledge, relations and communication.

Because, education is an act, or event, quite different from imposing and proposing, the educational act cannot avoid to adapt – as a second “need” to satisfy, to be totally effective – to interventions and messages quite diversified, in contents and approaches. It starts from the meeting with the adolescents (after Confirmation sacraments are in decline, although first Communion maintains positive numbers), to the rapport with the adults (parents, catechists, teachers and more).

Because the family educates less all the time, sometimes it dis-educates. Likewise, the school that, presently, as just mentioned, does not want, cannot, or know how to educate in the way that is expected.

Briefly: training systems, educational processes and identity building represent a non-separable triptych, whose effects may be positive or negative according to the contents, presences and relations that were activated (Corsi, 1993).

4. Results from two researches: the eclipse of the future, the need of future

I refer to the researches of Bonazzi and Pusceddu (2008) and Xodo (2008), both of them derive from accurate field work, with interviews and discussion groups on a meaningful number of youngsters. The results have not been refuted by more recent analyses.

In particular, the former focuses on the general diagnostic aspect of the relationship of the young with the future, while the latter highlights self-solving aspects, as well as the self-therapeutic and self-diagnostic ones, all of them turn toward the need of future and a commitment for it, with special reference to the family.

On this subject, Bonazzi and Pusceddu note that contemporary adulthood is a “denied value”, because youth progressively assumed the ontological statute of highest good. As already mentioned, adults, many but not all, adhere to a false illusion of eternal youth, and are ready to intervene on their faces and bodies to wipe out the signs of ageing. They are ready to disavow past relationships and risk the annulment of all affective networks. Youth is not conceived anymore as the passage between adolescence and adulthood, an *in fieri* reality that acquires its meaning by being transient, the absolute hypostasis, unconnected with the becoming.

This absolute truth – the authors say – is not disputable as it is self-evident, it is celebrated by media and enters as an icon with the charisma of perfection in the collective imagination. Along with it comes the absolute, therefore non-disputable, certainty that only being young is desirable, but also possible for everyone. Consequently, the children’s, or the young’s, vital space is invaded by parents or adults, who compete with them, they feel their space becoming narrower and revolving around itself, until it finally becomes a one dimensioned space. Space is used and disputed in its narrowness by children and parents, but most importantly, it is devoid of the chance of projecting itself in the future. Nothing is left but “the present lived moment by moment”.

This is a pervasive mechanism against adulthood, which is seen as a burden made of too many responsibilities that suffocate the chances of living, adulthood pushes adults to find immediate satisfaction to their needs, and also denies the future and exalts the present, which, in truth, lives out of a mystified vision of reality.

Therefore, adulthood aesthetic translates into new ethics, which transformed the adult in a subject who froze his role and decided to play the part that was more convenient: being a young. Indeed a “false young”.

Adult age disappeared amid this pretended indifferentiation. On one side, childhood, adolescence and youth survived, on the other, very old age (increasingly older old people, with longer lives) with nothing in the middle.

The adult *exemplum* as a role model disappeared, the same is true for the adult as the element to rebel against, adults do not want to build “adult identities” for themselves, they *choose* to stay forever young.

There are several consequences.

“The Neverland” ended up representing the total mirage of a life chance of endless games and adolescence, of cultural de-responsibility. By denying the value of their age, adults took from the young the only possible perspective in life, because they declared adult age a “Neverland”. Indeed, if adults do not want to be adults, why should the young want to be adults?

Bonazzi and Pusceddu continue: most of the teens who they interviewed showed that they were not especially interested to build personal “magnificent and progressive destinations”, escaping from real and concrete self-projection into the future but staying put here and now. In a sense, it is a smaller horizon the one that they affirmed they live in, even if it is globally connected: a universe of niches where the young cling to or traverse appeased with the present, even if it is liquid, moving and transient.

Therefore, future would be a word that would hardly find space on the vocabulary of those who have been seduced by the present, which is considered the only meaningful dimension of time.

Youngsters are not anymore, to borrow a XII century metaphor by Bernard of Chartres, the “dwarfs carried on the shoulders of giants”, the giants have decided to become (or remain) dwarfs too.

Thus everything floats.

The profiles of young and adults intertwine and mingle, since the young “accepted” *these* adults, they cannot even look at them with irony, something would make them come to terms with reality. In this way, the world becomes a mirage surrounded by glittering lights, hence the dimensions of time (past, present and future) reset into an endless present. Here, young and adults receive each other in this reciprocal fiction, they become accomplices and priests of the new religion of the eternal youth, which makes de-responsability its cornerstone. The “I” and the “You” confirm each other, consequently this delusion is never revealed, and it is furtherly praised by the ever-present media.

There is more hope in the results in the investigation carried out by Xodo and her research group.

In the region Veneto, the family somewhat (as seen in the volume) “resists”, even if 26% of the youngsters interviewed reveal that they do not feel a positive home environment, on the contrary, they find difficulties to relate with their own families. Maybe, the family in question is not the best possible one, and sometimes, its “value” is confused with the pleasure of the relationships that it develops: a “pleasure” that, nevertheless, is consequence of scarce authoritativeness, whose risk of getting involved or discuss is reduced to minimal terms; for what concerns existential fears and worries, significant life choices and projects. The family would need to “increase hospitality”, “reciprocity and “dedicated time”, inside and outside. It should be more open to the “public” and less barricaded in the “private”.

However, the young from Veneto (in Bonazzi and Pusceddu’s research the young were from Bologna) look to the family that they will form with *trust and hope*, they count it among the winning choices for the future, which, even if still cloudy, they hope that will arrive soon. At the same time they want to *improve* it by making it the family of “gift” and “forgiving” of the “ontologically based value that lays the foundations of the person”. This family “talks more about itself and narrates” is “re-constructed” or “re-invented” *between tradition and innovation*, starting from the members’ experiences and lives, with “more children”, this is what the majority affirmed to desire. However and not rarely, the family appears, because of the present social poly-morphism that regards it, to project itself with unclear and casual contours, especially regarding the structure to choose.

Therefore: *if the family resists, society has the chance to hold on and restart.*

Despite the many dispirited analysis on the pages of this article, the entire pedagogical effort, nationally and internationally, secular and confessional, must make all efforts to avoid that people crashes against the rocks of pessimism and solitude, and of anarchy and nihilism.

To find and re-educate ourselves. The process starts from the young and move the best adults, or the ones who found and re-modelled themselves.

5. Conclusions

Who is the average youngster especially in Italy and in Western societies?

Surely increasingly “lonely” people, who enjoy smaller real chances of intimacy, starting with the ones with the parents, although they may have experiences some greater “quantities” of intimacy, which are not always healthy or bearers of a good growth. In the meanwhile, youngsters are suspended among (all kinds of) astonishments and goofy attempts of compensation. They are, therefore, more “envious” and competitive. In other words, they are also “less educated” in every sense: this is a consequence of the excess of permission they have been “subjected” to and did not benefit from a qualitative and quantitative educational dialogue. The same applies to the lack of positive witnessing (behaviours, ethics, projects and values) offered by the adults of reference.

Lost and confused “among excesses of virtuosity”, but also “for lack of company”, today’s young basically look for a real, prophetic and preventive *educational accompaniment*. Made of proximity and solidarity. The warning by Saint John Bosco, addressing adults working in education, is still valid: “You must love the things that the young love, then the young will love the thing that you like”. Staying with them “without tracking them”, preferring the dimensions of affectivity and tenderness in their proper forms (Stramaglia, 2009a), while prevalently nursing three decisive goals for their future:

- *Educate them to sociality.*

In our individualistic society, we should make the young practise the culture and praxis of the “educational bond”, even if it is against the tide, it involves re-socialising and reconstructive functions in the communitarian context; from I to Us (Bauman, 2001/2002). All education in general should be also “preventive”.

- *Educate them to the future.*

We are also marked by the “dictatorship of the present” (Augè, 2012), which has been wrongly made as *endless* or *immobile* (just like the results of some aesthetic surgeries, which are often monstrous and disturbing, by removing the wrinkles they removed all emotional mimics), removing the future becomes one with the oblivion of the past. *Life is now* is the common slogan for much of today’s advertisement. By re-proposing the future, education becomes the only force capable to contrast this communication and cultural system. *Because education is always for the future starting from the present.* If education and pedagogy were not prophetic, in the sense of “not saying it before”, but making the present *possible*, would indeed lose much of their reason to exist.

- *Educate them to public ethics.*

Today, as yesterday and in every age, society allows the co-habitation of different genres and generations – young and adults and vice-versa – and also organisations and institutions based on “shared rules” of public ethics. There should be a re-orientation toward the “passion” for politics and the research/construction of the “common good” (www.donboscoland.it).

The passage from confusion to consensus like an *Ariadne’s thread* summons these three goals. This does not mean the cancellation, or a big reduction, of the gap that always *inevitably* exists between adult and young worlds. This “distance” has always existed for many reasons including the psychological and socio-cultural ones. A common ground of discussion should be promoted.

I end by saying that what comes out clearly is that adult society worries about solving the problems of the young only when they perceive them as a threat for their survival, to preserve their power, without even listening or trying to understand their subtle essence. Every form of youth distress is met by deep aversion and is perceived as potentially dangerous for the general safety and the interests of powerful political and economical groups. Meanwhile, watchdog institutions and organisations have become obsolete and immobile.

Instead, the path of *con-sensuality* demands to leave behind reciprocal prejudice (a duty of the adults as they have more responsibility). By substituting it with some healthy curiosity to explore the “world of the other”, young or adult as they may be, we will be ready to catch any new element that appears. By adopting *com-prehension* as privileged tool of communication, we cut all obstacles and build bridges and inter-generational passages. This constant bi-directional flux of candid and true information by the people involved, happens in a perspective of “discourse” and “common interest” (www.oikos.org).

In final analysis, the educational duty of adults toward youngsters – from parents to children; teachers to students; the school in favour of the territory; the Catholic church toward believers and “non-frequenters”; global society for its future – is to realise and extend to as many people as possible the wish of Rudyard Kipling in the unforgettable “If” (1910), of which I highlight some passages essential to the themes discussed here:

*“If you can wait without be tired of waiting,
[...] If you can dream and not make dreams you masters,
[...] And lose and start again from the beginning,
[...] If you can fill the unforgiving minute
sixty seconds worth of a distant run,
Yours is the world and everything that is in it,
And – what is more – you will be a Man my son!”*

After all, this is the future and the food on which it lives on: hypothesis and hopes, dreams and patience, humility and unwavering perseverance. Real, authentic and intellectual and relational honest humanity.

Notes

- (1) Cfr. Corsi (2012) where, based on Pasolini and Bloch, I argued about the movement of sad, derelict and desperate hermeneutics toward secular and christian hopes by the young of today.
- (2) This is sustained by Pope Benedict XVI in the already mentioned “Letter”: “Education cannot [...] be without [...] authoritativeness that makes the exercise of authority believable. It is the result of experience and competence, but mostly it is aquired with the coherence of our lives and personal involvement. [At the same time] it emerges that the sense of responsibility is decisive in education: surely, responsibility of the educator, but also, as age grows, the responsibility of children, students and young”.

References

- Augè, M. (2012). *Futuro*. Turin: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2001).
- Benedetto XVI (2008). *Lettera del Santo Padre Benedetto XVI alla diocesi e alla città di Roma sul compito urgente dell'educazione*. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/it/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html (consultato il: 25/02/2015).
- Blos, P. (1971). *L'adolescenza. Una interpretazione psicoanalitica*. Milan: FrancoAngeli. (Original work published 1962).
- Bonazzi, F. & Pusceddu, D. (2008). *Giovani per sempre. La figura dell'adulto nella postmodernità*. Milan: FrancoAngeli.
- Codeluppi, V. (2007). *La vetrinizzazione sociale. Il processo di spettacolarizzazione degli individui e della società*. Turin: Bollati Boringhieri.
- Conferenza Episcopale Italiana (2010). *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'Episcopato italiano per il decennio 2010-2020*. http://www.chiesacattolica.it/cc_i_new/documenti_cci/2010-11/12-3/Orientamenti%20pastorali%202010.pdf (consultato il: 25/02/2015).
- Corsi, M. (1993). *Governare il cambiamento. Le risorse della scuola italiana*. Milan: Vita e Pensiero.
- Corsi, M. (2003). *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*. Milan: Vita e Pensiero.
- Corsi, M. (2012). Oltre il vuoto della nuova Babele: lo “sguardo obliquo”. In M. Stramaglia (Care of), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 203-217). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milan: Feltrinelli.
- Stramaglia, M. (2009a). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia, M. (2009b). Transitorietà in divenire. Il primato della pedagogia familiare. In M. Corsi & M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari* (pp. 13-46). Rome: Armando.
- Stramaglia, M. (2011). *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Turin: SEI.
- Xodo, C. (Eds.). (2008). *Dopo la famiglia la famiglia. Indagine sui giovani tra presente e futuro*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Internet sites

www.donboscoland.it
www.lastampa.it
www.oikos.org

**Superare la crisi coltivando il desiderio.
Per una formazione che orienti nella società del disincanto**

di Antonia Cunti, Alessandra Priore, Sergio Bellantonio

I giovani impegnati nei contesti di educazione formale sperimentano nell'attuale periodo storico condizioni di vita differenti rispetto al passato. La postmodernità, con i suoi connotati di liquidità e di precarietà, ha influenzato in maniera decisiva i processi di scelta dei giovani, con ripercussioni sulla progettazione e gestione della loro vita. L'articolo, a partire da alcune premesse sulla crisi diffusa che caratterizza la postmodernità, affronta il tema dell'*orientamento formativo*, quale specifica qualità educativa dei contesti formali, dove gli interventi di *counseling educativo* sembrano essere i più funzionali alla progettazione e alla gestione del progetto di vita.

Young adults actually involved in educational formal contexts experience different living conditions than in past decades. Postmodernity, liquid and uncertain, has hugely influenced young adults choice processes, with implications in design and manage their own lives. The paper, starting from the widespread crisis that characterizes postmodernity, talks about *educational guidance* as a specific quality of formal education, where *educational counseling* strategies seem to be the most adequate to manage and life design.

1. I giovani tra crisi della formazione e crisi del lavoro (1)

I giovani impegnati nei contesti di educazione formale si trovano a sperimentare nell'attuale temperie storica condizioni di vita radicalmente differenti rispetto al passato, con importanti conseguenze sui processi di scelta e, dunque, sulla loro capacità di progettare il proprio percorso di vita in maniera autonoma. Le capacità di progettazione esistenziale dei soggetti sono intimamente connesse all'immagine di sé nel futuro, chiamando in causa il loro modo di vedersi come futuri adulti. È opinione alquanto diffusa che nelle società occidentali l'approdo all'età adulta sia ancora strettamente legato alla necessità di acquisire un certo grado di stabilità che si incrementi nel tempo, in quanto il soggetto adulto viene ritenuto capace di scegliere coerentemente con i propri bisogni e orientando, così, il personale progetto di vita (Cunti, 2015); d'altronde, come ben noto, gli individui compongono la loro esistenza proprio in relazione a quelle rappresentazioni sociali del mondo culturalmente rese manifeste da parte delle differenti collettività di appartenenza (Farr, Moscovici, 1984/1989). Da questa prospettiva, l'idea che si riferisce all'essere adulto è ancora rappresentata nell'immaginario comune come una meta da raggiungere, un traguardo dell'esistenza caratterizzato da capacità decisionali, in presenza di una concezione di staticità di tale fase della vita (Demetrio, 2003). Questo significato condiviso, se ha trovato la sua ragion d'essere in quegli ambiti di vita e in quei sistemi di credenze tipici della società premoderna, che peraltro lo hanno generato, come il sistema della parentela, la comunità locale di appartenenza, la cosmologia religiosa e l'insieme di credenze e pratiche della tradizione (Giddens, 1994), si presenta del tutto inadeguato all'attuale periodo storico. La crisi generalizzata che caratterizza la postmodernità ha, infatti, prodotto una frantumazione di questi *sistemi di fiducia* (Lyotard, 1981), con importanti conseguenze sui processi di scelta e, dunque, sulla costruzione e progettazione della propria vita.

La ricerca di uno spazio per sé nel mondo è certamente legata alle capacità progettuali dei soggetti; in tal senso, è possibile pensare che essi coltivino una serie di aspettative tra azione – ciò che io faccio e scelgo per me – e *accadimento* – ciò che ottengo come conseguenza dell'esercizio della libertà di scelta individuale, aspettative queste che di sovente restano però disattese in un periodo storico di forte crisi circa la possibilità di vedere realizzati i propri bisogni. A questo punto, comprendiamo bene quanto sia la linearità dei percorsi esistenziali sia il nesso causale tra azione e accadimento siano oramai superati in una società caratterizzata da liquidità, incertezza e precarietà, dimensioni

queste che coinvolgono direttamente l'esistenza, sempre più frammentaria e discontinua (Bauman, 2006, 2002; Lash, 1996). Come sottolineato da Bauman (2006), infatti, la *liquidità* rappresenta proprio il tratto distintivo della società postmoderna, dal momento che le situazioni nelle quali gli uomini sperimentano la propria vita si modificano in maniera rapidissima, dapprima che esse consentano ai soggetti di consolidare determinate forme comportamentali.

Possiamo ben comprendere, a questo punto, quanto le caratteristiche della postmodernità generino una condizione di crisi diffusa, che si acuisce in tutti quei giovani impegnati nei percorsi di educazione formale, dal momento che la società richiede loro il superamento di una serie di compiti evolutivi che sono funzionali a un loro riconoscimento sociale in quanto adulti; se rispetto al passato i giovani sono chiamati a scegliere in prima persona e se nell'attualità le possibilità di scelta sono aumentate in maniera vertiginosa, pur tuttavia, la crisi giovanile è connessa proprio sia alla imprescindibilità di dover scegliere circa il proprio futuro sia all'imprevedibilità circa le conseguenze alle quali determinate scelte, privilegiate rispetto ad altre, potrebbero condurre (Cunti, 2008). La crisi è, pertanto, da riferire anche al cambiamento, laddove la difficoltà di porre fiducia nel futuro spinge tantissimi ad attestarsi sul presente, cosicché una delle conseguenze del *disincanto* (Cambi, 2006), che contraddistingue l'attuale periodo storico, risiede in un senso di inquietudine che non si stempera nella ricerca di nuovi e continui equilibri.

È a partire da questo senso di crisi generalizzata che si pone un problema educativo per il sapere pedagogico; in buona sostanza, ci si domanda quali strategie formative la pedagogia possa promuovere affinché i giovani riescano a superare questo *impasse* e ad operare scelte consapevoli per il proprio futuro, nonché per il futuro delle collettività di riferimento, tenendo in debito conto sia i tratti di unicità che contraddistinguono ogni singolo individuo sia la percezione individuale e collettiva del clima di crisi nel quale ci si trova a vivere (Lo Presti, 2014). Da questa prospettiva, sembra allora essere in gioco la dimensione *prefigurativa* dell'essere umano, intesa come la capacità di immaginarsi in una veste altra rispetto al tempo presente; questa è importante perché in grado di consentire al soggetto di alimentare sogni, desideri e aspettative per il futuro. Tutto ciò interessa da vicino il tema della gestione dell'*inatteso*, quale possibile strada da percorrere per poter affrontare il tratto di imprevedibilità della condizione postmoderna; come afferma Morin (2000), "l'abbandono delle condizioni deterministe della storia umana che credevano poter predire il nostro futuro, l'esame dei grandi avvenimenti ed accidenti del nostro secolo, nessuno dei quali previsto, il carattere oramai sconosciuto dell'avventura umana, devono incitarci a preparare gli spiriti ad attendersi l'inatteso per affrontarlo" (Id., 2001, p. 14).

Le strategie educative che sembrano essere più adeguate alla formazione dei giovani che vivono la postmodernità fanno capo a un paradigma di tipo antropocentrico, attualmente ampiamente accreditato dalle scienze umane, anche in quelle dell'educazione, in cui il soggetto che vive il tempo presente diventa il protagonista attivo dei processi di conoscenza (Pourtois & Desmet, 2006), e quindi anche di scelta; il soggetto, da questa prospettiva, diviene una sintesi complessa di dimensioni, come quella affettiva, cognitiva, sociale e morale. Alla formazione, ancor di più quando avviene in contesti formalizzati, è allora affidato il compito di proporre interventi che sappiano tenere in debito conto le diverse sfaccettature identitarie del soggetto, alimentando sogni e desideri, ancor di più quando questi sembrano essere messi a repentaglio da una condizione di crisi e di sfiducia dalla portata così vasta (Cambi, 2008). Se alla pedagogia può essere affidato un significato "militante", nel senso di scienza teorico/pratica che gioca le proprie prospettive formative tra promozione dell'individualità dei soggetti e mediazione con i contesti, in maniera co-adattativa, allora gli ambiti di formazione formale assumono un ruolo di primo piano nell'educazione dei soggetti, divenendo formidabili contesti di insegnamento/apprendimento in grado di poter "educare il pensiero per costruire il futuro" (Cunti, 2008, p. 35).

Il clima di grande crisi che caratterizza la postmodernità non ha risparmiato né la scuola né l'università, dal momento che quel valore della coltivazione di sé come *Bildung* – ovvero processo di formazione olistica di sé – attraversa anch'esso un periodo di grande decadenza. Nell'attualità, infatti, si può registrare come la relazione che viene stabilendosi tra soggetto e saperi formalizzati

diventa significativa nel momento in cui i “guadagni” in termini di formazione diventano “spendibili” in ambito lavorativo, relegando il processo di conoscenza come un qualcosa fine a se stesso (Lyotard, 1981); come afferma Habermas (1973), d'altronde, la conoscenza sembra perdere oggi il proprio valore d'uso, anche in ragione del fatto che ad aumentati livelli d'istruzione dei soggetti non corrisponda una coerente ed agevole immissione nel mondo del lavoro. Ci troviamo, allora, dinanzi a una crisi che investe sia il mondo della formazione sia quello del lavoro, generando nei soggetti un senso di sfiducia e una scarsa disponibilità all'azione, all'impegnarsi per raggiungere una meta, a divenire qualcuno per sé e per gli altri; in definitiva, siamo in presenza di molti giovani che hanno disimparato a sognare, a credere nella possibilità di un cambiamento in positivo, alla speranza di un futuro migliore, elementi questi rintracciabili in quel ritardo nel processo di transizione all'età adulta, socialmente visibile.

Seppur sia significativamente aumentato il livello d'istruzione nel nostro Paese, negli ultimi decenni le opportunità lavorative per i giovani restano ancora molto scarse, con una tardiva immissione nel mondo del lavoro, una riduzione dei salari e una grande discontinuità del percorso lavorativo, che inducono a un abbassamento delle prospettive future in termini di carriera (ISTAT, 2014); tutto ciò ha contribuito ad alimentare il senso di sfiducia nei confronti della formazione formale, in quanto risorsa poco spendibile in un clima di precarietà lavorativa, con un incremento dei tassi di dispersione scolastica e una transizione più lenta alla formazione universitaria, dilatando il tempo medio per il conseguimento del titolo di laurea (ISTAT, 2014). A tal proposito, se in passato era ampiamente condivisa l'idea che al prolungamento della fase di transizione alla vita adulta corrispondesse una condizione sociale privilegiata, perché permetteva ai soggetti di acquisire conoscenze e competenze culturali da impegnare successivamente in ambito professionale, nell'attualità questo periodo di formazione che si dipana nel tempo sembra essere diventato il viatico per posporre quell'assunzione di responsabilità circa il proprio futuro che caratterizza l'età adulta, dilatando in tal modo il tempo delle scelte (Palmonari, 2001). In buona sostanza, sembra che i soggetti non solo si trovino nella difficoltà di scegliere ma, ancor di più, nell'insofferenza ad accettare il rischio e la sfida per il futuro (Cunti, 2015). Questo atteggiamento, potremmo dire “remissivo” nei confronti dell'incerto, sospinge i giovani a non intendere la formazione come un valore; questo aspetto, insieme all'effettiva mancanza di un inserimento lavorativo, ha fatto emergere la cosiddetta categoria sociale dei *NEET* - *Not in Education, Employment or Training*, quella quota di popolazione tra i 15 e i 29 anni non impegnata né in percorsi di formazione formale né in percorsi lavorativi (2). Secondo i più recenti dati a cui si sta facendo riferimento in questa sede, i *NEET* rappresentano in Italia circa il 22% dei giovani, percentuale questa che sembra essere destinata ad aumentare nel corso del tempo (ISTAT, 2014).

L'atteggiamento di sfiducia e di rinuncia dei giovani di fronte alla crisi economica sarebbe allora il frutto della cosiddetta *learned helplessness* (Seligman, 1975), ovvero dello sviluppo di un “senso di impotenza appreso” derivante dall'esposizione reiterata dei soggetti a stimoli ambientali negativizzanti; in questa sede, il fenomeno è riferito al mondo del lavoro, tuttavia esso assume una portata talmente grande da divenire emergenza educativa in senso molto più ampio. Se è sì importante, infatti, fronteggiare il fenomeno in questo specifico ambito, probabilmente diviene ancor più necessario studiarlo nel più ampio raggio della formazione umana e della costruzione del progetto di vita, affinché questo atteggiamento di sfiducia non si estenda oltre lo specifico dominio lavorativo, andando a influenzare le altre tante dimensioni della soggettività. Del resto, come sottolinea Seligman (1975), il senso di impotenza prelude stadi depressivi sostenuti da un pessimismo imperante; è infatti ipotizzabile pensare che soggetti esposti in maniera continuativa a condizioni di vita che non consentono loro di autodeterminarsi in qualche dominio, sviluppino atteggiamenti e “posture” nei confronti della loro esistenza tali da indurli a pensare di non essere in alcun modo in grado di poter gestire attivamente la propria vita in ogni ambito dell'esperienza.

Possiamo ben comprendere, a questo punto, quanto la categoria dei giovani interessi da vicino il discorso pedagogico, chiamando in causa la tematica dello sviluppo secondo una prospettiva autoemancipativa, nell'ottica del paradigma antropocentrico a cui prima brevemente accennato. Il reale sviluppo dei

soggetti necessita, allora, di potenziare le capacità umane (Hesse & Ostrom, 2009) e di sostenere le risorse personali; tutto questo chiama in causa i sistemi politici e di istruzione, quali ambiti primariamente di educazione, nell'ottica di una promozione dell'autorealizzazione di ogni cittadino; come afferma Nussbaum (2010), infatti, "il fine dello sviluppo globale, come quello di una buona politica nazionale, è di mettere in grado le persone di vivere un'esistenza piena e creativa, sviluppando il loro potenziale e organizzandosi una vita significativa e all'altezza della loro uguale dignità umana" (p. 175).

Lo sviluppo si configura come *sviluppo umano*, a patto però che il soggetto possa scegliere e raggiungere gli obiettivi attraverso una trasformazione delle risorse personali in possibilità concrete per poter scegliere da sé e per sé; da questo punto di vista, Sen (2000a) delinea un continuum tra *capacità* e *libertà*, ovvero la determinazione del soggetto è strettamente legata alla sua libertà di scegliere, agire e sperimentare le proprie capacità. La possibilità di fare e la libertà di scelta interessano direttamente i contesti di formazione, in quanto parte fondamentale dell'autentico sviluppo umano; alla formazione formale è allora affidato il compito di promuovere lo sviluppo delle *capabilities* (*Ibidem*), intese come l'insieme delle risorse di cui una persona dispone, delle sue capacità di poterle fruire e, quindi, di poter concretamente agire; la promozione delle *capabilities* si presenta come una specifica qualità della formazione in grado di sostenere il nesso *essere-fare*, dove i desideri del soggetto sono sostenuti dall'effettiva *capacità* di poterli agire e sperimentare per promuovere un reale cambiamento. Questa prospettiva presuppone che il soggetto possa essere sostenuto nell'individuare, scegliere e realizzare cosa è giusto per sé. A questo proposito, è lecito chiedersi attraverso quali strategie i contesti di formazione formale possano sostenere questa libertà di scelta, laddove emerge una problematicità diffusa proprio su tale capacità; in altre parole, come è possibile sostenere la libertà di scelta se nella postmodernità i soggetti si trovano proprio in un clima generalizzato di crisi delle scelte stesse?

Una risposta potrebbe essere trovata nelle strategie di orientamento da proporre e più nello specifico nella valenza orientativa dei saperi negli ambienti della formazione formale, affinché in un clima di crisi diffusa che produce senso di impotenza e di spaesamento, i soggetti possano cambiare innanzitutto quella che si presenta come una generalizzata *visione del mondo* (Jaspers, 1950). Come ben noto, l'esistenza umana si costruisce nel tempo sotto le influenze dei fattori educativi, sociali, culturali ed esperienziali che, integrandosi nel soggetto, costruiscono rappresentazioni sociali più o meno modificabili. *Le visioni del mondo*, di tipo diffuso, come ad esempio quelle che inducono a pensare che un futuro migliore non possa esistere in questo particolare periodo storico, e le *immagini del mondo* (*Ibidem*), di tipo individuale, che comprendono l'idea che il soggetto ha di se stesso come individuo capace di agire sul e nel contesto, rappresentano un campo di azione interessante per la pedagogia dell'orientamento. Cambiare il punto di vista rappresenta, dunque, quello spazio educativo nel quale la pedagogia trova una proprio specifico raggio d'azione. Un cambio di prospettiva in questa direzione può essere auspicabile attraverso strategie di orientamento volte a scardinare credenze e aspettative circa il futuro, le quali tendono ad organizzarsi e strutturarsi secondo una profezia che si auto-adempie; in tal senso, se il soggetto pensa che ogni sforzo formativo sia inutile, in quanto sconnesso alla spendibilità della formazione in ambito lavorativo, persisterà un rapporto di sfiducia nei confronti della formazione stessa, rinforzando il pensiero che l'ha creato.

Questo lavoro volto al cambiamento si compie, allora, nella relazione educativa e, nello specifico dei contesti di formazione formale, l'orientamento può fungere da strategia di educazione del pensiero, affinché le giovani generazioni riacquistino entusiasmo e volontà di formarsi e di continuare a farlo, sostenendo in tal modo quell'*io formativo* (Cunti, 2008, p. 115), da intendere quale strumento di conoscenza di sé e del mondo per la costruzione di un personale e autentico progetto di vita.

2. Costruire formazione per realizzare desideri: il ruolo dell'educazione formale (3)

Il processo formativo degli individui esprime la tensione costante ad esercitare il proprio diritto/libertà ad esserci nei propri contesti di vita nei modi che in misura maggiore consentano la manifestazione di sé e della personale spinta emancipativa. Se ciascuno di noi è, evidentemente, il frutto

delle esperienze e delle rappresentazioni sociali interne ai propri nuclei di appartenenza, è pur vero che il primo piano su di sé e sulla realizzazione della propria *mission* induce l'attivazione di azioni trasformative che modifichino l'ambiente e i sistemi di relazione. L'educazione, in specie quella formale, essendo intimamente legata alla società di cui è espressione, ne incarna tutte le contraddizioni ma anche la possibilità/necessità di un'evoluzione della cultura, nei suoi aspetti materiali e immateriali, che coniughi, come spesso si tende a dire, la tradizione con l'innovazione.

I sistemi di educazione formale (4), che attraverso l'impiego sistematico delle discipline e dei saperi sostengono *in primis* la crescita culturale delle persone e la loro possibilità di esercitarla sui diversi piani sociali, sono immersi a tutto tondo nella complessità delle dinamiche e delle spinte vitali che gli altri sistemi rappresentano. L'imprescindibile interazione sistemica, allorquando sia carente il perseguimento sistematico della propria specificità educativa, nel senso della componente che differenzia il compito educativo principalmente della scuola e dell'università da quello di altre agenzie, può provocare una sorta di appiattimento sull'esistente, a svantaggio della piena realizzazione del benessere dei singoli come delle collettività. Il saper conciliare la valenza dell'"apertura" sistemica con quella della "chiusura", valoriale e teorica, organizzativa e strategico-procedurale, continua a rappresentare per l'educazione formale una sfida di primaria importanza.

È come se i luoghi di istruzione/educazione esprimessero un eccesso di apertura senza i necessari filtri, cosicché la funzione riproduttiva, spesso messa in atto in funzione difensiva, sembri ancora avere la meglio su quella trasformativa. Se nei decenni precedenti all'affermazione delle caratteristiche della postmodernità, con i suoi connotati di liquidità e di precarietà, di reversibilità e di provvisorietà, di pluralità e di incertezza, tali sistemi hanno fatto prevalere una forma di "chiusura", nel senso di una decisonalità significativa in merito a modelli individuati di uomo/donna, cittadino/cittadina, nell'attuale temperie storica, tali caratteristiche hanno per tanti versi invaso l'ambito valoriale oltre che dell'analisi sociale. A questo punto, è il caso di chiedersi se sia auspicabile che i contesti di educazione formale ritrovino una rinnovata "solidità" ed in che modo essa potrebbe esprimersi.

È sotto gli occhi di tutti che le nostre scuole e le nostre università continuano per lo più ad esprimere dei modelli culturali e didattici di trasmissione delle conoscenze e dei saperi che sul piano della formazione degli individui si rivelano inadeguati oltre che insufficienti, laddove sembri che non riescano ad offrire risposte circa il senso e il significato di tali conoscenze e saperi per la vita di ciascuno e il come sia possibile usarli per divenire consapevoli dei propri bisogni/desideri e provare a corrisponderli/realizzarli.

La qualità educativa di tali sistemi non può che risiedere, infatti, nell'essere rivolta alla formazione in sé, nell'insegnare a saper prendersi cura della propria formazione, nel creare e sostenere nell'arco della vita un'"attitudine" ad imparare, ad individuare, a definire e a sostenere il proprio desiderio, individuale, emancipativo e dinamico, una forma di sostegno, quindi, metodologica, connaturalmente orientante (Cunti, 2014).

Alimentazione della capacità e della motivazione a formarsi ed orientamento sono, allora, un tutt'uno (de Sanctis, 2011, p. 20), e non possono che essere incentrati sul soggetto, perché in esso risiede la possibilità non solo di tramandare cultura ma soprattutto di cambiarla.

È possibile individuare alcuni tratti propri dell'educazione formale che rispecchino alcuni-*trend* affermati in decisivi ambiti socio-politici ed economici; si tratta di forme di continuità che contribuiscono a far divenire certi modi di guardare alle esistenze individuali e al futuro come delle opzioni valoriali, e quindi carichi di desiderabilità e di aspettativa sociale. Un primo interessante rilievo è l'accento, posto in ogni dove, dai documenti europei (in particolare, si vedano le *Strategie di Europa 2020*, Comunicato della Commissione Europea, 2010 e il *Lifelong Learning for All*, OECD, 1997) alle nostre indicazioni ministeriali per l'istruzione superiore, sull'apprendimento. Ai tempi della riforma universitaria, il mettere al centro l'apprendimento equivaleva all'invito a valorizzarne, cioè osservarne, analizzarne e promuoverne, i processi, evidentemente individuali, la cui prerogativa è che nella scuola, ma potremmo dire anche nell'università, si compiono in un ambiente collettivo. Il cambiamento è stato inizialmente, ingenuamente, salutato come un notevole salto di qualità,

nel senso di una modificazione epocale della prospettiva, dall'insegnamento, e dunque da colui che insegna, nel significato di mettere un segno coincidente con le conoscenze da trasmettere, ai soggetti, protagonisti dei propri processi di formazione. I cosiddetti obiettivi di apprendimento avrebbero potuto, allora, rappresentare una precisa indicazione a pensare ad un insegnamento, e dunque ad una didattica, che utilizzi risorse, strategie, procedure, climi d'aula e quant'altro, in sintesi, situazioni didattiche (*setting*) plurali ed adeguate nel loro insieme a consentire a persone diverse di conseguire risultati simili. È proprio questo modo di intendere l'insegnamento che passa in secondo ordine, laddove, in primo piano è sì il soggetto ma più che altro dal punto di vista del suo essere in grado di apprendere conoscenze/competenze che corrispondano alle richieste sociali ed occupazionali. In questo modo, si è compiuta indirettamente sia l'operazione di tornare a responsabilizzare il soggetto rispetto alla qualità degli obiettivi effettivamente raggiunti, a discapito del processo e di una valutazione autenticamente formativa, sia quella di confermare di fatto un insegnamento che eroga conoscenze e che tutt'al più mette in condizione di esercitarle, sia, infine, una sorta di "appropriazione e ri-significazione della nozione di *learning* da parte di un lessico dell'economia, culminante nel Rapporto del OECD, in cui il *lifelong learning* è prevalentemente [...] interpretato nel senso di "promuovere occupazione e sviluppo economico" (OECD, 1997, citato da Striano & Oliverio, 2012, p. 12).

La questione ha immediatamente a che fare con quella dell'orientamento e di una formazione che orienti, dal momento che richiama una concezione dell'apprendimento coincidente con il corrispondere a qualcosa di precostituito, e, dunque, con la capacità di adeguarsi a quelle dimensioni, a quei tratti dell'apprendimento considerati vincenti, perché in grado di consentire un'affermazione personale e sociale riconosciuta. L'apprendimento auspicato, più che essere volto ad essere ciò che si desidera diventare, coerentemente con le proprie esperienze e la possibilità di elaborarle in vista di traguardi, pur transitori, emancipativi e trasformativi, è, tutto sommato, appiattito su di un essere già deciso, che l'educazione formale sollecita a fare proprio. La valenza pressoché estromessa dall'apprendimento è quella inerente alla libertà cosiddetta "di", tutt'al più prevedendo dei tentativi, spesso poco sistematici e improvvisati, nel percorrere quella libertà cosiddetta "da" (Berlin, 1989), nella fattispecie accolta come impegno educativo a rimuovere ostacoli che potrebbero frapporsi alla conquista delle mete individuate. In tal senso, del resto, si muove anche l'esercizio della professione da parte di tantissimi docenti (Cunti, 2014, pp. 107-116), i quali a tutt'oggi pongono al centro la linearità di un percorso educativo-didattico del genere lezione-interrogazione-verifica, salvo a immettere nell'analisi del processo componenti contestuali, individuali, relazionali ed emozionali, inerenti a se stesso e ai discenti, allorquando l'andamento considerato regolare si inceppi ed occorra, pertanto, procedere attraverso dei percorsi collaterali che possano consentire poi di ritornare sulla via maestra.

Altra dimensione fondamentale dell'educazione formale riguarda lo specifico di dover concorrere alla formazione culturale attraverso la conoscenza degli approcci scientifici delle discipline ed il sapere ricorrervi per comprendere e analizzare fenomeni, per individuare e risolvere problemi. In primo piano, è il rapporto tra cultura e scienza, il ruolo che ciascun soggetto attribuisce ai processi di conoscenza per una crescente consapevolezza di se stessi e della realtà in cui si è immersi e il nesso tra educazione formale, crescita della capacità e motivazione ad apprendere e trasformazione, emancipativa e critica, della propria forma identitaria (formazione).

Non è questa, evidentemente, la sede per addentrarsi nell'analisi di quello che si potrebbe intendere per cultura e per formazione culturale; tuttavia, è importante che si espliciti il rimando reciproco tra una qualità di esercizio e di espressione della cultura, i modi di alimentarla e il ruolo che possono giocare dal punto di vista formativo i saperi scientifici.

È sotto gli occhi di tutti coloro che operano nei contesti scolastici ed universitari che alla diffusività delle conoscenze ed alla conseguente possibilità di disporre di una mole molto ampia di informazioni in tempi rapidi corrisponda il più delle volte un livello superficiale di fruizione delle conoscenze. Ciò che è carente è proprio un approccio colto e consapevole in grado di utilizzare strumenti più sofisticati di organizzazione ed elaborazione del pensiero. Alla grande disponibilità di accesso

alle conoscenze scientifiche non corrisponde un livello significativo di crescita della cultura. Ci si chiede, a questo punto, se l'educazione formale e l'uso che essa in linea di massima privilegia dei saperi disciplinari sia funzionale alla capacità di costruire punti di vista ragionati e documentati, di elaborare idee articolate, di saper disporre di concezioni personali e di saperle esprimere. Si tratta, nella fattispecie, di una valenza orientativa intrinseca all'apprendimento dei saperi formali, a patto però che esso si svolga lungo un idoneo itinerario metodologico; è vero, in altri termini, che le discipline scientifiche sono in se stesse orientative, ma presupponendo determinate qualità di gestione formativa e didattica delle stesse. È la dimensione interna alla scienza, quella relativa ai processi di costruzione della conoscenza, di argomentazione, dimostrazione e interpretazione, che forgia la qualità del pensiero in direzione del suo divenire in grado di individuare e definire problemi, immaginare ipotesi e percorsi di soluzione, metterli alla prova acquisendo conoscenze significative e addivenire, così, a soluzioni più o meno efficaci (conoscenze trasformative). Le conoscenze di per sé, in tal senso, non formano la capacità di pensare secondo criteri di razionalità, laddove non richiamino categorie interpretative e critiche e, dunque, non si prepari il terreno affinché siano accolte all'interno di contenitori cognitivi che imprimevano loro un senso culturale e significati trasversali di tipo storico e sociale. Le capacità metodologiche rappresentano un indispensabile valore caratterizzante per l'educazione culturale e scientifica di soggetti in grado di crescere sul piano personale e professionale attraverso la formazione, laddove l'evoluzione della capacità di continuare a formarsi e della motivazione a farlo esprimono condizioni che concorrono in via prioritaria alla realizzazione di sé stessi, nonché all'essere in grado di orientare la propria vita e le proprie scelte verso tale direzione (Cunti, 2008).

Così come non è possibile immaginare cultura senza scienza, perché in tal caso avremmo un contenitore che opera esclusivamente con conoscenze empiriche, esperienziali, non guidate, supportate e trasformate dai saperi scientifici, allo stesso modo, acquisire conoscenze alla stregua di informazioni che restano tra di loro separate, che non rinviano ad altro sapere e rispetto alle quali sfuggono le ragioni della loro esistenza sia sul piano interno, della logica del procedere della conoscenza scientifica, sia su quello esterno, dello sviluppo delle collettività umane e dei loro territori, non costituisce un terreno fertile per la crescita dei soggetti e delle collettività di cui fanno parte.

Paradossalmente, la scienza oggi sembra produrre più conoscenze che cultura, la prima si traduce spesso in un saper fare tecnico, la seconda può addivenire ad un saper fare riflessivo. Il modo di entrare in relazione con i saperi è la conseguenza del *criterio d'uso* che si pone in gioco, a sua volta strettamente connesso alla concezione che di tali saperi si possiede. La dinamica in questione riguarda, ovviamente, molto da vicino la qualità orientativa dei processi di formazione che le scuole e le università possono attivare e sostenere; potremmo dire, in sintesi, che è la qualità delle esperienze di formazione che vengono promosse a decidere in forte misura dei processi di orientamento delle persone.

Il prevalere delle conoscenze sulla cultura genera in tanti casi un approccio strumentale e consumistico alla formazione, che assume, all'interno di tale logica, un valore positivo soprattutto se consente di conseguire un risultato concreto ed apprezzabile in tempi brevi; in tal senso, la formazione perseguita finisce per essere soprattutto quella che contiene una maggiore valenza esecutiva, cosicché accade che essa si risolva nell'acquisizione di saper fare di tipo tecnico, in cui la scienza è in subordine e tante volte oscurata.

Questi generi di approcci alla formazione e alla cultura sono probabilmente da connettere anche alla scarsa considerazione del valore dei luoghi del non formale e dell'informale per la crescita personale, in particolare degli adolescenti e dei giovani adulti (Cunti, 2010; Tramma, 2011); i cosiddetti contesti della vita quotidiana, pur valorizzati dai documenti europei e da una parte significativa della letteratura sull'educazione degli adulti (Loiodice, 2004), attraverso ad esempio le *lifewide skill*, pur tuttavia, si presentano nell'immaginario collettivo, ma spesso anche nelle pratiche d'uso, essenzialmente come un non luogo della cultura, in cui anzi l'importante per tanti è il riuscire ad evadere, quasi a rinnegare l'altro tempo, quello espressamente ed istituzionalmente dedicato alla formazione e alla cultura, tempo troppo spesso contrassegnato da demotivazione e da noia (Galimberti, 2007).

Il modo di guardare alla formazione non può essere scisso nell'analisi da quello di concepire e di vivere la dimensione del lavoro; in cosa sembra consistere oggi la desiderabilità del lavoro? Su questo terreno affonda le sue radici un volto della disuguaglianza sociale di particolare gravità, che attiene alle caratteristiche della distribuzione di un modo di concepire il lavoro, e di viverlo, come “mera necessità” oppure come “gratificazione” personale (Urbinati, 2008). Il lavoro che sviluppa i talenti, il lavoro voluto e cercato, costituisce sempre più un privilegio per pochi; viceversa, il lavoro spesso mal remunerato, il lavoro-fatica, che ci dà da vivere, che consente una condizione sociale abbastanza dignitosa, molto difficilmente è quello desiderato, bensì rappresenta ciò che si ha avuto la fortuna di incontrare. Questa condizione, inerente al modo in cui tantissimi giovani e adulti vivono il loro rapporto con il lavoro, segna in modo fortemente negativo anche il rapporto con la formazione, sempre più lontana dalla cultura e sempre più vicina a un bene puramente strumentale, mezzo per conseguire un utile; paradossalmente, l'avvicinamento della formazione al lavoro e la sua diffusività hanno anche significato l'esaltazione di una valenza di tipo opportunistico. I nessi tra sviluppo di una democrazia, qualità del lavoro, realizzazione dei desideri delle persone e ruolo imprescindibile della formazione vengono ben esplicitati nei seguenti passaggi di Nadia Urbinati: “una società democratica non può disinteressarsi della formazione delle opportunità né della qualità del lavoro. E non può neppure tradire se stessa organizzando servizi sociali e formazione scolastica in modo da distribuire opportunità diverse a seconda della classe sociale o del ceto culturale di appartenenza, ignorando quindi le persone e quello che possono essere o fare. [...] è davvero nell'interesse delle persone e della società che la parte più energica, attiva e naturalmente creativa della popolazione, quella giovanile appunto, sia costretta in una condizione lavorativa che è di mancanza di speranza? Con buona pace degli ideologi della destra, che identificano incertezza e precarietà con libertà e rischio, l'incertezza per il futuro non è la stessa cosa del rischio e della libertà di scelta. È una condizione paralizzante perché non consente di fare progetti e quindi scoraggia l'iniziativa, dequalifica il lavoro, deprime la produttività. Infine, incatenata alla propria condizione non meno del vituperato posto fisso [...] benché l'aspetto della necessità non possa essere eliminato dal lavoro, l'aspetto qualitativo o della gratificazione non può essere considerato come una questione puramente personale, un fatto lasciato al ‘caso’ e alla ‘fortuna’; non può essere, infine, un privilegio di pochi. Diceva giustamente John Rawls che ‘il modo in cui gli esseri umani lavorano insieme per soddisfare i loro desideri presenti condiziona quelli che saranno i loro desideri futuri o il tipo di persone che diventeranno. Per questo, una società democratica non può accettare che esista una divaricazione come quella che esiste oggi in Italia tra lavoro come mera necessità e lavoro come gratificazione; tra lavoro come fatica senza nome e invisibile sudore (‘lavoro a tempo’) e come realizzazione di sé”.

La difficoltà ad immaginare un futuro in cui sia possibile realizzare i propri desideri induce ad amplificare e ad enfatizzare il presente, fenomeno che insieme a quello consequenziale della procrastinazione delle azioni, caratterizza in particolare il mondo giovanile (Benasayag & Schmit, 2004). Ci si chiede, allora, in che modo l'educazione formale possa agire sui processi di formazione per arginare il diffondersi e, soprattutto, il forte condizionamento sui pensieri, sui sentimenti e sulle pratiche, di un modo di guardare al futuro che tende a palesare soprattutto le sue componenti di pericolo anziché di speranza?

La prospettiva pedagogica che attribuisce in via prioritaria ai processi di apprendimento una dinamica generativa e trasformativa (Mezirow, 2003) può costituire una valida cornice teorica di riferimento laddove si ritenga che il sapere personale (de Mennato, 2006; 2003), ossia la qualità della conoscenza di ciascuno e i modi in cui essa si alimenta, è intimamente connesso con le proprie storie di vita che a loro volta lo forgianno; quindi, poiché la conoscenza non viene ricevuta passivamente ma costruita dal soggetto “conoscente”, non è tanto ciò che accade alle persone a determinare il percorso della conoscenza personale e il corso di vita futura, quanto il modo in cui esse interpretano le vicende che li coinvolgono e il senso che vi attribuiscono per se stessi e per la loro vita.

A partire da ciò, è evidente che scuole ed università non possano evitare di tematizzare *la costruzione formativa del desiderio di realizzare se stessi come persona e come lavoratore*, non potendosi limitare a favorire l'acquisizione di strutture cognitive e il possesso di abilità e talvolta di compe-

tenze, pur se il modo in cui ciò si compie è di particolare importanza ai fini della maturazione di un pensiero critico ed orientato alla scelta; ad esse si chiede, con sempre maggiore decisione ed urgenza, di alimentare il processo di conoscenza di sé e della propria storia, di individuazione e valorizzazione delle proprie specificità, di ricerca e di verifica di percorsi possibili, contrastando e contenendo pur legittime paure ed aprendo su quegli spazi di libertà in cui si possa lavorare per quella “capacità di agire” che Sen (2000a) re-interpreta come il divenire in grado di determinare in forme nuove, di dare inizio a qualcosa che prima non c’era, di immaginare situazioni inedite e di orchestrare strategie idonee, di guardare a se stessi e al proprio futuro in modi differenti da quelli che sembrano destini già scritti (Cunti, 2008, p. 35). Probabilmente, richiamando ancora Sen (2000a), che opportunamente riferisce l’essere capace all’essere libero, quella di saper determinare se stesso nel corso della vita, ascoltando la propria dimensione desiderante, è la più importante capacità/competenza di cui giovani e meno giovani sentono il bisogno, al di qua dell’essere in grado di riprodurre e di agire conoscenze e procedure tecnico-operative.

In tale direzione, una piena assunzione e realizzazione della qualità orientante dei processi di conoscenza e di quelli di scelta, per la costruzione di un *io formativo* (Cunti, 2008, p. 115) che implichi l’essere in grado di agire il proprio processo di crescita e di cambiamento, in direzione della realizzazione di se stessi nei diversi ambiti dell’esistenza, non può che essere una delle principali sfide pedagogiche e delle istituzioni che sono state preposte proprio ad accompagnare e a sostenere la crescita culturale e umana di bambini, giovani ed adulti.

È evidente che si configura, a questo punto, un’interpretazione ed una pratica dell’orientamento che superi approcci di tipo diagnostico-attitudinale, e dunque predittivi, oppure informativi sulle prerogative degli itinerari formativi o degli sbocchi occupazionali, o ancora basati sulla messa alla prova di competenze scolastiche in contesti lavorativi, a vantaggio di una rifondazione prospettica e di una “riorganizzazione organica” (Cunti, 2015; Di Rienzo & Serreri, 2015) che prenda in cura la capacità – come libertà – di apprendere per tutta la vita, di scegliere di sé e per sé nei contesti evolutivi delle relazioni umane.

I presupposti e i requisiti delineati sembra possano essere coltivati nell’ambito di un orientamento inteso come *counseling educativo*, ossia come una forma di consulenza (Simeone, 2002) e di accompagnamento metodologico che, attraverso un modo di procedere al contempo critico e clinico, crei le condizioni per l’attivazione e per una piena espressione delle capacità di scelta, per un *empowerment* volto all’incrementabilità delle risorse personali ed ambientali. In primo piano sono, allora, sia i modi in cui i soggetti vivono i propri universi relazionali, per consentire un’esplorazione di quanto, ad esempio, caratterizza od ostacola la realizzazione delle personali spinte espressive ed esistenziali, sia la discesa nel regno del desiderio, ancorandolo alla propria storia, alle proprie manifestazioni identitarie (Savickas 2005; 2002; Guichard, 2010; 2005).

3. Teorie e interventi di orientamento per la formazione: dal *matching* al *counseling educativo* (5)

Dinanzi alla visione di un orizzonte finito e dai confini sempre meno attraenti, gli individui si dividono tra chi adotta strategie per affrontarlo ammettendo la possibilità di perdersi e chi procrastina il tempo delle scelte, facendo un passo indietro per la paura di correre rischi. Tollerare il dubbio e accogliere il desiderio vuol dire protendere verso una costruzione di quel Sé desiderato (tesi dell’individuo) che non manchi di confrontarsi con le richieste reali (l’antitesi del mondo) al fine di giungere ad una sintesi di entrambi (Savickas, 2014). Il solo desiderio, sganciato dalla concretezza delle possibilità, infatti, non è sufficiente, così come l’adesione totale ad una identità conferita sulla base di forme di adattamento rassicurante.

Oggi pensare e progettare il futuro significa rischiare, esplorare lo sconosciuto, tollerare l’incertezza, ma anche desiderare, sperare, scegliere; tutte prerogative, queste, che rendono il futuro il *tempo dell’umano* (Morace, 2013), pertanto, un tempo da educare rivolgendosi ai soggetti che verso di esso sono proiettati. È, infatti, all’educazione che spetta il compito di ri-dare senso e credi-

bilità al futuro in un tempo in cui questo più che essere concepito come promessa e possibilità è vissuto come una minaccia (Benasayag & Schmit, 2004). È proprio Morin (2001) ad insegnarci che l'educazione per prima deve riconoscere le incertezze e guidare il soggetto, in "quell'avventura ignota" che è la vita, alla ricerca di piccoli "arcipelaghi di certezze" che illuminino il suo cammino. In questa prospettiva, i luoghi dell'educazione formale, oltre ad essere deputati alla costruzione dei saperi, divengono crogiuolo di una profonda riforma fondata sulla missione di "insegnare a vivere" (Morin, 2015), ovvero permettere ad ognuno di sviluppare la propria individualità, sperimentandosi nel qui ed ora in vista di un futuro immaginato e preparandosi ad affrontarlo. Dal punto di vista educativo, ciò significa non lasciare il soggetto in crescita in uno stato di solitudine, ma porlo nelle condizioni di sapersi assumere la responsabilità della costruzione delle sue scelte e del suo futuro, affrontando insieme la componente ineludibile dell'incertezza, trasformando il limite in opportunità. Sperimentare e coltivare la scelta nei luoghi della formazione, nello specifico sviluppando percorsi di apprendimento che promuovano nel soggetto la capacità di gestire il Sé in relazione al cambiamento, consente di prepararsi al cospetto della necessità di dover anche scegliere all'improvviso e nelle fasi di transizione più critiche, in cui ci si sente disarmati e a volte strumentalizzati, perciò incapaci di scegliere pienamente. Purtroppo si sta assistendo ad un trend, che connota molto chiaramente l'orientamento, più spesso universitario, nei modi in cui esso viene realizzato, caratterizzato da tratti strategici volti al *marketing*, a suggestionare e ad attrarre orde di studenti nelle quali l'individualità di ognuno viene annullata; tale evenienza richiama la necessità di una deontologia dell'orientamento che ristabilisca chiaramente le direzioni e le finalità da perseguire (Demarie & Molina, 2007).

Le dimensioni individuale e istituzionale delle agenzie formative si dovrebbero richiamare vicendevolmente, laddove i bisogni insiti nella prima, di progettare, di costruire e dare senso all'esistenza, divengano finalità per l'altra. Le scelte individuali necessitano, infatti, di essere considerate esse stesse oggetto di un processo di apprendimento sempre attivo e processo esse stesse, da ri-orientare e ri-definire quotidianamente. Oramai i cambiamenti della società postmoderna impongono di ripensare i tradizionali modelli teorici e di intervento, in tema di orientamento, i quali, basati sulla stabilità dei percorsi professionali e di vita, sono carenti nel rispondere a percorsi di sviluppo individuali fondati sulla flessibilità e sul cambiamento. Necessaria diventa, quindi, una riflessione pedagogica proiettata alla realizzazione di un progetto *lifelong*, che sostenga gli individui nella costruzione di quella capacità di riflettere criticamente sulla propria esperienza che è alla base di ogni processo emancipativo.

Lo sviluppo del Sé, la capacità di autovalutarsi, di compiere scelte autonome, di costruire un proprio progetto di vita, di saper gestire la propria vita personale e professionale si pongono, infatti, proprio come questioni pedagogiche ed educative, la cui chiave interpretativa sembra essere chiaramente individuabile nella capacità riflessiva dell'individuo. Uno specifico compito è, allora, quello di educare a saper realizzare soste riflessive che contemplino e accolgano il cambiamento (Cunti, 2015), di creare i presupposti che portino alla formazione di un "professionista riflessivo" (Schön, 1987) attraverso un approccio sistemico che colleghi i saperi e le esperienze del soggetto alla luce di apprendimenti significativi, quindi trasformativi (Mezirow, 2003). In altri termini, si vuole dire che orientare i soggetti significa anche accompagnarli nella coltivazione di quelle competenze, anche relazionali, che i contesti di educazione formale considerano invisibili e per questo non perseguibili, ma che rappresentano l'elemento necessario alla progettazione consapevole di percorsi di vita coerenti nei quali il voler fare corrisponda al voler essere.

La scomparsa di strutture stabili e traiettorie prevedibili ha determinato un processo di maggiore individualizzazione del percorso di vita (Beck, 2002) che richiede di essere affrontato con un orientamento concepito come *counseling*, ovvero come accompagnamento del soggetto nell'acquisizione di un atteggiamento attivo e critico, come approccio educativo permanente. Gli interventi di *counseling*, in progressiva diffusione e affermazione nella pratica orientativa, sono considerati di particolare pertinenza nell'attuale contesto storico, poiché attraverso il *counseling* l'orientamento può trasformarsi in auto-orientamento e l'educazione in una relazione d'aiuto che metta al centro

del processo formativo del soggetto la costruzione di sé piuttosto che la realizzazione di un Sé essenziale che esiste a priori (Savickas, 2014). Ovviamente, cambia la *ratio* e cambiano di conseguenza le metodologie e gli strumenti, così come eccellentemente ricostruito da Blustein (2013) che mostra come nel corso del XXI secolo le teorie tradizionali sulla scelta, e gli interventi orientativi a loro ispirati, possano essere ridotti a tre importanti filoni: le teorie sull'adattamento persona-ambiente, le teorie sullo sviluppo e le teorie socio-cognitive.

Le teorie sull'adattamento persona-ambiente, anche definite teorie sul *matching*, descrivono la scelta come il miglior risultato del rapporto tra le caratteristiche dell'individuo e quelle dell'ambiente. Sviluppate a partire dal contributo di Parsons sui tratti e suoi fattori (1909), queste teorie trovano la loro evoluzione e sistematizzazione grazie al contributo di Holland (1997; 1959) sui sei tipi di personalità vocazionale, caratterizzati da specifici interessi, concetto di sé, valori e competenze di natura prototipica, da connettere ad attività lavorative consone.

Le teorie sullo sviluppo, invece, adottano una prospettiva *life-span* e *life-space* e superano la concezione che vede la scelta come legata ad un singolo momento, per concentrarsi sulle influenze che nel corso della vita determinano gli interessi e le aspirazioni degli individui e delineare stadi lineari e prevedibili che conducono l'individuo ad acquisire la capacità di padroneggiare le prove di sviluppo e affrontare gli stadi associati alle transizioni (Super, 1957). Solo più di recente (Gottfredson, 1996), si è affermato un approccio teorico secondo cui si iniziano a vedere le scelte come ristrette e ridimensionate dai processi di delimitazione e compromesso.

Infine, le teorie socio-cognitive che utilizzano i costrutti di Bandura di *self-efficacy* e *outcome expectation*, ovvero le aspettative sulle conseguenze di un'azione, si focalizzano sulle costruzioni personali associate ai processi di decisione, considerando anche gli interessi e la soddisfazione (Hackett & Betz, 1981).

Le teorizzazioni descritte hanno dato luogo a differenti interventi di orientamento che, se analizzati attraverso una prospettiva diacronica, disegnano l'evoluzione che nel tempo ha condotto agli attuali interventi di *counseling*. Secondo la ricostruzione di McAdams e Olson (2010), le prime teorie avevano una ricaduta in termini di interventi di *orientamento professionale* finalizzati a creare un *matching* tra l'attore e l'occupazione; quelle che adottavano una prospettiva soggettiva, basata sulle differenze individuali e sullo sviluppo, in linea con interventi di *career education*, guardavano al soggetto come ad un agente che affronta i suoi compiti di sviluppo; infine, si è giunti oggi a interventi di *career counseling*, secondo una prospettiva progettuale di costruzione di sé, nella quale il soggetto è un autore che utilizza la storia autobiografica per riflettere e costruire il proprio percorso. Pertanto, il percorso che ha caratterizzato il cambiamento negli approcci è coinciso con una differente concezione del soggetto di fronte alla scelta, prima attore, poi agente, infine autore. Anche Savickas (2011; 2001) cerca di interpretare in termini simili la distinzione tra *orientamento professionale*, *career education* e *career counseling* rintracciandola prima nei temi, tratti e compiti, e poi in oggetto, soggetto, progetto.

Volendo ricapitolare, possiamo dire, in sintesi, che è occorso un cambiamento della riflessione teorica che ha avuto importanti ricadute nella progettazione degli interventi di orientamento; ciò riguarda, in particolare, lo spostamento d'attenzione sull'individuo e sulla sua partecipazione attiva e consapevole nella costruzione di un progetto professionale e di vita piuttosto che nello sviluppo di traiettorie lineari e precostituite che corrispondono in modo prototipico a certe caratteristiche sue e dell'ambiente.

È proprio a partire dalla necessità di ripensare modelli teorici e di intervento, considerati ormai anacronistici, e di renderli rispondenti allo scenario delle società del XXI secolo che nasce il paradigma costruttivista del *Life designing* (Savickas et al., 2009), fondato su due modelli, uno più chiaramente centrato sulla costruzione professionale (*Career construction*) di Savickas (2015; 2005; 2002) e l'altro più generale basato sull'approccio di costruzione di sé (*Self-construction*) di Guichard (2012; 2010; 2005). Dal punto di vista applicativo, questa prospettiva non trascura di affrontare e suggerire il modo in cui tale discorso teorico possa concretizzarsi in interventi orientativi efficaci, definiti appunto *Life-designing counseling*, che scelgono di adottare un punto di vista: *olistico*, di costruzione

del Sé, a partire da una visione d'insieme dei diversi ruoli che la persona assume nella vita; *life-long*, nel senso che mira a far sviluppare abilità e competenze utili per tutta la vita; *contestuale*, in quanto enfatizza il ruolo dell'ambiente, inteso come insieme di ambiti e "teatri di vita"; *preventivo*, soprattutto in termini di un intervento teso a preparare e supportare l'individuo al cambiamento e alle transizioni (Guichard & Di Fabio, 2010; Savickas et al., 2009). La rottura rispetto al passato di un modello di un orientamento concepito come *counseling* è il focus sul processo che conduce alla costruzione di progetti di vita come frutto di dinamiche complesse che interagiscono nei processi decisionali individuali, nei quali ricopre una funzione rilevante il processo di significazione delle realtà narrative dell'individuo (Savickas et al., 2010).

La permanente co-evoluzione del soggetto e del complesso ecosistema dinamico in cui è inserito richiede una costante auto-organizzazione reciprocamente adattiva, nella quale l'individuo sia guidato dalla propria interpretazione soggettiva del mondo. È Guichard (2005) ad affermare che nell'era del futuro incerto più che affidarsi a capacità di *plannings* sarebbe opportuno che gli individui possedessero una *strategic mindset*, ovvero una mentalità strategica che parte dalla lettura della realtà attuale per riconoscere opportunità future, realizzabili solo attraverso un processo riflessivo profondo che riguarda se stessi, le proprie attività, intenzioni, aspettative, conoscenze e desideri, in altre parole, solo se ci si impegna in un lavoro di *personalizzazione* (Guichard, 2012). Seppure Guichard non parli espressamente di desiderio, questo sembra rintracciabile in quella che definisce *forma dell'identità soggettiva ambita (FISA)*, come forma dell'identità più importante che aiuta l'individuo a immaginare il proprio futuro, legando coerentemente tutto il sistema dinamico delle identità pensate o sperimentate. Nel lavoro costruttivo sull'identità, la riflessività assume un ruolo fondamentale ed essa viene descritta come strumento dialogico *dimaking oneself self* (Guichard & Pouyaud, 2015).

Entrambi i modelli hanno in comune un'idea di processo orientativo come di costruzione di sé, attraverso una lettura soggettiva dell'esperienza che, nel caso di Guichard, corrisponde all'attività riflessiva sulle forme di identità, nel caso di Savickas, alla *narrabilità* che dà senso all'esperienza di ognuno. In una pratica di *career counseling* definita *Narrative Career Counselling* (McIlveen & Patton, 2007) in fondo l'una ha vita grazie all'altra: è proprio l'attività riflessiva che rende narrabile l'esperienza ed è quest'ultima che alimenta la disposizione a riflettere su di essa.

In definitiva, secondo diversi modelli teorici, gli interventi orientativi dovrebbero non solo rispondere al bisogno di svelare qualcosa di predeterminato attraverso una scelta vocazionale illuminante, riconoscendo talenti già esistenti, quanto piuttosto aiutare gli individui a creare una certa intenzione di *disegnare* la propria vita (Guichard, 2009). Si profila la necessità di un preciso itinerario educativo che conduca il soggetto alla piena conoscenza di sé e della meta desiderata (Zanniello, 1992), lungo un processo *lifelong* in cui egli possa integrare aspetti del passato, del presente e del futuro. Intendere l'orientamento soprattutto come percorso educativo (Cunti, 2008; Lo Presti, 2010) vuol dire riconoscere concretamente l'interconnessione tra due dimensioni fondamentali, quella educativa e quella di consulenza (Simeone, 2002) che soprattutto nel loro interagire lo qualificano. Tali dimensioni rappresentano aspetti che troppo spesso sono stati, infatti, presi in considerazione in modo distinto, come se privilegiare una delle due relegasse l'altra in una posizione secondaria; forse anche per questo non è sempre stata chiaramente esplicitata la chiave educativa dell'orientamento, che merita, invece, nell'attuale temperie storica, una specifica e approfondita attenzione (Del Core, Ferraroli & Fontana, 2005).

In linea con quanto espresso anche dai modelli sopra descritti, le scelte devono essere indagate non solo come esiti di processi decisionali, ma piuttosto come parti di un progetto personale al quale va rivolto l'orientamento educativo (Girotti, 2006); l'esigenza che emerge è quella del riconoscimento del primato della dimensione educativa dell'orientamento che vede il *counseling* non solo come supporto in situazione di difficoltà ma anche come strumento trasversale per la costruzione, la presa in carico e la cura dei propri processi di conoscenza e non solo, dal momento che questi possono intenzionare il soggetto verso scelte future consapevoli ed emancipative.

Note

- (1) Il primo paragrafo è di Sergio Bellantonio, phd, Assegnista di ricerca in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Napoli "Parthenope".
- (2) Più nello specifico, l'indicatore si riferisce ai giovani impegnati in qualsiasi percorso di istruzione, sia scolastico sia universitario, e di formazione formale; sono esclusi, invece, tutti i soggetti coinvolti in attività formative di tipo informale, come l'autoapprendimento, nonché non-formali.
- (3) Il secondo paragrafo è di Antonia Cunti, straordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope".
- (4) Si preferisce usare il termine "formazione" ad indicare il processo di cambiamento delle forme identitarie e del proprio Sé, nell'arco dell'esistenza, e il termine "educazione" riferito all'azione di accompagnamento delle personali evoluzioni.
- (5) Il terzo paragrafo è di Alessandra Priore, Dottore di ricerca in Scienze Psicologiche e Pedagogiche, Università degli Studi di Napoli "Federico II".

Bibliografia

- Bauman, Z. (2006). *Vita Liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Benasayag, M. & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2004).
- Berlin, I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1969).
- Blustein, D.L. (2013). *The Oxford Handbook of the Psychology of Working*. Oxford: University Press.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico, *Studi sulla Formazione*, Firenze: FUP.
- COM (2010). *Europa 2020: Un'agenda per nuove competenze e per l'occupazione: Un contributo europeo verso la piena occupazione*.
- Cunti, A. (2006). *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2008). *Aiutami a scegliere. Percorsi di orientamento per progettare e progettarsi*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2010). Il ruolo del non formale tra formazione, cultura e lavoro. Un'indagine in progress nella Regione Campania. Lo sfondo teorico. In G.L. De Luca Picione (a cura di), *La governante del lifelong learning nelle istituzioni campane. Gli attori sociali e le azioni di sistema* (pp. 213-219). Roma: Carocci.
- Cunti A. (2014). *Formarsi alla cura riflessiva. Tra esistenza e professione*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti, A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio tra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 335-355.
- de Mennato, P. (2003). *Il sapere personale. Un'epistemologia della professione docente*. Milano: Guerini Scientifica.
- de Mennato, P. (a cura di). (2006). *Progetti di vita come progetti di formazione*. Pisa: ETS.
- de Sanctis, O. (2011). L'orientamento come dimensione del processo formativo. In O. de Sanctis & M. D'Ambrosio, (a cura di). *L'orientamento nei processi formativi*. Napoli: Liguori.
- Del Core, P., Ferraroli, S. & Fontana, U. (2005). *Orientare alle scelte. Percorsi evolutivi, strategie e strumenti operativi*. Padova: LAS Editrice.
- Demarie, M. & Molina, S. (2007). "Istruire la pratica": cinque domande sulla scelta universitaria. In AA.VV. *La scelta universitaria: Istruire la pratica. Un rapporto della Fondazione Giovanni Agnelli*. Torino: Edizioni Fondazione Giovanni Agnelli, 2007.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Di Rienzo, P. & Serreri, P. (2015). Biografie adulte in transizione. L'orientamento universitario come processo di accompagnamento basato sulle competenze. *Pedagogia oggi*, 1, 231-253.

- Farr, R. M. & Moscovici, S. (Eds) (1989). *Rappresentazioni sociali*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1984).
- Galimberti, U. (2007). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 1990).
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Gottfredson, L. S. (1996). A theory in circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2005). Life-Long Self-Construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 2, 111-124.
- Guichard, J. (2009). Self-constructing. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 251-258.
- Guichard, J. (2010). *Les théories de la construction des parcours professionnels et de la construction de soi: Deux approches de la construction de la vie individuelle*. Paper presented at Colloque International INETOP, Paris, France.
- Guichard, J. & Di Fabio, A. (2010). Life-designing counseling: specificità e integrazioni della teoria della costruzione di carriera e della teoria della costruzione di sé. *Counseling*, 3, 3, 277-289.
- Guichard, J. (2012). How to Help Emerging Adults Develop their Career and Design Their Lives in an Age of Uncertainty? *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 7, 4, 298-310.
- Guichard, J. & Pouyaud, J. (2015). Processes of identity construction in liquid modernity: actions, emotions, identifications, and interpretations. In R. A. Young, J. F. Domene & L. Valach, *Counseling and action. Toward Life-Enhancing Work, Relationships, and Identity* (pp. 91-114). New York: Springer.
- Habermas, J. (1973). *Conoscenza e interesse*, Bari: Laterza. (Original work published 1973).
- Hackett, G. & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocation Behavior*, 18, 326-339.
- Hesse, C. & Ostrom, E. (2009). *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*. Milano: Mondadori.
- Holland, J. L. (1959). A theory of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 6, 35-45.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa FL: PAR.
- ISTAT (2014). Il mercato del lavoro negli anni della crisi. *Rapporto annuale 2014*.
- Jaspers, K. (1950). *Psicologia delle visioni del mondo*. Roma: Astrolabio.
- Lash, C. (1996). *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1984).
- Lo Presti, F. (2010). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Lo Presti, F. (2014). Formare al sé riflessivo per il progetto di vita. La funzione orientativa dell'educazione. *Educational Reflective Practices*, 2, pagine
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Lytard, J. F. (1981). *La condizione postmoderna*, Milano: Feltrinelli (Original work published 1979).
- McAdams, D. P. & Olson, B. D. (2010). Personality development: continuity and change of the life course. *Annual Review of Psychology*, 61, 517-542.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1991).
- Morace, F. (2013). *Che cos'è il futuro. Diagnosi, prognosi e terapia del nostro tempo*. Milano: Mind Edizioni.

- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2000).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Nussbaum, M. C. (2010). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna: Il Mulino. (Original work published 2010).
- OECD (1997). *Lifelong Learning for All*. Paris: OECD.
- Palmonari, A. (a cura di) (2001). *Gli adolescenti*. Bologna: Il Mulino.
- Parson, F. (1909). *Choosing a vocation*. Garrett Park, MD: Garrett Park Press.
- Pourtois, J.P. & Desmet, H. (Eds.) (2006). *L'educazione postmoderna*. Tirrenia-Pisa: Del Cerro.
- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice*. Harvard University: Belknap Press.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Disposition, concerns and narratives. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction. A developmental theory of vocational behavior. In Brown D. and associated, *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown S. D. & Lent R. W. (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015). Designing Projects for Career Construction. In Young R. A., Domene J., Valach L. (Eds.), *Counseling and Action* (pp. 16-17). New York: Springer.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi S., Van Esbroeck, R. & van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2014). *Career counseling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*, San Francisco: Freeman.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Towards a New Design for Teaching and Learning in The Profession*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Sen, A. K. (2000a). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori. (Original work published 1999).
- Sen, A. K. (2000b). *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*. Bologna: Il Mulino.
- Simeone, D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Striano, M. & Oliverio, S. (2012). Cerchiamo talenti. Un'esperienza di orientamento agli studi universitari nella scuola secondaria di secondo grado a Napoli e provincia. *MeTis*, II, 1.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of career. An introduction to vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tramma, S. (2011). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Urbinati, N. (2008). Il valore del lavoro. *La Repubblica*, 29 luglio.
- Zanniello, G. (1992). La concezione pedagogica dell'orientamento. In G. Zanniello (a cura di), *L'orientamento nella scuola media. Come insegnare agli alunni ad auto-orientarsi*. Palermo: Palumbo.

**Transdisciplinarietà come progetto politico.
La crisi sociale come crisi culturale e di senso**

di Lorena Milani

Nonostante il neologismo sia stato introdotto dal 1970 (Piaget, 1972), la transdisciplinarietà resta ancora un concetto da esplorare soprattutto nelle sue ricadute pragmatiche e di cambiamento. L'intento di questo contributo è quello di evidenziarne la forza teorica e la valenza progettuale. La transdisciplinarietà traccia la via per un totale cambiamento culturale cui corrisponde un progetto politico transculturale. Accettando la sfida della transdisciplinarietà, questo contributo vuole leggere il problema della crisi attuale come un problema di impegno e di responsabilità della ricerca e del pensiero critico a costruire risposte per il futuro a partire dalla creazione di una mentalità aperta a una cultura dialogica intergenerazionale, intersoggettiva e inter/transculturale. In questa prospettiva, la disciplina pedagogica assume uno sguardo poli-referenziale ed extra-disciplinare, mentre costruisce percorsi per favorire una mente transdisciplinare e transculturale. L'articolo tratteggia i compiti dell'Università nella riforma del pensiero in prospettiva transdisciplinare. L'Università, quindi, assume il ruolo di soggetto attivo nel processo di coscientizzazione che permette l'abbandono del disincanto come atteggiamento che porta al disinvestimento sul futuro. La transdisciplinarietà non viene assunta come un problema squisitamente accademico, ma come un'epistemologia capace di costruire nuove visioni della realtà e nuove direzioni di senso per l'umana convivenza. La transdisciplinarietà, pertanto, diviene problema politico ed educativo: come problema politico pone la questione della responsabilità dell'Università nella produzione della conoscenza per il bene sociale; come problema educativo, invece, apre interrogativi circa il senso della formazione e la necessità di creare coscienze aperte al dialogo e cittadini del mondo. Nella consapevolezza che si tratta di un processo ardito e ancora solo abbozzato, la costruzione di una mente transdisciplinare e culturale capace di dialogare con la complessità corrisponde a una impegnativa trasformazione dell'Università nel rapporto con la società. Questa, infatti, ha un compito formativo e trasformativo sia verso le future generazioni sia verso la società nel suo complesso nel fornire strumenti e chiavi di lettura per il futuro.

Despite the neologism was introduced in 1970 (Piaget, 1972), transdisciplinarity is still a concept to be explored, especially in its effects and pragmatic change. The aim of this paper is to highlight the theoretical strength and the value of design. Transdisciplinarity shows the way towards a total cultural change, which corresponds to a transcultural political project. Accepting the challenge of transdisciplinarity, the essay's aim is to read the problem of the current crisis as a matter of commitment and responsibility for research and critical thinking to generate answers for the future from the creation of an open-minded to a culture of intergenerational, intersubjective and inter / transcultural dialogue. The article outlines the University's tasks in the thought reform in transdisciplinary perspective. The University, therefore, assumes the role of active subject in the process of awareness that allows the abandonment of disenchantment as an attitude that leads to disinvestment on the future. In this perspective, the pedagogical discipline takes on a poly-referential and extra-disciplinary meaning, while builds paths to facilitate a transdisciplinary and transcultural mind. Transdisciplinarity is not taken as a purely academic problem, but as an epistemology capable of building new visions of reality and new directions of sense for human society. The transdisciplinarity therefore becomes a political problem and education: as a political issue raises the question of the responsibility of the University in the production of knowledge for the social good; as educational problem, however, it opens questions about the meaning of education and the need to create consciences open to dialogue and citizens of the world. Being aware that it is a process daring and still only sketched, the construction of a transdisciplinary and cultural mind able to communicate with the complexity corresponds to a demanding transformation of the University re-

garding the relation with society. Actually, it has a formative and transformative task both towards future generations and towards society as a whole in providing tools and keys to the future.

1. La prospettiva transdisciplinare: il “sogno” (1)

I grandi mutamenti culturali sono certamente più lenti delle conquiste della scienza perché richiedono la capacità di abbandonare i nostri schemi di pensiero e le nostre modalità interpretative, ormai consolidate e rassicuranti, per avviarci a un processo che richiede spirito di avventura e capacità di affrontare le conseguenze non previste insite in ogni nuova trasformazione. Le grandi rivoluzioni del pensiero esigono nuove *formae mentis* non solo agli intellettuali di mestiere o agli studiosi, ma ai cittadini: cambiare il pensiero significa suggerire nuovi assetti culturali, valoriali, edificando le coscienze su strutture assiologiche, critiche e concettuali in grado di accettare le sfide del presente per immaginare il futuro.

Nonostante il concetto di transdisciplinarità abbia fatto la sua comparsa già dal 1970 con il famoso saggio di J. Piaget (1972), il processo di trasformazione, che avrebbe dovuto accompagnare la comparsa del paradigma che ne derivava, appare ancora un lento e pigro divenire. In effetti, ha fatto irruzione contemporaneamente il paradigma della complessità che ha oscurato in qualche modo la scena al suo parallelo e ineliminabile gemello paradigmatico, ossia la transdisciplinarità. La complessità, infatti, sembrava più aderente a una lettura critica della società e delle sue intricate trame così come dei numerosi fenomeni, mentre la transdisciplinarità sembrava più una questione “accademica”, da studiosi e non tanto una nuova prospettiva sulla realtà in grado di incidere sul futuro e rispondere ai problemi concreti, reali e di vita dell'uomo. La transdisciplinarità, quindi, ha subito l'offuscamento della complessità la quale, invece, rischia un'interpretazione monca, debole e tautologica senza la forza dello sguardo transdisciplinare: la complessità, senza la luce della transdisciplinarità, rimane opaca e si offre ‘nuda’ a coloro che immaginano un futuro senza orizzonti né possibilità. Non c'è progetto politico, infatti, senza quello culturale, senza educazione delle menti e senza impegno verso la costruzione di una prospettiva concreta ed etica di umanizzazione.

È proprio questa attenzione al futuro, alla speranza, che contraddistingue, di fatto, la logica transdisciplinare. Scrive a questo proposito B. Nicolescu (1996/2014): “L'approccio transdisciplinare ci fa riscoprire la resurrezione del soggetto e l'inizio di una nuova tappa della nostra storia. I ricercatori transdisciplinari appaiono sempre più *riabilitatori di speranza*” (p. 17). È interessante notare che, fin dall'inizio, la questione transdisciplinare è stata posta, da un lato, come questione connessa alla modalità del fare ricerca e del pensiero e, dall'altra, come problema di carattere educativo: l'insegnamento a marca transdisciplinare aveva insito il disegno di un pensiero e di una mente transdisciplinari e con essa un'ipotesi di trasformazione della società. Nel “sogno” (Piaget, 1972, p. 144) transdisciplinare c'è l'utopia della costruzione di una nuova società basata sulla conoscenza in cui l'Università si ponga come contesto attivo di elaborazione di cultura per la trasformazione sociale in grado di incidere sulla politica (Jantsch, 1972) e di operare per l'emancipazione.

2. Transdisciplinarità come sguardo olistico e ricerca di senso: verso l'alba

La “pedagogia” insita nella società del disincanto (Salomone, 2006; Bontempi & Pocaterra, 2007) è l'annullamento e la frantumazione di ogni sogno, di ogni possibile utopia, di ogni tentativo di dare senso e forma al futuro (Bauman, 2009); è, di fatto, la giustificazione logica e pragmatica alla predestinazione che annienta la speranza (Freire, 1968/2002; 1992/2008) (2). L'obiettivo principale dell'approccio transculturale, invece, è proprio quello di uscire da una crisi che è primariamente crisi culturale. In effetti, in questo momento storico, secondo Nicolescu, siamo di fronte al *rischio di autodistruzione*; *sul piano materiale* perché disponiamo di strumenti, di armi che possono portare alla distruzione del nostro pianeta e, quindi, del genere umano; *sul piano biologico* in quanto per la prima volta l'uomo è in grado di manipolare i codici genetici con conseguenze che ancora non conosciamo; *sul piano spirituale* perché l'introduzione dell'informatica e la diffusione dei media han-

no reso più pesante il rischio di condizionamento delle coscienze e la loro manipolazione su scala mondiale. Alla stregua di E. Husserl (1954/1961), che aveva visto nella crisi della società la crisi delle scienze e che aveva individuato nel rilancio della soggettiva umana, dell'Io come soggetto capace di intenzionare la realtà, la chiave di volta della fiducia delle scienze e nella possibilità di creare un nuovo umanesimo su base intersoggettiva, la prospettiva transdisciplinare riparte nel considerare l'importanza del soggetto. Infatti, la "realtà multi-schizofrenica complessa" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 45) ci restituisce un soggetto che "è a sua volta polverizzato, fino al punto da essere rimpiazzato da un numero sempre maggiore di pezzi separati l'uno dall'altro, ciascuno studiato da discipline differenti" (*ibidem*).

Per comprendere la valenza di questa nuova centratura sul soggetto, occorre accennare ai *pilastri della transdisciplinarietà* che vogliono superare gli assiomi della logica classica che hanno fondato non solo le scienze matematiche, ma anche quelle umanistiche. Tali pilastri, che determinano l'*approccio metodologico della ricerca transdisciplinare*, sono:

- i diversi livelli della realtà;
- la logica del terzo incluso;
- la complessità.

I *diversi livelli di Realtà* ci aprono alla consapevolezza che non esiste un solo piano interpretativo del reale e anche dell'essere umano, ma che la Realtà è sempre multidimensionale e multireferenziale e pertanto non esplorabile da una sola disciplina. La *logica del terzo incluso* apre alla comprensione della complessità, anzi è "la sua propria logica privilegiata, nella misura in cui consente di attraversare in modo coerente i differenti campi della conoscenza" (ivi, p. 43). La logica classica del terzo escluso, avverte Nicolescu (*ibidem*), può essere deleteria nell'ambito sociale e politico, perché "agisce come una vera logica di 'esclusione': il bene *o* il male, la destra *o* la sinistra, le donne *o* gli uomini, i ricchi *o* i poveri, i bianchi *o* i neri". La logica del terzo incluso esige una prospettiva e una logica trasgressiva e nello stesso tempo aperta al dialogo. Infine, la *complessità* è punto di partenza e, nello stesso tempo, oggetto di analisi che porta alla consapevolezza del rischio di frantumazione della Realtà e di perdita della soggettività. La complessità induce al pericolo di generare l'impossibilità della comprensione della Realtà e ancor più dell'essere umano. Scrive a questo proposito Nicolescu: "Il soggetto, il più complesso dei complessi, resta stranamente muto alla comprensione della complessità. Per la ragione che è stato proclamato morto. Tra le due estremità del bastone (3) – semplicità e complessità – manca il terzo incluso: il soggetto stesso" (ivi, p. 49).

L'approccio transdisciplinare si costruisce attorno a tre assiomi:

- "*assioma ontologico*: esistono differenti livelli di Realtà dell'Oggetto e differenti livelli di Realtà del Soggetto;
- *assioma logico*: il passaggio da un livello di realtà ad un altro è assicurato dalla logica del Terzo Incluso;
- *assioma epistemologico*: la struttura dei livelli di Realtà è una struttura complessa: ogni livello è quello che è, tutti i livelli esistono contemporaneamente" (Nicolescu, 2014b, p. 161).

Queste prime affermazioni costituiscono già alcune risposte per sfuggire alla *trappola del disincanto* e al conseguente rischio dell'*amputazione del futuro* e del connesso *diritto alla speranza* (Milani, 2013, p. 37; 2014). Una prima possibilità sta nel *assicurare scientificamente il progetto culturale* insito nella transdisciplinarietà, assumendolo fino in fondo, restituendo così senso al soggetto umano e fornendo "un senso nuovo allaverticalità dell'essere umano nel mondo. [L]a visione transdisciplinare propone la verticalità cosciente e cosmica dell'attraversamento dei differenti livelli di realtà. Ed è questa verticalità che costituisce, nella visione transdisciplinare, il fondamento di ogni progetto sociale vitale" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 65). Questo uomo è un soggetto che "inventa se stesso" (ivi, p. 80), che si autotrascende e che non può mai essere definito per sempre: "La visione

transdisciplinare è incompatibile con ogni tentativo di ridurre l'essere umano a una definizione o a qualsivoglia struttura formale" (ivi, p. 81). Ne deriva che l'uomo ha come progetto la sua autotrascendenza in cui è implicita la responsabilità verso i rischi dell'autodistruzione. Scrive Nicolescu: "Ogni essere umano è libero di aprirsi, per propria volontà e per propria auto-trasformazione liberatrice, all'auto-conoscenza del proprio destino spirituale. Il diritto a questo 'senso' particolare dovrà essere iscritto tra i diritti dell'uomo" (*ibidem*).

Questa autotrascendenza, che porta all'"uomo trascendentale di se stesso" cioè all'"uomo che nasce al nuovo (ivi, pp. 81-82) richiama la necessità della scelta e dell'impegno che implica la possibilità e, allo stesso tempo, il dovere di generare una nuova umanità capace di riprendere in mano in modo consapevole le sorti del mondo, a partire dall'*impegno scientifico transdisciplinare, che diviene anche transculturale*. A partire dall'assunzione consapevole di questa prospettiva, possiamo dar vita a un soggetto incurante delle gabbie costruite tanto dall'*atteggiamento mondano* (Husserl, 1913/1965), quanto dai punti di vista assolutisti e capace di trasgredire le barriere disciplinari e culturali in vista di una prospettiva inclusiva e complessa. La transdisciplinarietà, infatti, "apre uno spazio illimitato di libertà, di conoscenza, di tolleranza e di amore" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 83).

3. Il paradigma transdisciplinare come progetto politico: il risveglio

La crisi attuale è certamente l'esito di una centratura dell'uomo sull'asse del presente (Bauman, 2009), assolutamente sconnesso sia dal passato sia dal futuro, ma appare anche l'esito incontrastato e prevedibile di uno sviluppo umano unicamente interpretato alla luce del principio economico-finanziario. La *dittatura dell'economia e della finanza* sulla politica e, conseguentemente, sulle altre modalità di interpretare il mondo non solo governa il globale e il locale, ma condiziona pesantemente i rapporti umani a tutti i livelli, anche quelli tradizionalmente più legati alla sfera privata, come dimostra il *consumismo affettivo* (Bauman 2003/2001; 2005/2011b).

Dimenticando l'umiltà della lezione dell'inefficacia e dalla non riduzione di alcuni problemi umani, questa dittatura, che è sostenuta da quella tecnocratica che si regge sul diktat dell'efficacia e dell'efficienza, "caricatura dell'effettività" (Nicolescu, 1996/2014a, p. 94), costituisce, sul piano politico-sociale, l'esempio di una operazione culturale miope, monoculare, incapace di assumere la complessità. È l'ipostatica immagine del tramonto del modello disciplinare, se non iscritto nel più ampio orizzonte transdisciplinare, cui corrisponde un'immagine inconsistente di soggetto umano.

Nella prospettiva economica-finanziaria, i bisogni umani sono trascritti in termini di perdite e di guadagno, di capitale e di ammanco, di investimento e disinvestimento, di buchi finanziari e di interventi delle banche (o viceversa). Può accadere, quindi, che il welfare "salti" e così la coesione sociale perché non necessari e "sostenibili" nella logica economica. Allo stesso tempo, il concetto di sviluppo coinciderà unicamente con l'aumento del PIL e la felicità, pertanto, consisterà nel possesso del denaro e dell'altro attributo della società dell'effimero, ossia il successo, traducibile con la popolarità mediatica. In questa logica, si giustifica anche l'aberrante proposta dell'eliminazione dei disabili perché erodono risorse e molto spesso ne producono (4).

Nella logica transdisciplinare *effettività* ed *affettività* non possono essere scisse. "L'intelligenza è la capacità di leggere contemporaneamente tra le righe del libro della natura e tra le righe del libro dell'essere interiore. Senza passerelle tra gli esseri e le cose, le avanzate scoperte tecno-scientifiche non servono che ad aumentare una complessità sempre più incomprensibile" (ivi, p. 99). Il senso, quindi, va ritrovato nel *restituire al soggetto l'intelligibilità dei livelli di Realtà*. In questa direzione, Nicolescu afferma: "La rivoluzione dei nostri giorni non può essere che una rivoluzione dell'intelligenza, che trasformi la vita individuale e sociale in un atto estetico tanto quanto etico, l'atto di rivelazione della dimensione poetica dell'esistenza" (*ibidem*). Crediamo che questo sia anche il compito decisivo della pedagogia oggi, soprattutto di una pedagogia militante che nel quotidiano, operando a mani nude, impegnata a *restituire bellezza* (Milani, 2013, pp. 30-42), dando spessore alla vita alla ricerca della poeticità nella prosaicità del quotidiano.

La visione monofocale dell'economia e della finanza è generatrice di disuguaglianze, esclusioni, annientamenti umani e sostiene una logica non accettabile sul piano etico perché fondata sul visione mercenaria della vita, sulla schiavitù e sullo sfruttamento, sul ricatto basato sul bisogno di sopravvivenza. Sul lato opposto, poi, la dittatura economico/consumistica, generando bisogni indotti ed effimeri ed alimentano il senso del possesso del potere, costruisce il terreno fertile per il potere delle lobby economiche, dei centri di potere occulto e delle mafie. La scissione tra i livelli di Realtà del Soggetto e dell'Oggetto e la frammentazione indotta dalla parcellizzazione dei problemi e dell'essere umano portano a un'idea di sviluppo che, mercificando la vita e mistificando il reale, tradiscono la possibilità di assolvere al compito principale di promuovere sviluppo umano come sviluppo di autotrascendenza.

Il *modello economico-finanziario*, poi, alimenta la *disillusione* e il *disincanto* perché *incapsula i soggetti in meccanismi incomprensibili e predeterminati*, alimentati da una burocrazia a marca kafkiana, per i quali ogni sforzo, ogni impegno, ogni fatica appaiono inutili: il diktat dei bilanci economici non è altro che una nuova *forma aggiornata di predestinazione* che induce a un pensiero magico la cui estrema conseguenza è che la propria riuscita personale sia il frutto del caso e che tanto vale consegnare la propria vita alla dea fortuna (reificata emblematicamente nel gioco d'azzardo e nelle varie forme di lotterie o similari). Ne esce una *società dei vinti*, una società generatrice di nuove forme di oppressione nelle quali opera fortemente la logica dello "scarto" (Bauman, 2004/2011a).

In questa direzione, gli studiosi della transdisciplinarietà, vedendo in questa distorsione monofocale dell'economia e della finanza un nodo centrale da affrontare per cambiare il corso autodistruttivo del genere umano, auspicano che si sviluppi un'*economia transdisciplinare* fondata sul postulato che l'*economia* debba essere *al servizio dell'essere umano* e non viceversa (De Freitas, Morin & Nicolescu, 1994, art. 12).

La logica economico-finanziaria è la stessa che genera conflitti spesso mascherati sul piano religioso e/o ideologico e che assolvono al compito di mantenere i soggetti nel più totale oscurantismo e costantemente sotto la minaccia della sicurezza violata (Bauman, 2000/2001). Proprio in questa direzione, la *transdisciplinarietà* si costruisce anche *come progetto politico* sia perché *afferma il valore dell'essere umano* in quanto tale, e lo ancora alla necessità di riconoscergli una *cittadinanza planetaria* che lo impegna a riconoscere la Terra come propria Patria (Morin & Kern, 1993/1994), sia perché introduce alla pluralità culturale, al dialogo, alla tolleranza, disegnando così un progetto politico di società basato sull'*educazione di un'intelligenza votata alla cittadinanza planetaria*.

4. L'Università sulla soglia transdisciplinare tra impegno e responsabilità: la veglia

Il progetto politico insito è forte quanto è essenzialmente forte e provocatorio ogni progetto educativo rivolto a *svegliare le coscienze* e a costruire soggettività e consapevolezza. Ma questo stesso disegno politico incluso nella transdisciplinarietà non è scevro da derive e rischi di affossamento. In questa direzione, la responsabilità primaria è sicuramente di chi fa formazione e, ancor di più, delle Università che hanno il compito di strutturare le coscienze, di aprire le menti e di dotare strumenti di pensiero.

Il *disincanto* e il *senso di impotenza* che lo accompagna si vincono non solo e non unicamente con un progetto socio-economico più attento ai bisogni umani, ma anche con una *rivoluzione centrata sulla disobbedienza culturale* intesa come *opzione che rifiuti l'asservimento a logiche che tradiscono l'uomo in quanto tale*. In questa direzione, l'attenzione ai livelli di Realtà dell'Oggetto e del Soggetto non possono chiudere l'esistenza in un materialismo consumistico, né tantomeno in una logica scienziata priva di limiti e di dubbi, ma debbono offrire strumenti di realizzazione recuperando anche il senso del sacro nella vita e nell'uomo stesso. Fuori da questa logica, includente la sacralità dell'esistente e dell'esistere, viene a cadere la "verticalità dell'essere umano" e con essa un possibile "progetto sociale vitale" in quanto "il sacro non si oppone alla ragione: nella misura in cui es-

so assicura l'armonia tra il soggetto e l'oggetto, il sacro fa parte integrante della nuova razionalità" (Nicolescu 1996/2014a, p. 81).

Il progetto di un *soggetto intenzionale* (Husserl, 1913/1965; Bertolini, 1988) *ea utotrascendente* (Nicolescu) implica la possibilità di guadagnare una multifocalità attraverso lo sguardo molteplice delle discipline in un accordo transdisciplinare che ha anche un'accezione interculturale e soprattutto transculturale.

Ci chiediamo, però, se i progetti formativi universitari siano in grado di sostenere "l'*occhio transdisciplinare ed extradisciplinare*" (Morin, 1999/2000, p. 113). In questa prospettiva, pur movendoci nella rigorosa fiducia verso la sensatezza disciplinare, è indispensabile tracciare linee di apertura a partire da un recuperato dialogo interdisciplinare che conduca a visioni e strutture transdisciplinari. Forse ciò che appare indispensabile è soprattutto la *capacità di trasgredire*: ci manca una *saggia indisciplinarietà* (Nicolescu, 2014b) che non solo ci tragga fuori dalle strettoie disciplinari, ma ci obblighi a un *sano strabismo culturale* e a una *indisciplinata reazione culturale che dal sonno ci porti alla veglia*, anzi a una *vigile veglia* che impedisca l'*autismo culturale e sociale*.

In questi ultimi anni, le Università sono esse stesse asservite a una logica economica /burocratica che sta impoverendo e indebolendo il potere trasformativo e liberante della cultura e quello sociale nonché la capacità creativa e inventiva dei ricercatori. In questo quadro, occorre uno sforzo per deviare da traiettorie che rischiano di depistare l'Università dal suo compito principale: favorire innovazione e cambiamento culturale e sociale, formando le generazioni e intessendo trame col mondo del lavoro e con tutti i livelli della società.

L'*Università*, infatti, appare anch'essa *vittima del disincanto* e del *fatalismo* e sempre più lontana dai luoghi in cui si intessono le trame per un progetto sociale e politico. Si fatica a tenere insieme micro e macro, progettualità a breve scadenza e dimensione a lungo termine, obiettivi minimi e sguardi dagli ampi orizzonti, con il rischio dell'obsolescenza e dell'insignificanza non solo a livello macro, ma soprattutto a livello micro, delle singole coscienze, dei soggetti che è deputata formare.

L'incapacità di dialogare, però, nasce anche dalla incapacità transdisciplinare: non siamo ancora totalmente in grado di offrire letture complesse, che dialoghino con altre discipline verso progetti comuni, perché la semantica specifica disciplinare non ha costruito "ponti", ma steccati. Di qui la difficoltà, ad esempio, della progettualità politica di dialogare con quella pedagogica e viceversa, o della biologia di dialogare fruttuosamente con l'etica e ancor di più dell'etica con la politica: manca una visione d'insieme che costruisca, se non utopie, almeno progetti condivisi, il cui prezzo non sia la logica dello scarto, anche della cultura, soprattutto quella umanistica (Ordine, 2013).

Il compito primario di formare le coscienze, di attrezzare culturalmente e socialmente i cittadini diventa oggi, quindi, sempre più un compito di *coscientizzazione* e di *liberazione* (Freire, 1968/2002) al cui centro, però, è posta la *prospettiva transdisciplinare*, rispondente a un mondo sempre più complesso e globalizzato e a un'evoluzione scientifica sempre più rapida e a carattere esponenziale. Eppure l'*Università* è anche quella *sede di confronto intersoggettivo, interculturale e intergenerazionale* che connota il processo formativo e che è garanzia di una *autotrascendenza del soggetto, delle collettività e delle generazioni stesse*. L'idea di aprirsi a una multifocalità e multireferenzialità *intergenerazionale* ci pare idonea a superare lo *scarto* generazionale e la perdita di valori insita in una società che consuma rapidamente quanto produce e che mette scadenze a ideali, progetti, visioni. In quest'ottica, i soggetti, tutti, conquistano una prospettiva non chiusa sui compiti ristretti della propria generazione, ma assumono la responsabilità delle proprie scelte *nella logica della cura transgenerazionale*, in cui le decisioni del presente rileggono il passato e tengono conto del futuro, ma soprattutto *consegnano un senso alle generazioni*. L'*idea della transgenerazionalità* non intende negare la storicità che accompagna l'esistere e il farsi delle generazioni, ma intende costruire ponti di significatività attraverso la condivisione di prospettive culturali, valoriali ed etiche, in un processo che vede al centro il recupero dell'*attestimonianza* alla ricerca di senso e di sensi per una *umanità in progress*.

In questa direzione, crediamo che, nel tentare di *traghettonare la collettività fuori dalla stagnazione del disincanto e della perdita di senso* che tranciano dalla storia il futuro e il diritto alla speranza, i

compiti dell'Università siano oggi sempre più complessi. Possiamo sinteticamente richiamarli in una lista provvisoria, ma non fragile:

- aumentare la coscienza della necessità di assumere una prospettiva transculturale a partire dalle *inter-poli-transdisciplinarità* (Morin, 1999/2000, pp. 110-124);
- costruire strutture epistemiche dialoganti fondate sul rigore, sull'apertura e sulla tolleranza quali tratti fondamentali dell'*attitudine interdisciplinare* (Nicolescu 1996/2014a, p. 127);
- contribuire al *dialogo socio-culturale e politico* per costruire possibili progetti che favoriscano soluzioni che abbiano al centro lo sviluppo umano in tutte le dimensioni e in dialogo e apertura con la diversità e la pluralità;
- aprire le menti a *nuove prospettive di senso*, a possibili *Weltanschauung che impediscano l'alienazione umana* e che non rinneghino anche gli aspetti spirituali e la dimensione del sacro che hanno sempre caratterizzato la storia dell'umanità;
- promuovere negli studenti *un pensiero e una mente transdisciplinari* in grado di essere *transculturale e transgenerazionale*;
- *coscientizzarsi per coscientizzare e liberarsi per liberare* (Freire, 1968/2002): prendere coscienza dei condizionamenti culturali, sociali e scientifici che possono impedire il pieno dispiegamento della creatività e dell'innovazione e la ricerca della verità e favorire nei soggetti un pensiero altrettanto libero e dialogante;
- *riscoprire e promuovere il ruolo degli intellettuali produttori di coscienza critica* e capacità di immaginare utopie condivise;
- essere un *soggetto attivo* del cambiamento sociale e politico.

Con quest'ultima obiettivo, ritorniamo di fatto alle origini: già nel 1970, al *Séminaire sur l'Interdisciplinarité dans l'Université* - organizzato dal CERI all'Università di Nizza dal 7 al 12 settembre - E. Jantsch aveva chiaro che l'approccio transdisciplinare apriva accanto a quella che possiamo definire una *responsabilità epistemica*, anche una *responsabilità sociale e politica* cui l'Università non avrebbe dovuto sottrarsi.

Con l'auspicio che il rinnovamento paradigmatico non sia solo un'operazione di facciata, chiudiamo con il pensiero di Jantsch (1972, p. 125) circa il compito dell'Università: "Questo compito, che consiste nel far uscire l'università dal suo ruolo di servitore passivo verso i diversi elementi della società, e l'allentamento delle ambizioni personali - anche egoistiche - dei membri della sua comunità per farne un'istituzione partecipante attivamente al processo di pianificazione sociale, esige una trasformazione profonda sul piano delle finalità e del pensiero, così come del comportamento delle istituzioni e degli individui. Questa mutazione darà all'università la sua libertà, la sua dignità e la sua importanza - tutte qualità che sono state grossolanamente deturpate nel corso di un processo nel quale ci si serve dell'università - ma senza attendere né permettere un'effettiva partecipazione da parte sua. Noi abbiamo tracciato a grandi tratti la via irta di insidie che condurrà l'università alla interdisciplinarità e alla transdisciplinarità, abbozzando così il ruolo attivo e nuovo che giocherà nella società".

Note

(1) Nel suo famosissimo saggio, J. Piaget (1972), dopo aver descritto la transdisciplinarità, dichiara che si tratta ancora di un "sogno" (p. 144). Questa metafora ci sembra calzante ancora oggi e ispirerà la traccia del nostro contributo.

(2) È interessante notare che, in un contributo più recente, B. Nicolescu (2014b, p. 192) cita proprio P. Freire in merito alla sua famosa affermazione ne *La pedagogia degli oppressi* che dice una "parola vera" significa trasformare il mondo. Si ribadisce, quindi, come la transdisciplinarità, introducendo una nuova visione del mondo, suggerisce anche una via per la trasformazione del mondo stesso.

(3) B. Nicolescu utilizza la metafora del bastone per spiegare la logica del terzo incluso: anche se volessimo tagliare un bastone in più parti, avremmo sempre due estremità tenute insieme dai pezzi di bastone: “Alla barbarie dell’esclusione del terzo risponde l’intelligenza dell’inclusione. Perché un bastone ha sempre due estremità” (p. 43).

(4) Ci riferiamo qui alle note tesi P. Singer, professore di bioetica, M. Metdijk, fisico e filosofo, B. Edward embriologo.

Bibliografia

- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Bari: Laterza. (Original work published 2000).
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell’effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2011a). *Amore liquido. Sulla fragilità dei legami affettivi*. Bari: Laterza. (Original work published 2003).
- Bauman, Z. (2011b). *Vita liquida*. Bari: Laterza. (Original work published 2005).
- Bertolini, P. (1988). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Bontempi, B., & Pocaterra, R. (2007). *I figli del disincanto. Giovani e partecipazione politica in Europa*. Milano: Mondadori Bruno.
- De Freitas, L., Morin, E., & Nicolescu, B. (1994). *Carta della transdisciplinarietà*. Convento di Aràbida, 6 novembre 1994, trad. it. a cura dell’I.P.E. – Istituto per le ricerche e attività educative, Napoli.
- Freire, P. (2002). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA. (Original work published 1968).
- Freire, P. (2008). *Pedagogia della speranza*. Torino: EGA. (Original work published 1992).
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1954).
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, I. Torino: Einaudi. (Original work published 1913).
- Jantsch, E. (1972). Vers l’interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l’enseignement et l’innovation. In CERI- Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement (a cura di), *L’interdisciplinarité: problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l’Interdisciplinarité dans l’Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l’Education national à l’Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970* (pp. 99-124). Paris: OCDE.
- Milani, L. (2014). Educazione e politica: tracce e linee. In M. Corsi (A cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1999).
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore. (Original work published 1993).
- Nicolescu, B. (1996/2014a). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Messina – Civitanova Marche: Armando Siciliano Editore. (Original work published 1996).
- Nicolescu, B. (2014b). Methodology of Transdisciplinarity. *World Futures: The Journal of New Paradigm Research*, 70, 3-4, 186-199.
- Ordine, N. (2013). *L’utilità dell’inutile. Manifesto*. Milano: Bompiani.
- Piaget, J. (1972). L’épistémologie des relations interdisciplinaires. In CERI-Centre pour la Recherche et l’Innovation dans l’Enseignement (a cura di), *L’interdisciplinarité: problèmes d’enseignement et de recherche dans les universités. Séminaire sur l’Interdisciplinarité dans l’Université organisé par le CERI avec la collaboration du Ministère Français de l’Education national à l’Université de Nice (France) du 7 au 12 septembre 1970* (pp. 131-144). Paris: OCDE.
- Salomone, N. (2006). *Il disincanto del mondo. Traiettorie della globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.

**Previous generations have already “eaten” everything.
Some reflections about contemporary social anxiety in the step University-World of work**

di Maria Grazia Riva

Viene presentata una riflessione che vuole analizzare in profondità la relazione tra storia, modelli pedagogici, pratiche educative e dinamiche psicologiche.

È adottato un approccio interdisciplinare, nella convinzione che solo un’ottica complessa e plurale può meglio comprendere i fenomeni della società contemporanea. Per questa ragione, le principali teorie di riferimento sono costituite dalla pedagogia clinica e critica, dalla psicoanalisi e dalla psico-storia, con i loro apparati categoriali e concettuali. Partendo da un episodio avvenuto in un’aula universitaria, relativo all’ansia del futuro da parte degli studenti, l’articolo esamina le sue connessioni inconscie con le pratiche educative e le dinamiche psicologiche che sono avvenute nel corso del Novecento, a partire dalla seconda guerra mondiale. Le generazioni del dopo-guerra investirono molte speranze nel futuro (proprio quel futuro che i giovani di oggi con timore percepiscono che sia loro negato); esse impegnarono molte energie – evidentemente sopravvissute al fondo – per dare corso alla ricostruzione. Questo movimento condusse, però, al prodursi di una importante scissione psicologica. Specificamente, tutte le emozioni riferite alla guerra, alla violenza impensabile e sistematica e alle atrocità perpetrate da uomini e donne contro altri uomini e donne furono lasciate inelaborate. In questo scenario crebbero le generazioni che i giovani di oggi accusano di “avere mangiato tutto”, o piuttosto le generazioni dei loro nonni – i genitori dei loro genitori – con tutto quello che ciò comporta in termini del passaggio transgenerazionale di temi, sofferenze, pregiudizi, ideologie e meccanismi di difesa. Da ciò sono scaturite molte conseguenze nefaste.

The paper presents a reflection that aims to deeply analyse the relationship between history, pedagogical models, educational practices and psychological dynamics. An interdisciplinary approach has been adopted, in the belief that only a complex and plural view can best understand the phenomena of the prevailing society. For this reason, clinical and critical pedagogy, psychoanalysis and psycho-history are the principal theories used, with all of their categorical and conceptual apparatuses. Starting from an episode in a university lecture-theatre, related to students’ anxiety over the future, the article examines its unconscious connections to the educational practices and psychological dynamics that have taken place in the twentieth century, since the Second World War. The post-war generations invested in the future with hope (the very future that the youths of today fearfully perceive to be denied to them); they drew on significant energies, which had evidently survived deep down, to bring about the reconstruction. This move led, however, to the phenomenon of a major psychological split. Specifically, all the emotions relating to the war and to the unthinkable and systematic violence and atrocities perpetrated by men and women against other men and women, were left unelaborated. In this scenario, the generations that today’s youth accuse of “eating everything” grew up, or rather the generations of their grandparents, therefore their parents’ parents, with all that this brings with it in terms of the transgenerational passing on of themes, suffering, prejudices, ideologies and defence mechanisms. All this caused many ill-fated consequences.

“To the times of EXPO’ and NO-EXPO’
and the young people going through them”

1. Introduction

I have been teaching for many years on a Master's Degree in Pedagogical Sciences at the University of Milano-Bicocca, particularly in the second half of the second and final year. I have had the opportunity to observe the attitude of students leaving University for many years, with all their feel-

ings of fear of the new, of not being able to or of not wanting to leave a sheltered place, though much criticized, like the University that allows putting off having to measure up to the reality of the world of work. However, the situation I have observed in the past few years has been really difficult and complex, sometimes explosive. Many students offered to do role-play on the consulting activity on the transition from University to the world of work, because the end of their studies was very distressing. On the last day of my course of Clinical Consulting in education, a student exploded, saying: "I'm very worried about not finding a job or a place in this society because the previous generations have already eaten everything up". The other students were in full agreement, so I took this train of 'spontaneous' thought and I began to talk to the students (only two male students were present) about their fears and anxieties. That small microcosm of about 40 students (from 23 to 27 years old, except 4-5 ladies of about 40) proved to be the real litmus test of the macrocosm of our society. The extent of the global economic crisis that has engulfed the whole of Western society has heavily affected the expectations of the future of the younger generation, working very deeply and insidiously at an unconscious level. I am used to receiving, as a representative of the institution, all kinds of criticism and persecutory projections – using a Kleinian technical code –, as is always the case between students and teachers, who are considered real and symbolic representatives of parents who do not adequately meet children's needs and desires. The psychoanalytical concept of transference can be used here to help us understand what is going on in the educational processes. It is very important to use an interdisciplinary approach in order to better understand the 'normal' complexity of the educational relationship. The paper presents a reflection, that aims to deeply analyse the relationship between history, pedagogical models, educational practices and psychological dynamics. An interdisciplinary approach has been adopted, in the belief that only a complex and plural view can best understand the phenomena of the prevailing society. For this reason, clinical and critical pedagogy, psychoanalysis and psycho-history are the principal theories used, with all of their categorical and conceptual apparatuses.

2. "I am worried and angry because the previous generations have already eaten everything up"

This year, I saw something more serious and more threatening in action which was something to do with a violent emergence of ghosts intertwined, as in a nest of vipers, at an intangible yet performing level (because actions were performed on their basis) of the imaginary and the unconscious. I was able to grasp some of these elements but others still remained obscure to me, although I felt their threatening echoes. A strong feeling of deep anger definitely emerged against previous generations, perceived as greedy at all levels, such as work, material resources, the environment and economic wealth (Laffi, 2014; Benasayag & Schmit, 2004). They ate so much that they swallowed the hope for the future, which every young person must have to believe in having good chances of entering the world of work. The media, the great story-tellers of our time, have definitely played and are playing a destructive and manipulating role in painting an increasingly bleak situation (Savarese, 2002; Caruso, Cepernich & Roncarolo, 2012). This year, though, I have experienced, in the subterranean communication of the social unconscious that floated in the classroom, something more difficult to name, beyond the explanations already well known and in use, thanks to the thought of scholars, of media and of political and trade unions speeches (1). As always and as shown by the ancient myths, parents and children get up to all kind of tricks, and parents eat their children, kill and torture them for many different reasons, such as the revenge for the spouse (Medea) or not to feel robbed of their power (Laius or Cronos), for example. Somehow, the children, thanks also to indomitable fate, were then represented and told they were able to find a way to take revenge or at least to make up for it. Today however, and this is the point, the social representation spread through academic stories or by the media, who replace the stories of ancient myths, does not provide any trust in the idea of recovery. The anxiety of not being able to, not to be competent,

good and normal, when they enter a new context, is exacerbated here by the idea that they will not even have the chance to enter that new context.

Their fantasy is that the possibilities have just been cut off upstream! And this is obviously devastating for young people in their twenties, who have the right Oedipus drive to grow, as their parents and other adults did before them, the desire to experience and try, the need to express and realize their possibilities, only dimly perceived till now. Our society, which is suffering from a generalized narcissistic syndrome (Cesareo & Vaccarini, 2012; Bellavia, 2012) – on the ashes of the global crisis of the traditional authoritarian models in the 1970s, followed in turn by the society of the economic boom after the Second World War, which made it possible to think of a wealth of ‘food’ democratically extended to all social classes, and, once again, followed by the devastation of World War II and by the horror of the Holocaust and the system of concentration camps, where there was no ‘food’ at all – has led us to this point.

3. What 'food' are we talking about?

But then, what ‘food’ are we talking about? What did previous generations really eat up completely, without leftovers, without leaving the food necessary for today’s youth? Which ancient hunger are we talking about? Does greediness come from a previous food shortage or from a need that is never satisfied? On the contrary, we would rather get fat or vomit, but do not leave anything to others. What were all the good and holy values preached by churches, religions, by non-violent movements, by pacifists and ecologists for? Even in the tale of the grasshopper and the ant, the issue at stake concerned the relationship with food, between the one who “squanders” and who keeps prudently, between those who are able to have a state of mind that foresees the consequences of their actions and those who act without thinking of what comes after the action itself. The point is that when you get hungry there is no reasoning (Klein, 2012; Bion, 2004), there is no way to introduce the dimension of thought, which breaks the forced automation of the circle need-immediate satisfaction of needs, leaving room for creativity, expression, movement of non-persecutory fantasies. Today, when our young people are so worried about leaving University to enter the world of work, which surplus ghostly fear do they feel, compared to the fears of other generations in this passage? Maybe, they feel that, besides having eaten economic, physical, environmental resources, and jobs available, the previous generations have also eaten the tool for thinking, that is something that matures in the ability to wait a little bit for the immediate satisfaction of needs (Bion, 2004). Did past generations of the narcissist society also eat the capability to wait a little to satisfy the desires – both negative if the desires are meant as a surplus and positive if the desires are seen as a vital drive –?

The strong anxiety of young people about their future today seems to be fuelled by emotional social dynamics that they perceive, as a generation, at the unconscious level. The different generations of adults who, in a variety of roles, should look after them, listen to them, respect them, create contexts and settings in which they can express themselves, and prepare work environments and opportunities for their personal and professional fulfilment, are simply not up to the task, they cannot or do not want to do it (Laffi, 2014; Fratini, 2013; Riva, 2012; 2013). In order to provide care for others in a balanced way, in this case for the new generations, one’s own hunger must be sufficiently or “well enough” satisfied. In contrast, the hunger that continuously plagues the older generations never seems to be satisfied, at the expense of children, youth, minorities, difference, immigrants, and the planet, preyed upon in every imaginable way. Hunger needs food, the nourishment contained in food, someone to offer it and, when necessary, assistance to eat it. Klein, Bion, Winnicott, and other psychotherapists – each in his or her own way – all tell us that it is important to learn to tolerate the frustration of waiting for food, when it does not arrive immediately as our need would have it. When the ability to tolerate a protracted wait for the satisfaction of an immediate need begins to be acquired, then the capacity to think also begins to develop (Bion, 1962). The scholars cited above also speak of the need for an adult mind to be available to accept the child’s fears, thanks to the function of *rêverie*, reelaborate them and give them back to the child in a predigested form. In other

words, the adult takes responsibility for the so-called beta elements, using the instrument of knowledge to transform them into alpha elements. For Bion, this adult mind must also be able, similarly to the analyst or educator (when competent), to act as a container for the “things just thrown there in a jumble” by the child, while Winnicott (1996) speaks of the concept of holding, that is to say the ability to symbolically accept, hold and embrace all aspects of the child.

Now, if these concepts can be useful to us in trying to unravel the complex emotional dynamics at work at the social, familial, generational and organizational levels, what can they tell us about what has gone wrong at the psychological level in society and history? While obviously recognizing that history goes back a long way, let us try in any case to circumscribe our reflections – thereby consciously cutting down on the complexity of the task in hand – to the period beginning with the Second World War, when we witnessed the perpetration of one of the most enormous and unthinkable atrocities of all time: the Holocaust and the extermination of the Jews and of opponents of Nazism in general. Many rebelled against this, personally paying a high price (Cazzullo, 2015), but many many others, in nations across the world and certainly in Europe, adjusted to it in some way, some more consciously and others less so. Many pretended that they did not know, many were prepared not to see, to deny the drama being played out before them. Even afterwards, many have tried to promote negationism (Shermer & Grobman, 2000; Bauman, 1989), which basically consists of denying the facts, while accusing those who continued to explicitly remember the violence and atrocities committed of bad faith. In any case, the issue is not solely the phenomenon of negationism, but more generally the fact that after the Second World War, in the interests of survival and keeping going in the face of such serious pain, there was a tendency to somehow leave behind the anguish caused by the immense and unthinkable tragedies of the twentieth century, such as the Holocaust. The post-war generations invested in the future with hope (the very future that the youths of today fearfully perceive as denied to them); they drew on significant energies (Buruma, 2015), which had evidently survived deep down, to bring about the reconstruction, undeniably assisted by the Marshall Plan implemented by the US – however we may judge it in retrospect. This move to invest economically, culturally and psychologically in reconstruction, probably necessary given the circumstances of the period, led however to the phenomenon of a major psychological split. Specifically, all the emotions relating to the war and to the unthinkable and systematic violence and atrocities perpetrated by men and women against other men and women, were left unelaborated. The war and atrocities divided and lacerated something, the social connective tissue that was apparently “holding society together”, although clearly very fragile, given that it allowed such a devastating explosion of aggressivity to take place. The enthusiasm and hope of the postwar reconstruction period probably had some characteristics of mania, a necessary outcome at that time but which led in practice to a major splitting off from the underlying and inevitable pain, fear, and resentment. In this scenario, the generations that today’s youth accuse of “eating everything” grew up, or rather the generations of their grandparents, therefore their parents’ parents, with all that this brings with it in terms of the transgenerational passing (Baranes, Kaes & Enriquez, 2012; Nicolò, 2014) on of themes, suffering, prejudices, ideologies, and defence mechanisms.

If this then was the table laid for the postwar generations, may we ask what food they ate? Not, it would seem, good, healthy or nourishing food. These generations ate food that seemed good because larded with hopes for the future: the strong prevailing belief was that the future would necessarily be different to the recent horrific past. In reality however, it was a partly poisoned and not truly nourishing food, because it concealed social resentment, the desire for revenge, feelings of shame and guilt, the humiliations suffered, and, above all, the social unthinkableness of this rift. In the stories of each family, it is possible to identify symptoms and signs of this. I myself remember how my own mother, for example, continually dumped onto her daughters (today in their fifties) her childhood fear of the arrival of the Germans at the farmstead, where she lived with other families of relatives, to plunder all the food (appropriate to our theme) and other goods they could find, terrorizing the inhabitants. We, as her daughters, were overwhelmed by her anguish and fear, because they were passed on to us as totally unelaborated projections, like bullets fired at a target that was de-

fenceless – defenceless insofar as we were only children. It was clear that our mother had not received any help to transform her terror into the so-called alpha elements (2) (Bion, 1962), and therefore she administered it as almost daily food to her daughters, who have always had huge issues with food, alternating rejection with gluttony. Our mother herself has always had major issues with food, never succeeding in establishing the appropriate sense of limit required to treat food as a resource, that is available to human beings so that they can live and enjoy eating it. Moreover, if the food that we absolutely must have in order to live, is also partly poisoned, how can it be satisfying? It is terrible to need food, that is to say, be hungry, and simultaneously realize that the food available, which is the only guarantee of survival, does not nourish, leaving us perpetually dissatisfied and frustrated! The issue is not so much lack of ability to tolerate frustration, as being malnourished with the body-psyche crying out with hunger. We may therefore state that the postwar generations ate food and poison together, food and “non-food”, food and emptiness, food and frustration, food and anger. What we are claiming here is that these generations ate food that was partly good and partly bad, both food and the experience of non-food, with gastric juices that screamed and burnt on account of the non-food.

This is the key point of our reflection here. When we eat non-food, we cannot but interiorize a negative experience of deprivation but maybe also something more, something different that is difficult to speak about. If we are forced by complex social circumstances – i.e. it is not just a problem at the level of individual families – to swallow non-food, we also swallow the corresponding psychic experiences: we swallow anger because there is no good food available to us, anger because we feel deceived and betrayed having been given to understand that the food available to us was good while in reality it was also poisoned. Anger too because our needs and consequent personal dramas have not been listened to or understood by anyone, anger because without nourishing food we lack the strength, energy and resources to move through the shared world of society with balance, wisdom, generosity and the ability to give to and support others: children, pupils, patients, friends and relations. Education and psychological work are strictly related (Riva, 2011). The post-war generations were therefore forced to swallow much bitterness, albeit at a mainly unconscious level, finding themselves having to carry on their own shoulders the enormous burden of the tragedies of the twentieth century, which had not been elaborated at either the social or the individual levels. This dual condition of being, on the one hand, oppressed because unconsciously used, at the social level, as a container for socio-historical distress and projections and, on the other hand, not having experienced true satisfaction (because left with a largely “empty stomach” that cries out with unsatisfied hunger, due to both the bad food and the non-food ingested), in exchange for this unconscious service rendered to society and to the previous generations, led the postwar generations to perceive a sense of hunger that could never be satisfied. And, in practice, it never was satisfied, but was rapidly transformed, also thanks to the prodigious advances made in the sphere of technology, into greed, rapaciousness, a sense of being in control and the thirst for total domination over others and over the planet. If we feel satisfied with what we have eaten, and if we have eaten in the right proportion in keeping with our natural requirements, we feel no need to be greedy.

4. The transgenerational transmission of the authoritarian model

These generations continued to adopt, in their educational practices, and in the social relations between parents and children, adults and minors, men and women, employers and employees, teachers and pupils, doctors and patients, the authoritarian model they had grown up within and which had certainly also caused them to suffer (Miller, 2008). While it would be interesting to investigate the use of the authoritarian model in previous centuries, we will nonetheless maintain our focus on the twentieth century, in regard to the relationship between the postwar generations’ sense of frustration with the rotten food and the non-food and their, albeit unconscious, choice of the authoritarian model. Their sense of frustration with the poisoned food and the undermining experience of the non-food – undermining because it took away the hope that something good and nourishing would

arrive sooner or later – gave rise to emotions of such great anger, resentment and vengeance that it was necessary to find both a container for them and ways of channelling them. The authoritarian model lent itself nicely to this purpose, because it was an instrument of social relations that was already well-known and had always been practiced. It was therefore socially recognized and accepted, suited to channelling aggressiveness, although mostly in a projective way. Indeed, a characteristic of the authoritarian model is that the violence received is passed on to those in a condition of dependence. In line with this, the authoritarian model acted out in social relationships at all levels (Cambi, 2009) and was also the instrument used to commit atrocities and crimes against humanity during the periods of Nazism, fascism, Francoism and wars and dictatorships in general. Therefore, the post-war generations, perennially hungry and in search of truly nourishing food, as well as bearing the experience of swallowing non-food, and consequently feeling extremely angry, found fulfilment in society, work and family, with the unseen, unrecognized and terrible defect (in the sense of a lack), of using the authoritarian model (Adorno, 1997; Horkheimer, 1976) and practices as an instrument of social relations, generated by the automatic and repeated behaviours of the past. These generations took power over society, in line with the normal succession of generations in assuming responsibility for running society, for the most part exercising this power through the authoritarian model, sometimes in a direct and explicit manner, but more often in an ambiguous, subtle and indirect but highly effective manner, to the detriment of the unfortunate who were not aware of this unconscious transgenerational identity. If made thinkable, power (Pierro, 2012; Antonacci & Cappa, 2001) may be managed in many ways and following many different models, not necessarily in line with the authoritarian model that subjects people to violence and humiliation. It is extremely dangerous when those who take on power engage in acting out, that is to say, acting without a deep level of thinking, without the opportunity to truly learn from experience; acting out is often caused by a shortage of good food and by the forced sacrifice inherent in the eternal waiting and hopeless future of those exposed to the experience of non-food. This experience generates a deaf, mute and poisoned rage, a sense of being constantly persecuted by others, a series of distressing fantasies, attacks, feelings of envy, acts of illwill and wickedness, such that it translates into retaliations rightly held to be a consequence, this time at the level of reality.

One of the retaliations practised by these generations, deprived and nourished with non-food, was the extension of their domination and control over everything, and the corresponding practice of taking as much as possible from others, without leaving space for autonomy and growth at the familial, occupational, political and existential levels. The Self, impoverished and distressed by the experience of non-food (i.e., the experience of being desperately hungry and there not being any food) fools itself into thinking that it will finally be sated, by receiving the gratification it has long battled for via the instruments of power, control and domination, over others and over the planet. And the historically legitimated authoritarian model lends itself well to this. The authoritarian model (Bernhard, 2008) was also used to fulfil other functions because, as well as providing a means of channelling aggressiveness in a way that was socially acceptable in that period, it also allowed anguish to be contained, offering a place with protective barriers within which to situate it, so as to prevent it from spreading dangerously through society and from becoming self-destructive in the individual. At the same time, however, the fact of having provided a container for anguish, contributed to keeping it hidden away and broken off.

5. 1968 Revolution: an instrument in the hands of history and its social, psychic and educational dynamics

The post-war generations had children, who are for the most part the parents of the young people of today; this generation was young in the 1960s and 1970s, when the so-called 1968 revolution erupted. Is this a coincidence? It is as though all the repressed and split off anger of the parents' generation had exploded in the children's who, at that point, rebelled against their own parents even though, deep down, they were also acting on their parents' behalf. The post-war generations, the bearers of a strong

psychic split that had been necessary to provide the impetus for the economic, social and civic reconstruction (3) continued – despite the positive energy deployed in the post-conflict reconstruction – to be inward bearers of anger and anguish. And they passed this anger and anguish on, through the unconscious channels of transgenerational transmission, to their own children who, equally unconsciously, received the mandate to explode. These children mistakenly believed that all their rebellion came from them, as though the world were beginning with them, perceiving themselves as completely in charge of themselves and of their own actions. In contrast, they were an instrument in the hands of history and its social, psychic and educational dynamics. With what food were these children, who grew up during the years of the economic boom of the post-war period, nourished by the previous generations (whose characteristics we have discussed above), who cared for them? Certainly they were children who had access to a material wealth that their parents had not enjoyed, but they also paid a very high price for this. On the one hand, they were unconscious vehicles for the unresolved issues and split off emotions transmitted to them by their parents; on the other hand, as children, they also did not receive good and nourishing food, because there was still too much repressed, split off and painful material in circulation in society and history. The youths of the Sixties and Seventies were therefore externally much better nourished, but psychically they too had to swallow food that was partly poisoned, as well as undergoing many experiences of non-food. They had to be-in-want and in waiting-for-something-that-never-fulfilled their analytical needs for support, abandonment, mirroring, trust, recognition, care and acceptance of the way that they were and not for the way their parents would have wanted them to be. They grew up rebellious (Marcuse, 1967; 1969), protesting against the authoritarian model they were being brought up with at home, at school, in the army and in society in general, used by their parents to channel the rage and anguish that otherwise could not have been channelled in socially acceptable ways.

At the same time, precisely because they were acting out a violence that came from further back, which was not all theirs, their rebellions were carried out with a certain degree of automatism, without being subjected to radical thinkability concerning the virulence driving them. Being subjected to deep and radical thinkability, listening for deep emotions and hidden and invisible motivations is not to be confused with the infinite and exhausting succession of debates, obsessive and repetitive cogitations, and intellectual dissertations, that is to say with the instruments used in that period to keep destructive anger at bay. This was an anger that in any case erupted into repeated acts of violence during the years of protest, later developing into terrorism and armed conflict. The episodes of violence came from everybody against everybody (4): in Italy, a thousand acts of violence and atrocity were committed in the course of the struggle between those who still continued in the 1970s to call themselves young Fascists and young Communists. At the bottom of it, however, didn't these fratricidal conflicts, in the beatings, killings, and booby-traps – that struck without warning young people on the street who were believed to belong to the opposing faction – also involve a passing on of the unresolved hatreds and issues of the parents, who had not been able to completely give vent, in the period immediately after the war, to their anger with the other side and their anguish on account of the violence suffered? Once again, with realizing it, the children acted as the *longa manus* of their parents, incarnating even the detested authoritarian model of which their parents were victims, albeit in camouflaged forms. Were not hitting, beating, knifing, insulting and oppressing the other, as often occurred in the clashes between youths of opposing factions or between youths and the police force, camouflaged forms of the authoritarian model, which sees the other as an object that one can oppress and use as one likes? The food eaten by the youths of the Sixties and Seventies was bitter, lacking in deep listening to the needs of the hungry.

The hungry youths of those years were forced to regurgitate the food their parents had never digested, called by history and the preceding social generations to attempt to chew it again, in the vain hope that this time it might be swallowed for ever, and duly broken down into nutrition and waste to be evacuated. However, it was not to be thus this time either. It was clearly impossible for these youths to succeed in the Titanic enterprise assigned to them by history and society, that is, to act out anger and the desire to achieve definitive closure vis-à-vis of a highly negative past, for the simple

reason that it was not altogether their own story. There were many stories not-of-theirs (Napolitani, 1998), that made indigestible mouthfuls for those who did not own these stories. Only those who had the corresponding digestive juices could pick up and transform that food, those stories, but that did not happen. The younger generation was left with a sense of disillusionment and frustration with an inconclusive revolution. Many of these young people locked themselves into ivory towers, nostalgic and arrogant at the same time, from the heights of which they carried on judging the world without doing anything constructive in keeping with the long-term perspective required for deep and lasting change. Others conformed to the authoritarian model of their parents that they had earlier protested against, only an apparent change of sides, because in reality, as observed above, they had always implemented an authoritarian model (Bernhard, 2008) at the expense of others – usually their opponents – even during their rebellions.

6. The poisoned food that has nourished minds, hearts and bodies is still in circulation

These youths of the Sixties and Seventies later had children of their own, who today are in different age ranges, depending on when they were born, given the more recent trend to have children later in life. Thus, we currently have a number of different generations living side by side. What food have the ex-protester parents given their children? They have offered food that is outwardly rich, because the economy was growing, but psychologically ambiguous. Those who had retreated into their ivory tower offered food that was impoverished because it was cut off from the richness of life, and poisoned because laden with persecution complexes. This negative attitude was based on the strong conviction that society was bad and had therefore prevented the total and instant change imagined to be attainable in the course of a few decades (after centuries and centuries of history leading in quite other directions!). Those who had conformed reproduced the type of food and nourishment offered by their parents' generation although, on the face of things, different models had come to the fore in society and in families, such as that which Pietropolli Charmet (Pietropolli Charmet, Cirillo, 2014) refers to in Italy as the "affective family" replacing the normative family. But what has this phenomenon left in the shadow? The century-old authoritarian model, with all the meanings that we have explored up to this point in our reflection, cannot disappear from one moment to the next. If it does, it is only a question of appearances. Indeed, if it disappears it becomes even more dangerous because it is then at work below the surface. It is a fact that recent decades have seen an outbreak of terrible forms of social violence (Corradi, 2009a; 2009b; Ulivieri, 2015); within the family, between men and women, and between different cultural and ethnic groups. It is therefore clear that it is not food contaminated by "mad cow disease" or other external viruses that we should fear the most. The poisoned food that has nourished the minds, hearts and bodies of the various generations that have succeeded one another in the course of the twentieth century, is still in circulation. It leads individuals, who grow hungrier and hungrier with every generation – because increasingly misunderstood in their deepest childhood needs and increasingly in a state of anguish on account of the perpetuation and accumulation of negative experiences of non-food – to think of compensating for their anguishing inner emptiness, which no warm and nourishing food has been provided to take away, with possessions and general domination, without ever worrying about the consequences of their actions on the planet and on the fate of future generations. In order to be able to worry about the generations to come, it is first necessary to have been satisfied with good and wholesome food, and this has not happened. Until a way is found to provide good food, not split off, to a given generation, the plundering of the planet (Blandino, 1996), of society and of others, as occurs on a daily basis due to financial speculation amongst other factors, will be perpetuated.

7. The narcissistic society

In the Eighties and Nineties the so-called narcissistic society (Lasch, 2001; Cesareo & Vaccarini, 2012) came to the fore, with the related narcissistic syndrome. This behaviour, classified as a per-

sonality disorder, is expressed in many aspects of our society, from the worship of the body to the obsession with success in television or politics, from superficial virtual communication to drug addiction. There are those who continuously undergo plastic surgery or work out in gyms all day long so as to have a perfect body, those who continuously seek after success and fame and drug addicts. We could say that we are all narcissistic to some degree, but when this component becomes excessively dominant, there are serious consequences for society and the planet. The DSM IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, edited by the APA, American Psychiatric Association, replaced in 2013 by the DSM V) identified the following characteristics of the narcissistic personality: having a grandiose sense of self-importance, exaggerating achievements or talents, expecting to be recognized as superior without commensurate achievements; fantasies of unlimited success, power, charm and beauty; believing oneself to be special and unique, and believing that one should associate with or can only be understood by a small number of high-status people or institutions; requiring an excessive degree of admiration; having an excessive sense of entitlement; engaging in interpersonal exploitation, taking advantage of others for one's own ends; being incapable of recognizing or identifying with the feelings and needs of others; often being envious, having fantasies of envy on the part of others; displaying arrogant and presumptuous behaviours and attitudes. However, it is believed that, while grandiose states with fantasies of success and power are outwardly very evident, they are not the core characteristic of the disorder. Narcissistic individuals continually swing between mental states that either inflate or deflate their self-evaluations, with direct consequences for their self-esteem. The true theme underpinning narcissism lurks behind narcissists' hallmark arrogance. What is really at stake is their extreme sensitivity to the judgement of others. Their inadequate self-image is so unacceptable to them that the only escape route they perceive to be available is to display contempt for and attack those around them, attributing to others the blame for their own inadequacy. This interaction between subjective and relational dynamics prevents the construction of solid bonds at the relational and professional level, with the result that, when relations ultimately break down, depressive symptoms – sometimes serious in nature – tend to strongly re-emerge. Interpersonal relationships are dominated by the idea of rank, greater power, and self in competition with others, and this ultimately stands in the way of making effective use of the attachment system (Bowlby, 2005), if only as an instrument for identifying and recognizing one's needs. The solution perceived as feasible is therefore the denial of any such needs and compulsive self-care (5).

8. What nourishing food can the narcissists of recent decades have received?

We now need to correlate the development of the so-called narcissism syndrome with the psycho-historical interpretation hypothesized above. It is generally recognized that the narcissist, in reality, experiences a great and ancient pain, denied in the present; this provides us with the link with social history that we were looking for. In the transgenerational transmission from the grandparents/parents to the parents/children described above, what nourishing food can the narcissists of recent decades have received? Narcissistic society as a whole is ultimately identical to the individual narcissists making it up. It is not only the individual who is the bearer of denied pain, that of unlistened-to childhood needs, but it is the whole of society in its complexity – as we have seen – that has carried with it greatly denied social pain down through the decades. In order not to feel this social and individual pain, all the members of society and the social systems in general keep themselves infinitely busy with a non-stop round of activity, buying, possessing, and plundering in various ways, while maintaining a focus on superficial aspects and image. It would be too painful to stop and think (Riva, 2012), or to enter into contact with the great pain, that individuals and society, in a permanently defensive state, unconsciously perceive or fear that they will not be able to cope with. Narcissism is therefore at the service of the need to avoid feeling buried pain and anguish. The narcissist has not been nourished with nourishing food, with a food-of-love-respect-care that would enable him or her in the present not to fear stopping to think, feel, perceive and lower defences. The

narcissistic society is a society that has not been well-nourished and has not properly nourished the generations and individuals that have lived in it. The highly negative combination of half-poisoned food and non-food (a desired food that never arrives and never reveals itself) continues to be offered as a form of nutrition for both society and the individual. The subject, as observed above, swallows both food and non-food. In these conditions which, as hypothesized, come from far back in time, individual narcissists and the narcissistic society support one another in rejecting any form of waiting for the arrival of desired food. However, as Bion (1962) has pointed out very clearly in his theory of thought, tolerating the wait for food is the only way to be able to think. Without being able to think and learn from experience, there is no scope for slowing down, containing or interrupting the generalized greed and predatory attitude. If we cannot think, neither can we build or repair the instrument for thinking with. If we cannot tolerate waiting, we cannot think and therefore we cannot reason strategically or consequentially. We cannot aspire to an illuminated perspective because we cannot think (Blandino, 1996). Therefore, to come back full circle to the title of the paper and the beginning of this reflection: my young students, on the verge of graduating and entering the world of work, sensed a deep and terrible meaning in these words. In some way, though confusedly and without being able to adequately explain it, the students perceived the deep unconscious dynamics of a society that has been malnourished and is therefore greedy for food, incapable of stopping to think about the consequences of its actions, and therefore incapable of asking itself how it can prepare a nourishing future for its youth.

9. Conclusions

In conclusion, it is critical to link individual phenomena to social and historic developments. Psychoanalysis and systemic-organizational-relational perspectives (Perini, 2007), as well as that of pedagogy (Bernhard, 2006; Cambi, 2009; Mariani, 2008; Riva, 2014; Fabbri, 2012), should unite their resources to study the movements of history, which are often overlooked. Significant social anxiety and anguish on the part of the young and not-so-young of today need to be situated in relation to history and analyzed with the categories of psycho-history. In particular, the current generations' anguish about the future, perceived as impoverished and threatening, and anger with the previous generations for not looking after their future, may be studied in conjunction with the psychological, social and historical developments that have unfolded since the Second World War to the present day, following a common thread that is hidden but can lead to negative and dangerous outcomes for the whole of society. Much of the hurt and trauma caused by violence has not been elaborated and the anguish deriving from this has been split off from individual and social consciousness. Society meanwhile attempted to start a new life, illuding itself that was free from pain, by adopting slightly maniac individual and social types of behaviour that met the need not to feel subterranean emotions. The non-listening to the deepest childhood needs of a number of generations has made bad food, that nourished these young people and turned them into ever more ravenous and angry adults. The greed and predatory behaviours generated in these adults in turn left very little food, according to the subjective perception and imaginary of the current generations, to the youths of today.

Notes

(1) On 1st May EXPO 2015, dedicated to food and feeding people and the planet, was inaugurated in Milan with great pomp and ceremony. On the website www.expo2015.org, it says: "Expo Milano 2015 is the Universal Exhibition that Italy will be hosting from 1st May to 31st October 2015 and will be the largest event ever organized on food and nutrition. For six months, Milan will become a global showcase where countries will be able to display the best of their technologies to give a concrete response to a vital need: succeeding in guaranteeing healthy, safe and sufficient food for all people, respecting the Planet and its balances. An exhibition area of 1.1 million square metres, more

than 140 countries and international organizations involved, more than 20 million visitors expected. These are the numbers of the most important international event that will be held in Italy. Expo Milano 2015 will be the platform for discussing shared ideas and solutions on the theme of food, it will stimulate the creativity of countries and promote innovations for a sustainable future” (<http://www.expo2015.org/it/cos-e>). However, on the same day, 1st May, but in the afternoon, urban warfare broke out on the streets of Milan by the so-called ‘black bloc’, who had infiltrated the ‘NO EXPO’ demonstration in which many thousands of people were protesting against the ways and the choices of putting on EXP. On the site <http://www.noexpo.org/chi-siamo/>, it says: “No Expo because ‘Feeding the Planet-Energy for Life’ is a false theme, a claim which conceals the void of a metropolis without ideas and a sense of the self, except as a monster that impacts an area of 500 sq. km., imposing a model of cars, cement, consumption of the soil, logistic poles, property. What can we teach the farmers of the South of the World, supposing that they need our lessons? No Expo because in 2015 the policies of the Agro-Industry, of GMOs, of monocultures and the hybrid seeds that starve 4/5 of the Planet will not be contested; land-grabbing or dietary models imposed on those who for centuries lived eating and drinking and suddenly are without food and water not because of madness but due to a model of development which has been based for centuries on stealing resources and the future, will not be discussed. It is a model that the many UN campaigns, including those that sponsor the Expo 2015, have certainly not scratched”. Their slogan is “EXPO’ 2015: feeding the multinationals, damage for the planet”.

The ‘black bloc’ came to Milan from all over Europe and devastated the city, throwing paper bombs, fire crackers, burning cars, shops, breaking shop windows with baseball bats and hammers, hitting people with sticks, dirtying walls and streets. It is certainly a difficult and complex phenomenon to decipher. Many of them are young but that is not all. We find them again over the years at many international protests. It is sufficient to think of Genoa in 2001 during the G8 meeting. However, they express rage, violence and the despair of youth that has to be taken into consideration and analysed, using all the conceptual categories present in the various human and social sciences. Therefore, the rage and destructiveness, which they cannot even explain very well, can be significantly placed in the reasoning expressed in this paper.

(2) Bion (Learning from Experience, 1962) refers to two principle and different elements of thinking. The first is called "Alpha elements". These are elements that can be thought. The other are the "Beta elements" of which it is not possible to think. "Alpha function" is the one which translates what is absorbed by the baby through the senses in a pre-verbal form into words, dreams, expression of feeling and dialogue. Alpha function does the transformation from thoughts which cannot be thought to thoughts which can be thought. First the mother does this function for the baby. She translates the baby's distresses for it, gives names to its hardships and anxieties and thus calms and contains it. Later, when it already has concepts, it learns how to carry out this transformation for itself. Those senses' impressions which do not receive a name, a word or a thought, which do not appear in dreams, are all those elements which did not undergo transformation and remained as Beta elements. Bion calls them "things in themselves". They are like undigested splinters which will usually appear in a form of acting out or as a psychosis. The psychotic suffers from those undigested elements which appear in a concrete form, and he cannot change them into a metaphor or an idea, he cannot name them, and they overwhelm him in what Bion calls "nameless dread". If we borrow this idea of Bion's and transfer it from the individual to the public, we will be able to detect whole "pockets" inside society which operate under the influence of Beta elements. These elements are stored within the collective memory in their crudest form. These are elements upon which time and experience leave no impact. They express the inability to learn from experience, and are repeated over and over again. For example, in terror activity, which is persistent and has recurred in the Middle East for dozens of years. These elements are especially dangerous to society in times of threat, tension and uncertainty. They will burst out in the form of social violence with no sublimation. They cannot be transformed to the level of dialogue and they appear as concrete acts. These actions have not undergone digestion and they recur time and again in the same form. They repre-

sent a situation of the loss of hope and a great deficiency in the capacity for reverie. They appear in the most primitive and cruel forms. They do not respond to any discourse, to any human language. "Bion's definition of the Alpha and Beta elements in personal life can also be applied to the life of society at large". (Hanna Biran, *An Attempt to Implement Bion's Alpha and Beta Elements to Processes in Society at Large*. In <http://www.sicap.it/~merciai/bion/papers/biran.htm> [4 May 2015]).

(3) Of course we can wonder whether this statement is actually so true. Was it really necessary to have this split between the enthusiasm for the new beginning and anguish, pain and the other terrible negative emotions that were going around the entire world, or would it have been possible to make a fresh start by other means?

(4) Se for example Provvisionato, S. (2005). *Violenza giovanile negli Anni Settanta. Movimento, piccole storie ed immense tragedie*. In <http://gnosis.aisi.gov.it/gnosis/Rivista5.nsf/ServNavig/9> [8 May 2015]; Balestrini, N., & Moroni, P. (1988). *L'orda d'oro* (1968-1977. La grande ondata rivoluzionaria e creativa, politica ed esistenziale). Milano: SugarCo.

(5) <http://www.psicoterapie.pro/dsm-v-verso-una-piu-compiuta-definizione-del-disturbo-narcisistico-di-personalita/> [9 May 2015].

Bibliography

Adorno, T. (1997). *La personalità autoritaria*. Roma: Edizioni di Comunità.

Antonacci, F., & Cappa, F. (2001). *Riccardo Massa. Lezioni su "La peste, il teatro, l'educazione"*. Milano: Angeli.

Armstrong, D. (2005). *Organization in the Mind: Psychoanalysis, Group Relations and Organizational Consultancy*. London: Karnac.

Baranes, J.J., Kaes, R., & Enriquez, M. (2012). *Trasmissione della vita psichica tra generazioni*. Roma: Borla.

Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.

Bowlby, J. (2005). *The Making and Breaking of Affectional Bonds*. London: Routledge.

Brunner, L. D., Nutkevitch, A., & Sher, M. (2006). *Group Relations Conferences: Reviewing and Exploring Theory, Design, Role-Taking and Application*. London: Karnac.

Bruning, H. (2006). *Executive Coaching: Systems-Psychodynamic Perspective*. London: Karnac.

Brunori, P., Candolo, G., Donà delle Rose, M., & Risoldi, M.C. (2003). *Traumi di guerra. Un'esperienza psicoanalitica in Bosnia-Erzegovina*. San Cesario di Lecce: Manni.

Caruso, L., Cepernich, C., & Roncarolo, F. (2012). Le rappresentazioni mediali della crisi tra bisogni informativi e strategie politico-comunicative. *Rassegna Italiana di Sociologia*, 1, 137-168.

Corradi, C. (Eds.). (2009a). *I modelli sociali della violenza contro le donne. Rileggere la violenza nella modernità*. Milano: Angeli.

Corradi, C. (2009b). *Sociologia della violenza: modernità, identità, potere*. Roma: Meltemi.

Klein, M. (2012). *Il mondo interno del bambino: 1952-1958*. Torino: Bollati Boringhieri.

Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.

Napolitani, D. (1998). Si è per esser-ci. Riflessioni epistemologiche sul soggetto collettivo. *Psychomedia*. In <http://www.psychomedia.it/pm/human/philos/napolitani-2.htm> [9 May 2015].

Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.

Bauman, Z. (1989). *Modernity and the Holocaust*. Oxford: Basil Blackwell.

Beland, H. (2009). *Collective Mourning – Who or What Frees a Collective to mourn?* <http://internationalpsychoanalysis.net/2009/08/11/hermann-belands-paper-collective-mourning-%E2%80%93-who-or-what-frees-a-collective-to-mourn/> [8 May 2015].

Bellavia, F. (Eds.). (2012). *Narcisismo: politica e società*. Torino: Edizioni Antigone.

Bernhard, A. (2006). *Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire*. In http://www.topologik.net/Studi-Internazionali/bernhard_p1.pdf [8 May 2015].

- Bernhard, A. (2008). *La permanenza della pedagogia nera e il principio antiautoritario nell'educazione*. In <http://www.topologik.net/Bernhard.htm> [8 May 2015].
- Bion, W.R. (1962). *Learning from experience*. Oxford: Rowman and Littlefield Publisher.
- Bion, W.R. (1967/1984). *Second Thoughts*. London: William Heinemann, Karnac.
- Blandino, G. (1996). *Le capacità relazionali*. Torino: UTET.
- Buruma, I. (2015). *Anno zero. Una storia del 1945*. Milano: Mondadori.
- Cambi, F. (2009a). *Manuale di storia della pedagogia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2009b). *Pedagogie critiche in Europa*. Roma: Carocci.
- Cazzullo, A. (2015). *Possa il mio sangue servire. Uomini e donne della Resistenza*. Milano: Rizzoli.
- Cesareo, V., & Vaccarini, I. (2012). *L'era del narcisismo*. Milano: Angeli.
- Erlich, H. S. (2001). *Enemies within and without: Paranoia and regression in groups and organizations*. In L.J. Gould, L.F. Stapley, & M. Stein (Eds.). *The Systems Psychodynamics of Organizations* (pp. 115-131). London: Karnac.
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert. Il dono, la cura. Giochi di proiezioni nell'esperienza educativa*. Milano: Angeli.
- Fratini, T. (2013). *Giovani adulti e crisi sociale. Prospettive pedagogiche*. Bari: Pensa Multimedia.
- Freud, S. (1915). Considerazioni attuali sulla guerra e sulla morte. In *Opere* (pp. 123-149). Vol. VIII. Torino: Boringhieri.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2013). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2013*. Bologna: il Mulino.
- Lasch, C. (2001). *La cultura del narcisismo*. Milano: Bompiani.
- Magaraggia, S., & Cherubini, D. (2013). *Uomini contro donne? Le radici della violenza maschile*. Torino: Utet.
- Mariani, A. (2008). *La decostruzione in pedagogia*. Roma: Armando.
- Horkheimer, M. (1976). *Studi sull'autorità e la famiglia*. Torino: Utet.
- Marcuse, H. (1967). *L'uomo a una dimensione. L'ideologia della società industriale avanzata*, Torino: Einaudi.
- Marcuse, H. (1969). *Saggio sulla liberazione*. Torino: Einaudi.
- Miller, A. (2008). *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Napolitani, D. (1987). *Individuo e gruppalità*. Torino: Boringhieri.
- Nicolò, A.M., Benghozi, P., & Lucarelli, D. (2014). *Families in transformation*. London: Karnac.
- Obholzer, A., & Zagier Roberts, V. (1999). *L'inconscio al lavoro*. Milano: ETAS.
- Perini, M. (2007). *L'organizzazione nascosta*. Milano: Angeli.
- Pierro, A. (2012). *Potere e leadership*. Roma: Carocci.
- Pietropolli Charmet, G., & Cirillo, L. (2014). *AdoleScienza. Manuale per genitori e figli sull'orlo di una crisi di nervi*. Milano: San Paolo Edizioni.
- Recalcati, M. (2013). *Patria senza padri*. Roma: Minimum Fax.
- Riva, M.G. (2011). Pedagogia e psicoterapia: oltre le diffidenze reciproche. In A. Mariani (Eds.), *25 saggi di pedagogia* (pp. 122-135). Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M.G. (2012). Giovani oggi: riflessioni pedagogiche tra crisi del modello d'autorità e sindrome narcisistica. *Educational Sciences and Society*, 3(1), 36-58.
- Riva, M.G. (2013). Mal d'amore e rapporti tra le generazioni. In I. Loiodice (Eds.), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto* (pp. 75-100). Vol. 1. Bari: Progedit.
- Riva, M.G. (2014). Violence interrogates Adult Education today. A radical and critical reflection. In B. K  pplinger., N. Lichte, E. Habermas, & C. Kulmus (Eds.), *Changing configurations of adult education in transitional times* (pp. 642-653). Berlin: ESREA - European Society for Research on the Education of Adults.
- Roth, P. (2005). *Pastorale americana*. Torino: Einaudi.
- Rusconi, G.E. (1987). *Germania: un passato che non passa*. Torino: Einaudi.

- Santelli Beccegato, L., Chionna, A., & Elia, G. (2012). *I giovani e l'educazione. Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini.
- Savarese, R. (2002). *Comunicazione e crisi. Media, conflitti e società*. Milano: Angeli.
- Serra, M. (2013). *Gli sdraiati*. Milano: Feltrinelli.
- Shermer, M., & Grobman, A. (2000). *Denying History: Who Says the Holocaust Never Happened and Why Do They Say It?*. Berkeley: University of California Press.
- Ulivieri, S. (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educative e violenze di genere*. Milano: Angeli.
- Winnicott, D.W. (1996). *The maturational processes and the facilitating environment*. London: Karnac.
- Zoia, L. (2011). *Paranoia. La follia che fa la storia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- <http://www.psicoterapie.pro/dsm-v-verso-una-piu-compiuta-definizione-del-disturbo-narcisistico-di-personalita/> [8 August 2013].

**Sindrome da iper-visione.
Lo stress percettivo degli immaginari giovanili**

di Maria Vinella

Immersa in una cultura visiva caotica e pervasiva, la società contemporanea affida la molteplicità dei propri messaggi alla rete articolata dei media e dei *new media*.

In tale rete attraversata dalle immagini immateriali delle trasmissioni televisive, dei messaggi web, delle sequenze filmiche, delle narrazioni dei *videogames*, restano incautamente impigliati gli immaturi immaginari di bambini e ragazzi.

Oggi, fiction, pubblicità, video carichi di messaggi generati da simulazioni del reale riempiono gli spazi della comunicazione socio-culturale influenzando le fragili identità in crescita di un pubblico indifeso. Così, tale condizionamento narcotizza o eccita i più o meno giovani studenti. Siamo testimoni – pertanto – di una vera e propria mutazione antropologica, di una mutazione dei costumi nella cultura, nell'educazione, nelle relazioni familiari, relazioni veicolate dalla presenza e dalla influenza sempre più massiccia e pericolosa dei mondi immaginari inventati dalle tecnologie della visione. In tutti questi casi, lo *shock* da iper-visione causa innumerevoli malesseri infantili – passeggeri o permanenti – e nuoce allo sviluppo emotivo degli adolescenti.

In particolar modo, il tema della violenza mediale è tra i temi significativi della ricerca educativa contemporanea. Esiste un'articolata rassegna di ipotesi al riguardo, suddivisibile in differenti ambiti di studio. Se la ricerca educativa sinora condotta, pur con i limiti connessi alle difficoltà di misurazione empirica del fenomeno, mostra con certezza come i messaggi dei vecchi e dei nuovi media interagiscano con i delicati processi di crescita dei bambini e con i processi d'apprendimento scolastico, dobbiamo riconoscere che tutta la problematica ha una significativa rilevanza bioetica, nella misura in cui mette in gioco responsabilità, e quindi scelte, che sicuramente incidono sulla costruzione del benessere dell'infanzia e dell'adolescenza.

The contemporary society, immersed as it is in a visual culture chaotic and pervaded, committed the variety of its messages at the articulated net of old and new media. In this net, crossed by the immaterial images of television networks, web messages, films sequences and videogames stories, the immature imaginary of our children and boys remain incautiously entangled.

Today, fictions, advertising and videos, loaded with messages generated by the counterfeit of reality, fill up the spaces of socio-cultural communication influencing the fragile growing identities of a helpless public. In this way, such a conditioning narcotizes and excites more or less young students. So we all are witness of a real anthropological mutation, a mutation in customs, in culture, in education and in familiar relationships as well. Relations that are transmitted and influenced by the presence more and more massive and extremely dangerous of the imaginary worlds invented and spread out by visual technologies. In all these cases the *shock syndrome* deriving from ipervision is the cause of numberless children's diseases either momentary or permanent and it is possible to have a real damage for the youths emotional growth.

Especially the topic of violence in the media is between the most significant theme of the contemporary educational research. It exists an articulated review of hypothesis about this subject subdivisible in different ambits of studies. The educational research carried out until now clearly shows - even though the limits deriving from the difficulties of the empirical measurement of the phenomenon - how the messages of the old and new media strictly interact with the sensitive and delicate growing processes of children and also with the development of school learning.

We must recognise that all these problems have a great and significant importance in the bioethical domain, insofar as it displays responsibility and therefore some crucial choices that certainly will weigh upon the growing up of the wellbeing of childhood and adolescence.

1. La centralità dello sguardo nelle culture in trasformazione

Con l'avvento della cosiddetta *cultura dell'immagine* nel corso del XX secolo, e con lo sviluppo della cultura delle video-tecnologie nel III millennio, le forme dei saperi sono mutate. Tali modificazioni hanno indotto trasformazioni nel modo di pensare, poiché oggi la mente riceve ed elabora informazioni in modo differente rispetto al passato. La consolidata fruizione audio-visuale (televisione, cinema, *Web*, videogiochi), affiancata dall'evoluzione informatica, ha generato quella che alcuni studiosi definiscono l'*era nuova del pensiero* ovvero l'era del computer come macchina mediante la quale pensiamo e che modifica il nostro modo di pensare (Negroponte, 1995/2004). L'idea stessa di cultura sta cambiando e, ben oltre quello che Marshall McLuhan ha insegnato sull'ipotesi che il *medium* di cui un messaggio si serve finisce per influire sulla natura stessa del messaggio, ci accorgiamo che evolvono rapidamente talune abitudini funzionali della nostra mente (McLuhan, 1964/1967).

Sempre più la *centralità dello sguardo*, il guardare, l'osservare sono diventati essenziali per la costruzione del sapere dell'*uomo visivo* (Rivoltella, 2012); la gerarchia dei sensi, modificata dalla scoperta della scrittura, ha determinato una vera e propria svolta nella costruzione dei quadri di conoscenza, privilegiando il vedere rispetto all'udire e affinando il modulo della percezione. Questo fenomeno si è ampliato con l'enorme aumento di messaggi veicolati dalle immagini ad alto grado di innovazione tecnologica. Così, la visione ha imparato a meglio diversificare le proprie potenzialità allenate sul terreno di applicazione del video televisivo o cinematografico e sul monitor del computer.

Le nuove tecnologie estendono inaspettatamente le funzioni cognitive e necessariamente influiscono sul comportamento umano, sul piano fisiologico, emotivo e concettuale; penetrano e modificano la coscienza, ristrutturano le caratteristiche psicologiche (de Kerckhove, 1991/1993). In un secolo e mezzo, la fotografia, il cinema, la televisione, il personal computer e gli universi del Web, in un vorticoso passaggio dal chimico al digitale, hanno preso in carico l'antica immagine, proiettandoci nelle *videosfera globale* (Debray, 1999/2010). Ormai, nell'età della civiltà dell'immagine, l'*homo videns-digitans* è portatore di un pensiero fondato sulle strategie percettive e conoscitive della visione, applicabili ai codici iconici delle immagini fisse (fotografia) e delle immagini in movimento (televisione, cinema, animazione digitale). Un pensiero caratterizzato dalla capacità di trattare contemporaneamente più informazioni, senza stabilire tra di esse un ordine, e quindi una gerarchia (Simone, 2000).

Come gli studiosi ci spiegano, l'uso continuo di codici iconici basati sull'immagine favorisce un nuovo tipo di intelligenza, capace di costruire la conoscenza utilizzando, insieme, più canali ricettivi. Si sta verificando, in altre parole, il passaggio verso un'intelligenza a carattere ramificato in grado di elaborare in maniera simultanea dati diversi (ciò accade, ad esempio, quando osserviamo un'immagine in rete o l'inquadratura di un film; in alcuni casi è suggerita all'occhio una successione di movimenti: se rappresentano più momenti di una stessa scena impaginati nello stesso spazio, il lettore/spettatore dovrà osservare prima una inquadratura e poi un'altra, ma di solito la visione permette di muoversi liberamente nello spazio da osservare, mettendo in moto un'elaborazione creativa e personale). Non solo il video-vedere, il tele-vedere, stanno trasformando l'*homo sapiens* immerso nell'incessante flusso massmediale. Il primato dell'immagine sta cambiando anche la natura stessa del pensare umano, perché l'*uomo video-formato* ha sostituito la propria competenza simbolica, espressa nelle capacità di comunicare e di conoscere con i vari linguaggi, con il vedere multimediale che unifica parole, suoni, immagini e introduce nel visibile le realtà simulate e le realtà virtuali (Maldonado, 1999/2007). In particolare, in questi ultimi decenni, la moltiplicazione del consumo di immagini mobili e di prodotti visivi artificiali ha segnato un mutamento culturale significativo per le nuove generazioni, che sperimentano direttamente l'accelerazione delle acquisizioni del sapere attraverso il *vedere*. Il canale percettivo visivo ha, difatti, registrato un'amplificazione straordinaria dell'esperienza della visione: si moltiplicano le icone degli alfabeti mediatici mentre si ampliano le occasioni di entrare in contatto con la realtà attraverso le immagini di sintesi.

La cultura dei giovani è *la cultura video*, dove lo spazio dell'esperienza appare prevalentemente occupato dal *guardare*. Una cultura che si alimenta ai linguaggi della televisione e dei cartoni animati, dei *new-media* e dei videogiochi, che definisce le dimensioni visive della narrazione fatta di storie che si lasciano raccontare da sequenze ripetitive e infinite di immagini che spesso hanno livelli essenziali di significazione e strutture testuali semplificate. Il risultato è, come indica la pedagogista Franca Pinto Minerva, che al potenziamento del canale visivo risponde un impoverimento dell'esperienza. Soffocata dall'eccesso di immagini, la visione diventa superficiale, perde spessore conoscitivo e non riesce a motivare l'emozione. In tal modo, l'esperienza concreta viene esposta a pesanti rischi di de-realizzazione e lo sguardo genera realtà confuse basate su rappresentazioni stereotipate. Tutto questo influenza i comportamenti infantili e adolescenziali orientandone la crescita e la formazione, modificandone i processi di comunicazione e determinando nuove forme di relazione (Pinto Minerva, 2011).

I mutamenti connessi alla rivoluzione digitale e la diffusione dei *social network* alimentano l'ecosistema mediale contemporaneo, dove i *nativi digitali* praticano comportamenti di apprendimento nuovi, inconsapevoli vittime di un eccesso percettivo che rischia di annullare qualsiasi pausa interpretativa e riflessiva. Il virtuale sta mutando il loro modo di vedere, le loro modalità di raccogliere ed elaborare le informazioni, di usare la memoria, di applicare il pensiero logico e operativo-formale. Le generazioni che stanno crescendo con le tecnologie digitali sono protagoniste di una rischiosa rivoluzione dei processi di apprendimento, rivoluzione che mostra lati inquietanti poiché influenza negativamente le potenzialità espressive, immaginative e creative dei giovani (Pinto Minerva, 2009).

2. Gli immaginari immaturi delle nuove generazioni

Dal Duemila in poi, come abbiamo già ricordato, i ritmi dell'evoluzione della cultura visiva mediale evidenziano la sempre maggiore esposizione delle nuove generazioni ai contenuti veicolati dalla *società dell'immagine*. Soprattutto la presenza della televisione e l'uso dei videogiochi e di internet appaiono piuttosto invadenti nella vita degli adolescenti sia rispetto alle ore della giornata dedicate alla visione e al gioco virtuale, sia rispetto all'influenza dei media sulla costruzione dell'immaginario personale. Le riflessioni sui consumi culturali giovanili mettono in evidenza le differenti teorie sulla fruizione mediale. Studiosi come Karl Popper, teorico della *cattiva maestra televisione*, esperti della videodipendenza come John Condry, così come i fautori di un codice etico per i mass media e i ricercatori di *culture dello schermo*, si sono occupati delle relazioni tra minori e media audiovisivi, osservando le tipologie di rapporto di dipendenza e le influenze dei media rispetto alla costruzione di sé, dei propri valori e dei propri comportamenti (Popper, 1994/2002; Condry, 1993/2002; Postman, 1982/2005).

In molti si sono interrogati sulle responsabilità degli adulti, sul ruolo dei docenti e della scuola, sul comportamento delle famiglie, misurando la qualità del *potere dei media*. Dopo gli innumerevoli studi sul rapporto tra mezzo televisivo e infanzia, soprattutto in questi ultimi anni sono state avviate varie riflessioni sulle teorie della comunicazione mediale con la raccolta di dati sull'uso dei *new media* nonché sull'alfabetizzazione mediale e sulla *media education*.

Oggi, il rapporto fra vecchi media (soprattutto la televisione), *new media* (personal computer per navigare in rete, ma anche *videogames*, cellulari ecc.) e nuove generazioni è diventato costante e quotidiano. Ma cosa significa vivere la condizione tele-visiva e la virtualità della realtà aumentata che fanno del lontano il vicino, dell'assente il presente, del virtuale il reale? I bambini: cosa vedono? Sono in grado di autoregolarsi nella multiforme fruizione della tv? I ragazzi: che tipo di rapporto instaurano con il *Web*? Come ne vengono influenzati? E soprattutto che responsabilità ha la collettività, la collettività educante, nell'aiutarli a orientarsi, a leggere, a interpretare e rielaborare messaggi?

Gli adulti impegnati nel processo formativo, dai genitori agli insegnanti, sentono l'esigenza di informarsi e formarsi circa le possibili strategie da mettere in atto per proteggere i minori ma anche

per renderli competenti e attivi nell'uso dei vari media. Leggendo i dati di recenti indagini statistiche ci rendiamo conto che i dubbi, le perplessità o le preoccupazioni circa le conseguenze del rapporto tra media e giovani generazioni sono fondate.

In quest'ultimo decennio, il contesto di vita familiare è rapidamente cambiato. Le recenti tecnologie sono il terreno rispetto al quale muta più velocemente il comportamento dell'infanzia e dell'adolescenza. Cresce l'uso del *cellulare*, che quasi raddoppia tra gli 11-17enni (dal 55,6% del 2000 al 92,7% del 2011), e si trasforma in strumento multimediale (diminuisce dal 20,3% al 3,9% la percentuale di 11-17enni che usano il cellulare solo per telefonare). Aumenta notevolmente anche l'utilizzo di *Internet*: per la classe di età 6-17 anni si passa dal 34,3% nel 2001 al 64,3% nel 2011; per gli 11-17enni si passa addirittura dal 47,0% al 82,7%. Bambini e ragazzi sono sempre più tecnologici. Robusti cambiamenti riguardano anche l'intreccio di vecchi media e nuovi media, con significativi impatti sulle dimensioni delle relazioni sociali, dell'apprendimento, della fruizione culturale e del gioco. Il cellulare non si usa solo per telefonare. Era già così nel 2000, ma lo è ancora di più nel 2011. Tra il 2000 e il 2011 diminuisce, infatti, la quota di bambini e ragazzi tra gli 11 e i 17 anni che utilizza il telefono mobile solo per telefonare, passando dal 20,3% al 3,9%. Tra le funzioni utilizzate del cellulare al primo posto si colloca il telefonare (93,1%), a brevissima distanza l'invio/ricezione di messaggi (83,3%). Oltre la metà dei bambini e ragazzi tra i 6 e i 17 anni gioca con il cellulare, il 48,0% cambia suonerie e il 47,4% fa uso della rubrica telefonica, il 46,6% ascolta musica. Al settimo posto tra le funzioni utilizzate si colloca il fare/ricevere foto (41,7%).

Con percentuali più basse ma comunque di interesse emergono: inviare e ricevere filmati (13,2%), utilizzare l'agenda diario (13,1%), collegarsi a internet (11,6%) e registrare conversazioni (10,9%). Nel 2011 il numero medio di funzioni utilizzate è 5,1. Emergono differenze, però, rispetto all'età: i bambini di 6-10 anni usano in media meno funzioni.

Rispetto all'uso di Internet, dal 2001 al 2011 aumenta la quota di bambini e ragazzi tra i 3 e i 17 anni che usa il computer (dal 55,8% al 62,1%). Anche la navigazione in Web è cresciuta, passando tra i bambini e i ragazzi di 6-17 anni dal 34,3% al 64,3%. L'uso del computer aumenta al crescere dell'età: tra i bambini di 3-5 anni solo il 17,7% usa il computer, tra i 6 e i 10 anni oltre la metà dei bambini (56,7%) lo fa, tra gli 11 e i 13 anni l'80,2% e tra i 14 e i 17 anni l'88,4% (ISTAT, 2011) (1).

L'intreccio di questi dati ci permette di affermare che siamo testimoni di una vera e propria mutazione antropologica, di una mutazione dei costumi nella cultura, nell'educazione, nelle relazioni familiari che sono veicolate dalla presenza sempre più massiccia dei media. Il risultato più grave di un'organizzazione familiare in cui le relazioni sono disturbate dalla comunicazione mediale riguarda la riduzione di momenti dedicati all'ascolto reciproco, allo scambio e al confronto di idee e di opinioni su problemi ed esperienze personali. Tanto meno la famiglia dedica spazi allo scambio relazionale-affettivo tanto più i suoi componenti rischiano di vivere un senso di solitudine emotiva. Il tempo passato in compagnia della televisione – ad esempio – non riesce a compensare questa mancanza e non può in alcun modo sostituire il rapporto con le persone. Molti genitori si sentono oberati da impegni lavorativi e quotidiani, e non riescono a trovare l'energia da dedicare al rapporto con i figli. Metterli davanti ai programmi televisivi può sembrare, a volte, inevitabile. Visto che la televisione, comunque, è un mezzo di intrattenimento e di trasmissione di informazioni. Oggi molto più di ieri (EURISPES, 2015) (2). Come scrive Aldo Grasso, la televisione un tempo era pura magia, stupefazione, incanto. Qualunque programma sembrava recare le stimmate della scoperta, dell'arricchimento, della crescita culturale. Adesso, con il moltiplicarsi dei canali e la frantumazione dell'offerta, si assiste a una rinascita culturale della televisione, i cui programmi si affidano a una ritrovata fascinazione. Proprio tale fascinazione spesso ipnotizza i più piccoli, e per evitare che l'uso di questo mezzo diventi più dannoso che utile, è importante che gli adulti possano filtrarne la fruizione. Molti esperti suppongono, infatti, che la conseguenza di questo rapporto precoce, prolungato e solitario tra televisione e infanzia conduca i minori verso una terza educazione rispetto a quella familiare e scolastica, *l'educazione televisiva*. Ma l'insegnamento della televisione “un inse-

gnamento a breve termine, del giorno per giorno, si fonda su un progetto pedagogico senza pedagogia” (Grasso, 2011, p. 46).

Il linguaggio televisivo, specie quello dei cartoni animati e della pubblicità, cattura l’attenzione dei bambini, stimola il sistema sensoriale-percettivo, e più a lungo si guarda il teleschermo, maggiori sono le probabilità che si continui a farlo. Soprattutto i piccolissimi sono disarmati: vengono catturati e sedotti dai programmi televisivi. Sappiamo che la visione mediale in età infantile può provocare problemi di attenzione (facilità alla distrazione e difficoltà nella concentrazione) in età scolare o al più tardi in adolescenza. Troppa televisione fin da piccoli, a scapito di altre esperienze che stimolano la concentrazione, come la lettura, i giochi e lo sport, sviluppa un’attitudine passiva di fronte al video; i bambini possono diventare degli ottimi spettatori, farsi anche delle opinioni, però non si abituano a prendere delle iniziative e a riflettere. Il rapido alternarsi delle scene sovrastimola il cervello infantile ma non lascia tempo alla riflessione, favorendo la percezione della realtà come ovvia e noiosa e contribuendo a rendere i bambini stessi maggiormente intolleranti nei confronti di attività ordinarie e quotidiane (Farnè, 2006).

Per ciò che riguarda lo sviluppo socio-emotivo, più il bambino è piccolo più potrebbe affezionarsi ai programmi; se il televisore sempre acceso diventa un’alternativa quasi esclusiva al gioco – sia solitario che in compagnia – o addirittura un modo abituale per riempire il vuoto di relazioni affettive, questo avrà delle ricadute negative sulla costruzione delle sue competenze emotive e relazionali. Il bambino impegnato sul *Web* non è protagonista attivo, non è chiamato a interagire esercitando il suo spirito di iniziativa, a pensare, a riflettere creativamente sui problemi per trovare soluzioni, a riconoscere e a comunicare stati emotivi: è coinvolto solo come spettatore che può identificarsi ma null’altro. Le conseguenze sono che la solitudine può aumentare, possono risultare impoveriti e meno motivanti i contatti sociali reali e può svilupparsi una maggiore tendenza alla passività all’interno delle relazioni o una maggiore propensione ad assumere atteggiamenti appresi dai programmi trasmessi. Come raccomanda la studiosa Anna Oliverio Ferraris, tutti i mezzi di comunicazione di massa ormai fanno parte della vita dei bambini, ma nessuno di essi può sostituire il rapporto con i genitori e con i coetanei. Il bambino cresce e sviluppa le proprie competenze grazie alla presenza di altre persone che interagiscono con lui, con calore e affetto. Attraverso questi scambi comunicativi, si stabilisce un legame di attaccamento alla base del senso di sicurezza personale che permette di esplorare il mondo, di socializzare, di affrontare paure e dolori, di prendere iniziative, di sviluppare fiducia in sé e nell’altro, di costruire autonomia, di mettere in corretta relazione realtà e fantasia, di conquistare un immaginario fertile e unico (Oliverio Ferraris, 1995).

La televisione e gli altri media – pertanto – possono essere importanti strumenti di apprendimento di conoscenze e informazioni, tuttavia, non dobbiamo dimenticare che lasciano poco spazio allo scambio umano, quello scambio interattivo che è essenziale in un’età in cui giocare e manipolare, agire e creare sono fondamentali per lo sviluppo del pensiero, delle emozioni e della corporeità. Se la ricerca educativa, pur con i limiti connessi alle difficoltà di misurazione empirica del fenomeno, mostra con certezza come i vecchi e i nuovi media interagiscano con i processi di crescita e con i processi d’apprendimento scolastico, dobbiamo riconoscere che tutta la problematica ha una significativa rilevanza bioetica, nella misura in cui mette in gioco responsabilità che sicuramente incidono sulla costruzione del benessere dei minori.

3. Sindrome da iper-visione e stress percettivo

Tra i fenomeni legati alla visione mediale che maggiormente preoccupano gli educatori troviamo l’eccesso di stimolazione percettiva, in special modo di eventi – reali o virtuali – densi di aggressività, brutalità, prepotenza, crudeltà. La rappresentazione della violenza nei media costituisce un campo di ricerca animato da posizioni contrastanti, con un ampio ventaglio di ipotesi corrispondenti a diversi terreni di studio. Alcuni studi affrontano l’analisi dei contenuti dei testi medialti e hanno la finalità di delimitare il concetto di violenza nei media, anche nell’intento di misurarne la quantità e la tipologia (Piromallo Gambardella, 2004; Gili, 2006; Montanari, 2007). Altre ricerche pongono

attenzione agli effetti negativi che la violenza può provocare sui giovani (Popper 1994/2002; Condry, 1993/2002).

Sappiamo bene che un bambino non è in grado di differenziare correttamente il vero da ciò che è verosimiglianza e finzione, spesso per lui il confine tra questi universi è labile e sfuggente. Se è lasciato per molto tempo solo davanti alla televisione o con un videogioco e non ha nessuno con cui condividere i momenti necessari per sdrammatizzare e per rielaborare scene o immagini emotivamente forti, può spaventarsi, provare ansia, avere incubi. Lo stress percettivo diviene stress emotivo. Secondo alcune stime di massima, già negli anni della scuola un bambino vede in tv migliaia di atti di violenza. Se aggiungiamo i *wargames*, le sequenze-video in rete, i giochi-gratis sui cellulari, i numeri aumentano. Anche solo in un'ora di visione o di gioco, è possibile contare decine e decine di atti di violenza. Violenze di ogni tipo: verosimili, fantastiche, realistiche come durante i telegiornali o i telefilm per adulti o i *trailer* dei film (Oliverio Ferraris, 1995).

In tutti questi casi, lo *shock da visione* causa innumerevoli malesseri e nuoce allo sviluppo emotivo. Sicuramente il vedere simili spettacoli influisce sulle attitudini, i comportamenti, le emozioni e i sentimenti. Aveva ragione Popper nel ritenere che i mass media producono e amplificano la violenza? Probabilmente sì. Quando un ragazzo assiste a infinite ore di spettacoli con contenuti più o meno violenti, più o meno cruenti, è difficile non prevedere conseguenze anche drammatiche nel processo di formazione e sviluppo della personalità (Condry, 1994/2002, pp. 81-100). L'adolescente, infatti, può arrivare a confondere la violenza vera con quella simulata, a identificarsi in personaggi crudeli e a considerare l'aggressività come il modo migliore per gestire le situazioni di difficoltà o malessere; può trovarsi davanti a messaggi che, anziché rafforzare i valori, ampliare la conoscenza e sviluppare le capacità critiche, possono incrementare atteggiamenti distruttivi per se stesso e per gli altri. Sicuramente, non tutti vengono influenzati allo stesso modo, ma quelli per loro natura impulsivi, che presentano fragilità emotive o che vivono in ambienti sfavorevoli, possono sentirsi legittimati alle azioni violente interpretate da personaggi carismatici, visti e vissuti come *eroi*.

Certo, la violenza dei cartoni animati può avere un impatto minore rispetto alla violenza filmica di generi come l'*horror*, il *thriller*, il *fantasy* d'azione, il poliziesco (pensiamo alle serie delle *crime stories* e le *detection stories*) basati su dettagli impressionanti, ambientazioni cupe, situazioni angoscianti. Eppure il volo *innocuo* di Superman o Batman che saltano da una finestra avvolti da mantelli variopinti e volteggiano in cieli limpidi e sereni può essere maldestramente imitato, con conseguenze drammatiche e mortali. Inaspettatamente, il macrogenere filmico dei prodotti d'animazione contiene spesso più atti di violenza di altri programmi televisivi. Se osserviamo il complesso della produzione dei disegni animati, possiamo individuare differenti tipologie di violenza. Una tipologia riguarda le coppie di animali antropomorfi amici/nemici che caratterizza i vecchi *cartoons* statunitensi rivolti essenzialmente al pubblico dei più piccoli (Tom e Jerry, Willy il Coyote e Beep Beep ecc.), dove la violenza è clownesca, fatta di dispetti e incidenti, martellate e frane, cadute ed esplosioni e dove la crudeltà e il catastrofismo assumono le tinte giocose della messa in scena esagerata ad arte. Un altro tipo di violenza è quella che connota alcune serie giapponesi più tecnologiche, dove le battaglie tra giganteschi robot ripropongono scenari di futuri iperfantascientifici e di distruzioni apocalittiche (Mazinga, Atlas Ufo Robot ecc.). In questi prodotti la violenza delle azioni è enfatizzata da lacrime e grida, espressioni di sofferenza e azioni esasperate, che spingono il bambino alla partecipazione emotiva. Tipologia differente di violenza è quella dei combattimenti e delle arti marziali di cartoni come Dragon Ball o Ken il Guerriero affidati ai *manga* giapponesi. Ancora più aggressive appaiono le nuove serie del genere *splatter*, i cui pupazzi animati affrontano eventi grandguignoleschi tra spezzettamenti anatomici, fontane di sangue, decapitazioni ed esplosioni di corpi (Gili, 2006, pp. 84-90).

A questo mondo dei *cartoons* rimanda quello dei videogiochi, dove lo scenario di violenza è più realistico e coinvolgente e induce il giocatore ad assumere la prospettiva e il ruolo del personaggio protagonista per compiere azioni d'attacco o di difesa premiate dal punteggio raggiunto (Mortal Kombat, Quake, Resident Evil ecc.). Tutti questi prodotti, che a differenza della televisione sono interattivi e permettono al giocatore di controllare l'azione, hanno essenzialmente contenuti aggressivi

e la tipologia di violenza immaginaria – di fantasia o di strategia – dalla quale sono pervasi non è certamente meno pericolosa della violenza reale di altri media (Baumgartner, 2002).

Recenti studi sulla violenza rappresentata, sulla violenza-spettacolo, sulla violenza mascherata e assettica della *fiction* o sulla violenza tiepida della pubblicità, evidenziano differenti effetti. Il primo, denominato *effetto vittima*, sembra caratterizzato dal timore di divenire vittima di violenza, associato a distorsioni nella rappresentazione della realtà considerata ostile e pericolosa. Ciò spingerebbe il soggetto a giustificare la messa in atto di comportamenti aggressivi, intesi quale difesa preventiva. Nel lungo periodo, tale effetto lo indurrebbe ad estendere alla realtà quotidiana le caratteristiche presentate dalla realtà dello schermo. La notevole quantità di aggressività contenuta nei programmi televisivi – evidentemente sovra-rappresentata rispetto alla violenza presente nella società – porterebbe a sviluppare sentimenti di ansia e diffidenza nei confronti del mondo, percepito come minaccioso. Il secondo, denominato *effetto spettatore*, può condurre verso una diminuita sensibilità nei confronti della violenza subita dagli altri nella vita reale. L'indifferenza alla violenza televisiva e mediale in genere porterebbe a vivere la stessa con naturalezza, con conseguente *banalizzazione* del fenomeno violento anche nella realtà. L'assuefazione alla violenza, vissuta con disincanto e cinismo, sembra sia favorita da pratiche di fruizione caratterizzate da esposizione protratta e ipervisione reiterata di contenuti violenti di non particolare traumaticità o efferatezza e, quindi, più accettabili (Gili, 2006, pp. 129-158).

D'altro canto, l'*effetto divertimento* si ha quando la violenza viene vissuta come un passatempo senza cogliere le differenze tra rappresentazione e realtà. L'aggressività diventa quasi una forma di intrattenimento, la violenza un modo di familiarizzare con l'idea della sofferenza e della morte, occasione socialmente ammessa e condivisa, spesso vissuta in gruppo con visioni e giochi collettivi, necessari a esorcizzare la paura; una prova di autocontrollo e di dominio di fronte a scenari raccapriccianti che comportano mutilazioni, torture, uccisioni eppure non lasciano alcuna traccia nella realtà. Finita la trasmissione, spento il video, chiuso il gioco, tutto sparisce, tutto finisce, tutto si dimentica. Ma possiamo esserne proprio sicuri? Oppure, ad esempio, nei bambini cosiddetti *troppo vivaci*, gli *stress* accumulati possono essere scaricati – attraverso l'identificazione nel personaggio violento osservato nei media – nel mondo esterno, su un compagno di scuola o su un familiare? Osservare scene di aggressione può evocare reazioni di tipo imitativo e sentimenti ostili determinati da un processo cognitivo, perlopiù involontario e inconsapevole, che fa scattare una associazione spontanea, un collegamento significativo tra evento rappresentato, funzionante da innesco, e sentimenti di collera o di rabbia connessi a forme complesse di pensiero aggressivo.

Oggi, tenendo conto del rinnovato panorama tecnologico, contraddistinto dall'interazione tra vecchi e nuovi media nonché dai cambiamenti nelle modalità di fruizione della televisione, possiamo pensare che gli *effetti vittima*, *spettatore*, *aggressore* vengano espansi e moltiplicati, generando gravi problemi comportamentali sia in casa che in classe. Taluni effetti, connessi all'utilizzo della televisione, possono entrare in relazione con quelli specifici di altri media e tale gioco di influenze reciproche potrebbe implicare esiti più problematici e difficilmente prevedibili: effetti immediati ed effetti a lungo termine, effetti passeggeri ed effetti cronici, effetti semplici ed effetti cumulativi. Effetti con implicazioni pratiche, come i comportamenti evidentemente aggressivi (senza trascurare i malesseri fisici lievi derivanti dai mal di capo o dai bruciori agli occhi causati dal troppo tempo trascorso davanti allo schermo televisivo e della play-station), effetti con implicazioni di tipo cognitivo (problematiche dell'attenzione ecc.), effetti con implicazioni a dimensione affettiva (con l'interiorizzazione e l'espressione di emozioni e sentimenti negativi), effetti legati all'acquisizione di modelli normativi e valoriali distorti che possono influenzare in maniera ambigua giudizi e modi di essere (Rivoltella, 2012).

Cosa si può fare affinché i bambini non diventino vittime di un uso malsano di vecchi e nuovi media? Come difendere i ragazzi dalla violenza seduttiva di film per adulti, di videogiochi di guerra, di *giochi gratis online* destinati ai giocatori maggiorenni? Come sottrarre gli adolescenti alle aggressioni via *Web*? Come eludere le violenze sessuali, destinate al giovane pubblico, che passano attraverso la Rete?

Dalle scene di sangue e di morte, dai corpi feriti e smembrati, dagli ambienti oppressivi e cupi, dalle ombre di incubi abitati da mostri e vampiri, nascono immaginari costruiti sulle paure, sulle ansie, sugli atteggiamenti d'angoscia o d'aggressività. Immaginari immaturi, malati e deviati, facilmente influenzati da pseudo-narrazioni fatte da ritmi rapidi e cambi di sequenza veloci che spesso non danno il tempo per comprendere l'insieme degli eventi rappresentati, dove le storie sono deboli occasioni per proporre scene di volgarità e di crudeltà.

Conquistati da fiumi di visioni ridondanti, attratti da montaggi mozzafiato, gli sguardi cercano di adattarsi alle iper-stimolazioni percettive che sotto forma di *flash* accumulano una moltitudine infinita di inutili scene e superflui personaggi. In conseguenza della stratificazione di rappresentazioni che suggestionano e ipnotizzano, i processi percettivi diventano sempre più passivi e inducono all'autismo delle emozioni.

Il problema, è chiaro, riveste un indubbio interesse pedagogico. A fronte della desertificazione dei percorsi dello sguardo e, parallelamente, all'inaridire dell'intero sistema sensoriale, diventa urgente cercare di recuperare la complessità degli itinerari della conoscenza. L'eccesso di immagini disorienta (e ancor più l'eccesso di immagini malsane) e condiziona negativamente i comportamenti con modificazioni cognitive, emotive, relazionali. Pertanto, appare necessario e pressante mettere in atto l'esercizio critico dell'uso delle nuove tecnologie. In tale prospettiva, alcuni studiosi hanno mostrato l'evidenza delle varie aree di criticità delineate dall'errato uso delle tecnologie mediali che sollecitano la velocità dei processi di comunicazione e di pensiero ma erodono gli spazi-tempi della riflessività, consentendo la pervasività dello stereotipo immaginativo e la prevalenza dell'opacità sensoriale (Felini, 2012; Calvani, 2013). Unicamente un uso adeguato delle tecnologie multimediali può migliorare l'incontro con le culture della contemporaneità. Serve una formazione a più dimensioni in grado di accogliere le peculiarità proprie dei nuovi media, che sappia promuovere competenze nelle diverse strumentalità della comunicazione, che possa connotare la capacità di orientarsi tra logiche di alfabeti differenti, tra contenuti intessuti di realtà e di irrealtà, tra narrazioni ai confini tra simulazione e artificiale (Pinto Minerva, 2011).

Una formazione che possa condurre oltre la visione stereotipata e selettiva proposta da videogiochi e da cartoni animati, da serial e telefilm, che aiuti le giovani e giovanissime generazioni a superare lo slittamento di realtà prodotto dalle distorsioni dell'universo mediale, a fuggire le false percezioni, a rifiutare le sensazioni illusorie, a eludere le esperienze virtuali. A superare, infine, i rischi degli immaginari presi in prestito.

Note

(1) Cfr. i dati su "*Infanzia e vita quotidiana*", rilevati dall'ISTAT nel 2011 nell'ambito dell'indagine multiscopo "*Aspetti della vita quotidiana. Infanzia e nuove tecnologie*", realizzata attraverso un modulo specifico sull'infanzia (convenzione tra l'Istituto Nazionale di Statistica e il Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali). L'indagine è stata condotta su un campione di 20 mila famiglie per un totale di circa 48 mila individui. Le famiglie con minori intervistate sono state 5.066, per un totale di 7.880 bambini e ragazzi di 0-17 anni. La rilevazione è stata condotta nel mese di marzo 2011 ed è stata realizzata con la tecnica di intervista *face to face* (ISTAT, 2011).

(2) Cfr. le statistiche riportate nel Documento di Sintesi "*Percorsi di Ricerca nella Società Italiana*", realizzata annualmente da Eurispes per l'Archivio Rapporto Italia. L'indagine campionaria è stata realizzata su un campione probabilistico stratificato in base alla distribuzione della popolazione secondo gli ultimi accertamenti del Censimento Istat (EURISPES, 2015).

Bibliografia

Baumgartner, E. (2002). *Il gioco dei bambini*. Roma: Carocci.

Boccia Artieri, G. (2004). *I media-mondo. Forme e linguaggi dell'esperienza contemporanea*. Roma: Meltemi.

- Bonazzi, F. (2001). *Televisione e serialità: il tempo ritrovato*. Milano: FrancoAngeli.
- Calvani, C. (1999/2013). *I nuovi media nella scuola*. Roma: Carocci.
- Calvani, C. (2004). *Che cos'è la tecnologia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Condry, J. (2002). *Ladra di tempo, serva infedele*. In K. Popper (A cura di), *Cattiva maestra televisione*, Venezia: Marsilio. (Original work published 1993).
- Conte, M. (2009). (A cura di), *Immagini della persona. Adolescenti. TV, educazione*, Roma: Carocci.
- de Kerckhove, D. (1993). *Brainframes*, Bologna: Baskerville. (Original work published 1991).
- Debray, R. (2010). *Vita e morte dell'immagine*. Milano: Il Castoro. (Original work published 1999).
- EURISPES (2015). <http://www.eurispes.eu/eurispes-rapporto-italia-2015>, 30 gennaio 2015, Archivio Rapporto Italia, (ultimo accesso: maggio 2015).
- Farnè, R. (2003). *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione*. Roma: Carocci.
- Farnè, R. (2006). *Diletto e giovamento. Le immagini e l'educazione*. Torino: UTET.
- Felini, D. (2004). *Pedagogia dei media. Questioni, percorsi e sviluppi*. Brescia: La Scuola.
- Felini, D. (2012). (A cura di), *Video Game Education*. Milano: Unicopli.
- Gili, G. (2001). *Il problema della manipolazione: peccato originale dei media?*. Milano: FrancoAngeli.
- Gili, G. (2006). *La violenza televisiva. Logiche, forme, effetti*. Roma: Carocci.
- Grasso, A. (2000). *Storia della televisione*. Milano: Garzanti.
- Grasso, A. (2002). (A cura di). *Televisione* (Garzantina). Milano: Garzanti.
- Grasso, A. (2011). *Prima lezione sulla televisione*. Roma-Bari: Laterza.
- ISTAT (2011). <http://www.istat.it/it/archivio/45646>, 18 novembre 2011, pdf 528KB-62KB (ultimo accesso: maggio 2015).
- Grignaffini, G. (2005). *I generi televisivi*. Roma: Carocci.
- Livolsi, M. (1998). *La realtà televisiva. Come la TV ha cambiato gli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Maldonado, T. (2007). *Reale e virtuale*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Maragliano, R. (1998/2004). *Nuovo manuale di didattica multimediale*. Roma-Bari: Laterza.
- Maragliano, R. (2005). *Pedagogie dell'e-learning*. Roma-Bari: Laterza.
- McLuhan, M. (1967). *Gli strumenti del comunicare*. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1964).
- McLuhan, M., & Powers, B.R. (1992). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*. Milano: Sugarco. (Original work published 1989).
- Montanari, S. (2007). *Riflessi sullo schermo. Prospettiva di tutela dei minori nell'era digitale*. Roma: Aracne.
- Morcellini, M. (2005). *La TV fa bene ai bambini*. Roma: Meltemi.
- Negroponte, N. (2004). *Essere digitali*. Milano: Sperling & Kupfer. (Original work published 1995).
- Oliverio Ferraris, A. (1980/2007). *Psicologia della paura*. Torino: Bollati Boringhieri Editori.
- Oliverio Ferraris, A. (1995). *TV per un figlio*. Roma-Bari: Laterza.
- Pasquali, F. (2003). *I nuovi media*. Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, P. (2009). *Oltre l'egemonia del computer a scuola*. In *Il computer a scuola: risorsa o insidia*. (A cura di) M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva, & V. L. Plantamura. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (2011). *Alfabeti tecnologici. Rischi e risorse*. In *e.brain Sfide formative dai nativi digitali*. (A cura di) R. Gallelli, & G. Annacontini. Milano: FrancoAngeli.
- Piromallo Gambardella, A. (2004). *Violenza e società mediatica*. Roma: Carocci.
- Popper, K.R. (2002). (A cura di), *Cattiva maestra televisione*. Venezia: Marsilio. (Original work published 1994).
- Postman, M. (2005). *La scomparsa dell'infanzia*. Roma: Armando Editore. (Original work published 1982).

- Postman, M. (2002). *Divertirsi da morire. Il discorso pubblico nell'era dello spettacolo*. Venezia: Marsilio. (Original work published 1985).
- Postman, M. (1999). *Ecologia dei media. L'insegnamento come attività conservatrice*. Roma: Armando Editore. (Original work published 1979).
- Rivoltella, P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rivoltella, P.C. (2002). *Media Education. Modelli, esperienze, profilo disciplinare*. Roma: Carocci.
- Sartori, G. (1998). *Homo videns*. Roma-Bari: Laterza.
- Simone, R. (2000). *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*. Roma-Bari: Laterza.
- Valli, B.M. (2002). *Comunicazione e media. Modelli e processi*. Roma: Carocci.

Progetto e possibilità in Heidegger: la radicale apertura dell'educazione come sfida al nichilismo

di Vasco D'Agnese

Questo lavoro è un tentativo di analizzare i temi del progetto e della possibilità nel pensiero heideggeriano, esplicitandone, nel contempo, le implicazioni educative.

Partendo da un'analisi della ricezione pedagogica di Heidegger, vengono affrontati i temi del progetto e della possibilità, così come sono sviluppati in *Essere e tempo*, e vengono analizzati alcuni passaggi segnatamente educativi e pedagogici nell'opera del filosofo tedesco. L'analisi effettuata mostra come la dimensione umana, presentandosi sempre e comunque come rischiosa e aperta, è di per se stessa immersa e radicata nella possibilità e, quindi, nell'educazione al senso della possibilità. Da questo punto di vista i temi dell'autenticità dell'Esserci e della responsabilità del reggere tale autenticità si pongono, in Heidegger, come ineludibilmente educativi e utili a contrastare quel nichilismo di fatto che spesso pervade le vite di chi il futuro se lo sta costruendo.

Il lavoro è diviso in tre paragrafi. Nel primo viene effettuata una disamina della ricezione pedagogico-educativa dell'opera del filosofo tedesco; nel secondo paragrafo viene analizzato il tema della possibilità e dell'esserci come "progetto gettato"; vengono, inoltre, presi in considerazione alcuni passaggi segnatamente pedagogico-educativi presente nell'opera di Heidegger. Da tale analisi emerge come la condizione del progettare è consustanziale all'Esserci come tale. Nel terzo paragrafo viene posto in modo esplicito il tema educativo: l'impresa del progettarsi e dell'interpretarsi, così come tematizzate da Heidegger, possono offrire un aggancio esistenziale opposto a quello che potremmo chiamare un nichilismo di fatto che emerge, spesso, nell'esistenza di chi il futuro se lo sta costruendo. Contrastare questa spinta, offrendo punti di attacco e di sviluppo, è chiaramente un compito pienamente ed autenticamente educativo.

The paper is an attempt to analyze the issue of projecting in Heidegger's work, pinning down the educational consequences of such an issue. Starting with an analysis of Heideggerian reception the issue of projecting is addressed as it is developed in *Being and Time*; several educative Heideggerian statements are also analyzed. Through such a perspective, we can see how the responsibility for our own existence arises as a founding educational question in Heidegger's view. Such a perspective is also a meaningful means to face the nihilism that, as a matter of fact, permeates youth living.

The work is phrased in three sections: in the first one I analyze the educational understanding of Heidegger's work. In the second one I analyze the issue of projecting, showing how, in Heidegger's perspective, Dasein is projecting all the way down, in the sense that Dasein is always-already-embedded in the condition of projecting – we can project, but we cannot escape from projecting itself. In the third section I explicitly address the educational consequences of Heidegger's work: Heidegger's view appears to be particularly interesting in facing the emerging nihilism arising, particularly, within youth.

1. Introduzione

Il lavoro è un tentativo di analizzare i temi del progetto e della possibilità nel pensiero heideggeriano, esplicitandone, nel contempo, alcune implicazioni educative. Il tema del progettare e del progettarsi del *Dasein*, come è noto, è al centro dell'Analitica esistenziale heideggeriana in *Essere e Tempo*. A tale riguardo è possibile affermare che, nonostante l'Analitica dovesse avere un puro valore strumentale, funzionale cioè all'analisi dell'Essere in sé, tale parte, complice la precoce – e, forse, inevitabile – interruzione dell'opera, ha avuto più fortuna del proposito originario: all'*Analitica esistenziale* si ispira in modo esplicito ed evidente parte consistente della filosofia del Novecento e di-

verse scienze umane ne hanno declinato la ricchezza fenomenologica (1). La ricerca pedagogica, nazionale (Cambi e Gennari, innanzitutto) e internazionale, fin dagli anni Settanta ha esplicitato le possibili declinazioni educative dei temi heideggeriani, riferendosi non soltanto al tema della *Sorge*, ma indicandone la loro matrice pienamente etica (Stambaugh, 1992; Masullo, 1995; Olafson, 1998) ed educativa (Standish, 1992; Gennari, 197; Bonnett, 2002; Gur Ze'ev, 2002; Cambi, 2007).

Il lavoro è suddiviso in tre paragrafi; nel primo vengono analizzati alcuni riferimenti utili alla ricezione educativa del pensiero heideggeriano. L'analisi, per evidenti ragioni di spazio, si focalizza sul panorama nazionale e su alcuni dei più significativi esempi a livello internazionale. Nel secondo paragrafo viene affrontato il tema del progetto nel pensiero di Heidegger, con riferimento ad alcuni passaggi del filosofo esplicitamente e dichiaratamente educativi; il valore pedagogico di tali passaggi è imprescindibile, essendo fra i pochissimi nei quali il filosofo tedesco pone in modo esplicito il tema educativo come centrale, affermandone la pienezza e l'importanza, e confutando in anticipo quella mancanza di temi etici e, appunto, pedagogici, spesso attribuitagli (2). Nel terzo paragrafo viene enucleato lo specifico formativo dei temi del progetto e della possibilità in Heidegger. L'ipotesi di lettura seguita è che la dimensione umana, presentandosi sempre e comunque come rischiosa e aperta è di per se stessa immersa, anche, nel nulla e nella perdita. Il progetto è strutturalmente radicato nell'ignoto e, quindi, strutturalmente esposto al rischio del naufragio. Il punto che si vuole evidenziare è che tale consapevolezza, in tempi di incertezza - e, forse, angoscia - estreme può risultare addirittura liberatoria: l'ansia del naufragio, l'attesa di ciò che si presenta come incerto e, quindi, potenzialmente minaccioso è elemento strutturale dell'Esserci, dell'esperienza umana in quanto tale. La condizione di spaesamento e de-futurizzazione, drammaticamente attuale, è, pertanto, condizione sempre potenzialmente attiva nell'essere umano (Heidegger, 1968/1950). Tale condizione, tuttavia, non apre ad un agire nichilistico, ma riafferma con forza la necessità - e, forse, l'inevitabilità - di un agire radicalmente aperto, etico ed autentico, essenzialmente proteso al futuro. Da questo punto di vista i temi dell'autenticità dell'Esserci e della responsabilità del reggere tale autenticità si pongono, in Heidegger, come ineludibilmente educativi.

2. La ricezione educativa del pensiero heideggeriano

Prima di analizzare alcune fonti della letteratura pedagogica che riguarda Heidegger, una brevissima nota di metodo è necessaria. La trattazione pedagogico-educativa del pensiero Heideggeriano, infatti, è tutt'altro che scontata. Gli esempi sono diversi e autorevoli, ma il sospetto che Heidegger abbia guardato all'educazione - ed all'etica che la sostiene - come a temi secondari, e in qualche modo spuri, rimane forte, soprattutto in ambito filosofico. Pertanto, chi scrive delle possibili declinazioni etiche ed educative del pensiero di Heidegger - o, ancor più, del radicamento etico ed educativo del suo pensiero - è sempre 'costretto' a esibire preliminarmente evidenze che tale terreno sia tutt'altro che secondario.

In Italia i riferimenti espliciti e fondanti per una lettura pedagogica di Heidegger sono almeno due: Franco Cambi, che ha mostrato le implicazioni naturalmente educative del pensiero di Heidegger, in quanto pensiero che apre l'Esserci alla dimensione del possibile - e il suo lavoro è significativamente intitolato "Heidegger e la pedagogia. *Sondaggi e riflessioni*" (2006, corsivo mio) e Mario Gennari, che ha sottolineato le affinità dell'opera heideggeriana con temi dichiaratamente educativi - la *Bildung*, innanzitutto (3).

La ricezione in lingua inglese risulta interessante soprattutto negli ultimi venti anni; un testo fondamentale è quello curato da Michael Peters (2002), *Heidegger, Education and Modernity*, con contribute dei maggiori autori heideggeriani in lingua inglese (Bonnett e Gur Ze'ev, fra gli altri). È opportuno segnalare anche i fondamentali lavori di Paul Standish (1992, 1997), esplicitamente legati ai temi del linguaggio e dell'alterità, e quelli successivi di Riley (2011) e Peim e Flint (2009, 2012), che 'utilizzano' l'Analitica esistenziale heideggeriana per leggere concretamente alcune prassi/questioni educative (*assessmente caring*, in particolare). Alle spalle, per così dire, di questa letteratura si pongono però tre letture esemplari del pensiero heideggeriano: quelle date da Dreyfus,

Bonnett e Stambaugh. In questo paragrafo ci si soffermerà soprattutto su queste tre, e per la loro rilevanza e perchè particolarmente feconde da un punto di vista pedagogico.

Dreyfus pone in modo chiaro ed inequivocabile il problema dell'infondabilità della teoretica nel pensiero heideggeriano. L'autore inglese esplicita in modo inequivocabile come, per Heidegger, la dimensione teoretica sia strutturalmente insufficiente a se stessa, ma vada ulteriormente sostenuta e 'fondata'. Nell'esplicitare il nesso fra teoria e fondazione della teoria nel pensiero di Heidegger, Dreyfus mostra come non sia possibile rendere conto della teoria sul terreno puramente teoretico: "Heidegger non è affatto contro la teoria: egli, infatti, ritiene che la teoria sia una parte importante – sebbene limitata – della filosofia. Fondamentalmente, egli mostra come non sia possibile avere una teoria di ciò che rende possibile il teorizzare stesso. Se Heidegger ha ragione, il suo pensiero chiama in causa una delle più profonde e pervasive certezze accettate in filosofia da Platone a Husserl" (Dreyfus, 1991, p. 1, trad. mia). Nell'interpretazione di Dreyfus appare in piena luce come Heidegger abbia concepito tutta la rischiosità e l' "infondatezza abissale" (Heidegger, 1991, p. 92) del pensare: il pensiero, in Heidegger, appare più che mai senza fondamento (Ibidem, pp. 92-105). Il pensiero autentico è un salto, con tutto ciò che il termine ha di rischioso e incerto. Come acutamente evidenziano Ramaekers e Vlieghe (2014) il saltare implica non solo lo staccarsi del tutto dal terreno, ma anche il non sapere con certezza dove – e come – si atterrerà.

Altro tema caro alla dimensione educativa è quello dell'ascolto e della cura, evidenziato congiuntamente da Dreyfus e Wrathall: "Il parlare umano è sempre un ascoltare – un rispondere all'articolazione del mondo aperta dal linguaggio originario." (Dreyfus and Wrathall, 2005, p. 14, traduzione mia). L'essenza del pensare si dà, quindi, in una disposizione-verso, in un non volere 'catturare' l'altro prima che questo manifesti se stesso – tema, questo, dichiaratamente educativo (Biesta, 2003, 2013).

Michael Bonnett, uno dei primi studiosi a notare le profonde implicazioni educative del pensiero heideggeriano, così tematizza il pensare e l'apprendere in Heidegger: "Il vero pensiero, per Heidegger, non può essere ridotto né a pacchetti di contenuti o idee pre-confezionate, né a competenze riflessive pre-specificate. Il pensiero, in Heidegger, è un eccitante e coinvolgente viaggio nell'ignoto. Esso è profondamente radicato in ciò che sta dietro e fonda la nostra consapevolezza, e sempre emerge da essa, ed il senso stesso dell'educazione è nello scoprire l'impensato che è alle spalle del pensato" (Bonnett, 2002, p. 2, traduzione mia). Qui Bonnett radica chiaramente l'educazione nella custodia e nello sviluppo di ciò che è sempre di là dall'essere-già-pensato.

L'interpretazione di Stambaugh è invece giocata esplicitamente sulla nozione fondamentale di apertura, e sulla sua strutturale ambiguità: "Per Heidegger la verità consiste nel fatto che le cose sono, nello stesso tempo aperte e celate a noi. Tale dualità punta forse ad una caratteristica fondamentale dell'Essere, essendo la condizione della sua apertura: non esiste apertura o svelamento senza un contemporaneo nascondersi e velarsi dell'Essere (Stambaugh, 1992, p. 2, traduzione mia). L'apertura e lo svelamento sono, in Heidegger, strutturalmente connessi al nascondimento e al celarsi; ciò significa che verità e non-verità sono inestricabilmente connesse, che una chiarificazione definitiva e perspicua non potrà mai darsi nella sua interezza. Il pensare e l'agire umano sono sempre immersi nell'incertezza e nel possibile – cose, è bene dirlo, che parte consistente della riflessione pedagogica ha sempre considerato.

Questa breve e, ovviamente, incompleta e parziale disamina, evidenzia come l'opera heideggeriana metta al centro del pensare un'incertezza fondamentale, legata a quella che potremmo definire la condizione propriamente umana. Ciò significa che l'incertezza e lo spaesamento – oggi fortissimi, soprattutto in chi il futuro se lo deve ancora garantire – sono condizioni strutturali dell'Esserci, condizioni che ci accompagnano in quanto viventi dotati di progettualità. L'incertezza – oggi fortissima – non riguarda pertanto questo o quel tempo, questa o quella persona o situazione, ma il fatto stesso dell'esserci. Ciò che fa la differenza è la qualità della risposta che diamo a tale condizione. Questo tema verrà sviluppato nel terzo paragrafo; nel paragrafo che segue, invece, verranno analizzati i temi del progetto e della possibilità così come sviluppati da Heidegger in *Essere e tempo* e in uno scritto particolarmente significativo del filosofo tedesco: il dattiloscritto ufficiale del suo discorso di

fronte alla Commissione sulla De-nazificazione, conservato presso l'Università di Friburgo. Una brevissima nota è doverosa: il testo sul quale chi scrive ha lavorato è la traduzione in inglese del manoscritto originale, del quale, a mia conoscenza, non ne esiste una divulgazione a stampa. Chi scrive è consapevole dei rischi – e, forse, degli errori o dell'infondatezza – cui può dare luogo questa doppia traduzione. Ma l'importanza e, in un certo senso, la netta e inequivocabile svolta pedagogica che tale scritto imprime al pensiero heideggeriano hanno sopravanzato queste considerazioni. Da questo scritto, infatti, emerge un Heidegger completamente dedicato al compito dell'educare ed all'istituzione universitaria come compito fondante non solo per la comprensione dell'Essere, ma come compito “al servizio della società” (Heidegger 2002/1945, p. 30, traduzione mia).

3. Progetto e possibilità in Heidegger

Poniamo attenzione a questo passaggio: “L'Esserci, in quanto gettato, è gettato nel modo di essere del progettare. Il progettare non ha nulla a che vedere con l'escogitazione di un piano mentale in conformità al quale l'Esserci edificherebbe il proprio essere; infatti l'Esserci, in quanto tale, si è già sempre progettato e resta progettante fin che è. L'Esserci si comprende già sempre e si comprenderà fin che c'è, in base a possibilità. Il carattere di progetto della comprensione significa inoltre che ciò-rispetto-a-cui essa progetta, cioè le possibilità, non è per ciò stesso tematicamente conosciuto. Un conoscere del genere sottrarrebbe al progettato proprio il suo carattere di possibilità, degradandolo a entità data e pensata; viceversa il progetto, progettando la possibilità come possibilità, la getta avanti a se stesso, lasciandola essere come possibilità. La comprensione, in quanto progettare, è il modo di essere dell'Esserci in cui esso è le sue possibilità in quanto possibilità”. (Heidegger 1976/1927, p. 185).

Questo è un passaggio fondamentale nella comprensione del pensiero di Heidegger, soprattutto per una sua possibile declinazione educativa. Qui Heidegger enfatizza come l'Esserci vada sempre compreso e ricondotto alla sua strutturale apertura e indeterminatezza: “l'Esserci [...] si è già sempre progettato e resta progettante fin che è”. È importante notare come il progetto e il progettare siano le uniche ‘strutture’ rispetto alle quali l'Esserci non può sfuggire: l'esistenza è, di per se stessa, progetto. Volendo essere ancora più espliciti, non è che si vive e, poi, si progetta: in quanto Esserci il vivente uomo è già da sempre dominato dal progettare. Il progettare implica la possibilità e, come sappiamo da Kierkegaard, la possibilità ha in sé, come suo fondamento, il potere-essere-no, il nulla. L'Esserci stesso, pertanto, è gettato nel potere-essere-nulla. Da questa consapevolezza – e dalle note e sconvolgenti pagine dell'essere-per-la-morte – nasce la consapevolezza di potere vivere per l'autenticità. Ciò che interessa è esattamente il carattere di scelta, di chiamata, potremmo dire, che la prosa – e i contenuti – della filosofia heideggeriana assumono.

La radicale incertezza del progettarsi chiama in causa anche un altro tema: “Il carattere di progetto della comprensione significa inoltre che ciò-rispetto-a-cui essa progetta, cioè le possibilità, non è per ciò stesso tematicamente conosciuto” (Ibidem).

L'Esserci non è in grado di pre-vedere l'esito del progetto fintanto che il progetto è autenticamente tale. La pre-visione degrada l'apertura del progetto a pianificazione e l'Esserci a cosa. Qui è chiaramente posta l'incertezza come elemento fondante dell'esistenza. Non siamo di fronte all'incertezza come limite o residuo; l'incertezza diventa il carattere distintivo dell'Esserci autentico.

Da un lato, quindi, Heidegger pone il progetto come struttura fondante dell'Esserci, chiedendo all'Esserci di sceglierne l'apertura; dall'altro ne mostra – in un modo che ricorda Kierkegaard – il potere nullificante. La condizione di essere ‘scisso’ fra opposte possibilità non è infrequente nel pensiero heideggeriano. Da un lato, infatti, il pensiero heideggeriano si rivolge all'Essere – e l'Analitica esistenziale, come noto, era solo parte preparatoria del discorso sulla temporalizzazione dell'Essere; dall'altro impone all'Esserci di scegliere per l'esistenza autentica, tanto che, potremmo dire, all'infuori di questo appello profondamente etico (Dreyfus, 1991; Miyasaki 2007; Olafson, 1994, 1998) l'intero pensiero heideggeriano lavorerebbe nel vuoto. Ed è proprio questa spinta etica

che, nonostante il noto disinteresse di Heidegger ad occuparsi esplicitamente del tema, fonda la possibilità per una lettura educativa del pensiero heideggeriano.

È inoltre opportuno evidenziare un altro tema – che si proverà ad esplicitare con maggiore consistenza nel paragrafo successivo: il progetto è strutturalmente radicato nell'ignoto e, quindi, strutturalmente esposto al rischio del naufragio. Il punto che si vuole evidenziare è che tale consapevolezza, in tempi di incertezza – e, forse, angoscia – estreme può risultare addirittura liberatoria: l'ansia del naufragio, l'attesa di ciò che si presenta come incerto e, quindi, potenzialmente minaccioso è elemento strutturale dell'Esserci, dell'esperienza umana in quanto tale. Non è quindi *solo* caratteristica di questo tempo. Ciò che fa la differenza è la qualità della risposta che si dà a tale condizione, se, cioè, la si intende in modo nichilistico o la si agisce nell'apertura e nella possibilità di realizzazione umana e sociale che essa reca.

4. Educazione, apertura e responsabilità attraverso Heidegger

Possiamo ora porre in modo esplicito il tema dell'educazione in Heidegger. Ciò che può essere decisivo rispetto all' 'utilizzo' educativo dell'opera heideggeriana – oltre ai diversi e autorevoli esempi citati in precedenza – sono le parole stesse di Heidegger. Nella sua deposizione alla 'Commissione sulla de-nazificazione' tenuta presso l'Università di Friburgo nel luglio del 1945, Heidegger pone l'educazione – la *paideia*, in particolare – al centro del suo programma filosofico: "Il compito che, ormai da diversi anni assegnai a me stesso, e che mi ha incessantemente occupato fino ad oggi è stato comprendere e radicalizzare la nozione di intenzionalità. In ciò consiste l'arrischiarsi nell'educazione, come fu originariamente concepita dai Greci come *Paideia*. [...] La funzione dell'Università consiste nell'assumere e nel rimanere fedeli a tale ruolo, senza riguardo alcuno per le conseguenze, poiché, conformemente alla natura del suo compito, l'Università si trova sotto l'imperativo categorico di promuovere la comprensione dell'intenzionalità innanzitutto al servizio della società" (Heidegger 2002/1945, p. 30, traduzione mia).

Innanzitutto è opportuno sottolineare la diversa tematizzazione che il concetto di intenzionalità assume in Heidegger rispetto a Husserl; in Husserl l'intenzionalità si poneva come tutta interna alla coscienza che, in continuità con la tradizione platonico-cartesiana, diveniva il luogo di controllo e gestione del mondo. In Heidegger l'intenzionalità ha a che vedere con l'essere-nel-mondo dell'uomo (Moran, 2000). In secondo luogo appare opportuno evidenziare una frase abbastanza sorprendente nel pensare heideggeriano: "promuovere la comprensione dell'intenzionalità innanzitutto *al servizio della società*" (corsivo mio). La sorpresa è dettata dal fatto che tale affermazione proietta il pensiero heideggeriano, esplicitamente, nella sfera sociale. Volendo enfatizzare la questione, potremmo dire che qui la filosofia è una funzione del vivere associato – di qui, anche, la rilevanza educativa di questo testo.

Nella pagina successiva Heidegger pone esplicitamente il discorso educativo, evidenziando come la questione della verità – il centro dell'opera Heideggeriana – sia legata in modo profondo a quella educativa. Cito il passaggio nella sua interezza fornendone successivamente una possibile lettura: "A partire da Platone c'è stata una ricollocazione fatale del tema della verità che è stata posta di là dalle cose stesse nel loro naturale offrirsi e rivelarsi verso l'ideale dello scambio di equivalenti. [...] La genesi di tale slittamento non è null'altro che l'invenzione del concetto da parte dei Greci. [...] Nella nascita e nel sorgere del concetto la teoria esilia il pensiero dal suo stato originario, inscrivendola nella Legge degli Equivalenti. [...] Ciò che ho designato come *aletheia* rimanda alla questione di verità primordiale, verità-come-apertura e non come verità come identità e differenza [ciò che è nel pensiero a partire da Platone, n.d.r.]. Contro il concetto ormai condiviso di università al servizio di questa idea, al servizio della perdita dell'essere-nel-mondo, io ho tentato di erigere un muro. Il mio interesse nella fondazione educativa istituita dal pensiero greco è proprio nella possibilità dell'accademia di stabilire se stessa sul fondamento dell'*Aletheia*, come modo di manifestarsi della verità. All'inizio degli anni Trenta ho concepito l'istituzione dell'Università come la possibilità stessa del manifestarsi dell'evento della verità." (p. 36, traduzione mia).

Il passaggio risulta straordinariamente denso e pregno di implicazioni educative. Innanzitutto occorre soffermarsi sul fatto che qui l'educazione è intesa come fondante rispetto al ri-collocamento della verità, da scambio di equivalenti a manifestarsi delle cose nel loro essere. Per Heidegger la nascita stessa del concetto risulta una degradazione della verità, che si dà, innanzitutto, come apertura del mondo all'Esserci che l'uomo è. È solo e soltanto sulla base di questa apertura che le cose possono, successivamente, attraverso un'invenzione, essere prese nel concetto e 'scambiate' nel gioco degli equivalenti. La specializzazione del sapere scientifico – e universitario – non è se non il precipitato di questa mossa originaria che trova in Platone la sua stabilizzazione. Questa posizione, ovviamente, non è innocente, poiché tende a stabilire il concetto di conoscenza come controllo e potere: controllo e potere dell'uomo sulle cose e dell'uomo sull'uomo. In tale posizione è implicitamente contenuta anche una diversa idea – e ideale – di uomo. Dreyfus su questo è molto chiaro: "Il tradizionale fraintendimento dell'essere umano inizia con la fascinazione platonica verso la teoria. L'idea che si possa comprendere l'universo in maniera distaccata, scoprendo i principi che presiedono allo sviluppo dei diversi fenomeni, risulta infatti l'idea più affascinante dopo le invenzioni del linguaggio e del fuoco. Ma Platone spinse questa idea al suo limite estremo, arrivando a concepire che si potesse avere una teoria per la comprensione di ogni cosa. [...] Avere una teoria per ogni cosa presuppone una diversa comprensione dell'essere umano." (Dreyfus, 1991, p. 1, traduzione mia).

Qui Dreyfus introduce un tema che, soprattutto nello sviluppo dell'ermeneutica post-heideggeriana, risulta centrale: il tema della desiderabilità di tale atteggiamento. Se a partire da Platone la forma più alta di pensiero è il controllo che il concetto esercita sul mondo e se tale controllo, partendo da controllo sulle cose, si estende – implicitamente – come controllo dell'uomo sull'uomo, la domanda che bisogna porsi riguarda non solo – e non tanto – la possibilità di tale tipo di conoscenza, ma la sua desiderabilità. E qui entrano in gioco l'etica e l'educazione. Poiché è chiaro che, con Heidegger, si pone il problema della scelta fra due concetti diversi di verità – verità come offrirsi del mondo e verità come oggettivazione del mondo. Heidegger sottolinea come il nostro tempo abbia già compiuto questa scelta e come tale scelta non si sia nemmeno posta come tale, nel senso che la verità come oggettivazione ha cancellato le tracce del precedente concetto di verità. E infatti, sulla base del concetto, il tema dell'*aletheia* è, semplicemente, impensabile (Heidegger, 2000/1950).

L'interpretazione di Dreyfus dell'Esserci come sempre esserci che si interpreta, appare qui particolarmente utile: "L'esserci è, essenzialmente, un Esserci che sempre si interpreta. L'Esserci, pertanto, non ha natura propria. Eppure l'Esserci si interpreta sempre come se avesse una natura propria, specifica, essenziale. Esso fonda le sue azioni e si sente a casa nell'appartenere a una certa nazione o etnia. [...] Il comprendersi come un oggetto con un'essenza fissa, quindi, calma lo spaesamento e l'ansia dovute al sapersi come essere che si interpreta sempre, da cima a fondo." (Dreyfus 1991, p. 41, traduzione mia).

La consapevolezza della strutturale condizione di apertura dell'Esserci può porre il soggetto in formazione anche al riparo da quell'eccesso di incertezza, per così dire, che caratterizza il nostro tempo. Sapendosi sempre come Esserci che si interpreta nell'incertezza e nella possibilità, l'Esserci si apre compiutamente a questa dimensione, progettandosi nel futuro e per il futuro. Anche qui le parole di Heidegger sono straordinariamente dense: "L'essenza dell'agire, invece, è il portare a compimento. Portare a compimento significa: dispiegare qualcosa nella pienezza della sua essenza, condurre-fuori a questa pienezza, *producere*" (Heidegger, 1995/1951, p. 31).

Questa densità la ritroviamo nelle parole di tre autori italiani: Cambi, Masullo e Mortari (4). Aldo Masullo, a partire dagli anni Novanta, ci ricorda come, in ogni caso, l'esser proprio dell'esistenza è il cambiamento – nostro e di ciò che attraversiamo; da questo punto di vista l'educazione, come intenzionalità trasformatrice è ciò che può fronteggiare, agire-con il cambiamento, renderlo pienamente consapevole. Se l'esistere "diviene" ponendosi come "il divenir vissuto del cambiamento" (Masullo, 1995, p. 22), la stessa possibilità di non essere solo ciò che accade è la più propria fra le possibilità umane. La stessa riflessione sul cambiamento, il fatto di pensarlo e parlarne appartiene, è l'evento educativo. Non c'è bisogno in tal senso che ne segua un'azione agganciata direttamente,

correlata in modo esplicito e diretto perché ci sia educazione, poiché il complesso del nostro esistere è già modificato nell'atto stesso del pensarlo, nel momento della sua duplicazione riflessiva.

Ed è tale duplicazione riflessiva che viene 'sfidata' da Cambi che evidenzia come "[il] pensare non è mai l'esercizio di un cogito, di un io penso, di una pura coscienza/autocoscienza, ma di un soggetto esistente qui ed ora, che nel tempo e nello spazio dà identità a se stesso e di se stesso (della sua identità come progetto) si fa carico, in un processo mai compiuto, sempre in atto, sempre sospeso tra compimento e ricominciamento, in quanto collocato nella dinamica di quel vitale che l'uomo radicalmente (e totalmente) è" (Cambi, 2007, p. 5)

All'inizio del paragrafo si evidenziava come ciò che fa la differenza – in educazione, ma non solo lì – è la qualità della risposta che si dà, il potere di orientamento e la responsabilità dell'orientare connessa all'atto educativo. Qui la riflessione di Luigina Mortari sul 'naturale' potere ontogenetico del pensiero è particolarmente opportuna: "[P]roprio il potere ontogenetico del pensiero e dunque del discorso che il pensare rende manifesto obbliga a un uso cauto degli esiti del processo di auto indagine. [...] L'azione di auto indagine non si limita a cercare di capire quello che si è e come si è, ma è anche azione esplorativa di altri mondi possibili di pensiero e allo stesso tempo azione trasformativa su di sé." (Mortari, 2009, pp. 23-24) perché "nel mentre in cui ci si scopre mancanti d'essere, prorogati di momento in momento e sempre esposti alla possibilità del nulla, ci si trova anche chiamati alla responsabilità di dare forma al proprio essere possibile" (Ivi, p. 1)

Da questa brevissima disamina è possibile osservare un'aporia della condizione umana e formativa: finita, limitata ma potenzialmente – e di fatto – aperta all'assolutamente nuovo. È ovvio che l'assolutamente nuovo possa avere i caratteri del minaccioso e dell'inquietante, se non dell'angosciante e paralizzante – ed è la condizione che ogni educatore, ad ogni livello, si trova spesso a fronteggiare; ma è altrettanto vero che lo spiazzamento prodotto da quest'apertura originaria può spiazzare questa condizione che blocca il soggetto in formazione in un presente-futuro predeciso e, di fatto, annichilente. In questo la lettura educativa del senso della possibilità, del dovere dell'autenticità, dell'impresa del progettarsi e dell'interpretarsi presenti in Heidegger possono offrire un aggancio esistenziale opposto a quello che potremmo chiamare un nichilismo di fatto che emerge, spesso, nell'esistenza di chi il futuro se lo sta costruendo. Contrastare questa spinta, offrendo punti di attacco e di sviluppo, è chiaramente un compito pienamente ed autenticamente educativo.

Note

(1) A questa si ispirano in modo esplicito i lavori di Ludwig Binswanger (1970, 1971) e parte consistente dell'Antropologia interpretativa; è superfluo richiamare quanta parte dell'ermeneutica sia radicata e debitrice del pensiero heideggeriano.

(2) In Italia, all'infuori ovviamente della comunità scientifica pedagogica, Franco Volpi è stato forse l'unico a sottolineare il sostrato profondamente etico – e, in un certo senso, educativo – della filosofia heideggeriana, evidenziandone la sua affinità con l'*Etica Nicomachea* (Volpi, 1996).

(3) Nel 2007 è uscito un lavoro di Romina Nesti che inquadra il pensiero heideggeriano nel corrente dibattito pedagogico-educativo (Nesti, 2007).

(4) Inutile dire: ce ne sono molti altri e anche qui la scelta di chi scrive è inevitabilmente parziale e insufficiente; ma, da un lato, i necessari limiti di spazio e, dall'altro, la necessità altrettanto cogente di operare delle scelte, mi hanno condotto a questi tre riferimenti.

Bibliografia

- Biesta, G. (2003). Learning from Levinas: A Response. *Studies in Philosophy and Education*, 22, 61-68.
- Biesta, G. (2013). Receiving the Gift of Teaching: From 'Learning From' to 'Being Taught By'. *Studies in Philosophy and Education*, 32, 449-461.

- Binswanger, L. (1959). *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*. Milano: Feltrinelli 1971.
- Binswanger, L. (1960) *Melanconia e mania: studi fenomenologici*. Torino: Boringhieri 1971.
- Bonnett, M. (2002). Education as a Form of Poetic. A Heideggerian Approach to Learning and the Teacher-Pupil Relationship. In Peters, M. A. (a cura di) *Heidegger, Education and Modernity* (pp. 229–243). Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Cambi, F. (2006). Heidegger e la pedagogia. Sondaggi e riflessioni. *Studi sulla formazione*, IX(2), pp. 7-15.
- Cambi, F. (2007). Introduzione. In Cambi, F., Bugliani, A. & Mariani A., *Ortega y Gasset e la Bildung* (pp. 1-14). Milano: Unicopli.
- Dreyfus, H. & Wrathall, M. (2005). Martin Heidegger: An Introduction to His Thought, Work and Life. In Dreyfus, H. & Wrathall, M. (a cura di). *Companion to Heidegger*. Oxford: Blackwell Publishing, pp. 1-27.
- Flint, K. & Peim, N. (2012). *Rethinking the Educational Improvement Agenda. A Critical Philosophical Approach*. London/New York: Continuum International Publishing Group.
- Gennari, M. (1997). *Pedagogia degli ambienti educativi*. Roma: Armando.
- Gur Ze'ev, I. (2002). Heidegger, Transcendence, and the Possibility of Counter-Education. In Peters, M. A. (a cura di). *Heidegger, Education and modernity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, pp. 65-81.
- Heidegger, M. (1950). *Sentieri interrotti*. Firenze: La Nuova Italia 1968.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi 1976.
- Heidegger, M. (1957). *Il principio di ragione*. Milano: Adelphi 1991.
- Heidegger, M. (1951). *Lettera sull'umanismo*. Milano: Adelphi 1995.
- Heidegger, M. (1954). *Che cosa significa pensare?* Varese: Sugarco Edizioni 1996.
- Heidegger, M. (1950). *L'origine dell'opera d'arte*. Milano: Marinotti Edizioni 2000.
- Heidegger, M. (1945). *On the Art of Teaching*. In Peters, M.A. (Ed.) (2002). *Heidegger, Education and modernity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers, 2002, pp.27-45. (Dattiloscritto ufficiale degli atti della Commissione sulla De-nazificazione, conservato presso l'Università di Friburgo).
- Kompridis, N. (2006). *Critique and Disclosure: Critical Theory between Past and Future*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Masullo, A. (1995). *Il tempo e la grazia. Per un'etica attiva della salvezza*. Roma: Donzelli Editore.
- Miyasaki, D. (2007). A Ground for Ethic in Heidegger's Being and Time. *Journal of the British Society for Phenomenology*, 38.3, pp. 261–277.
- Moran, D. (2000). Heidegger's Critique of Husserl's and Brentano's Accounts of Intentionality. *Inquiry*, 43.1, pp. 39–65.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Mondadori.
- Nesti, R. (2007). *La vita 'autentica' come formazione. Lettura pedagogica di Essere e tempo di Martin Heidegger*. Firenze: Firenze University Press.
- Olafson, F. (1994). Heidegger à la Wittgenstein or 'Coping' with Professor Dreyfus. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 37.1, pp. 45–64.
- Olafson, F. (1998). *Heidegger and the Ground of Ethics: A Study of Mitsein*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peim, N. e Flint, K. (2009). Testing Times: Questions concerning assessment for school improvement. *Educational Philosophy and Theory*, 41.3, pp. 342-361.
- Peters, M.A. (2002). *Heidegger, Education and modernity*. Boston: Rowman & Littlefield Publishers.
- Ramaekers, S. e Vlieghe, J. (2014). Infant, childhood and language in Agamben and Cavell. Education as transformation. *Ethics and Education*, 9(3), pp. 292-304.
- Riley, D.C. (2011). Heidegger Teaching: An Analysis and Interpretation of Pedagogy, *Educational Philosophy and Theory*, 43.8, pp. 797-815.
- Stambaugh, J. (1992). *The Finitude of Being*. Albany, NY: SUNY Press.

- Standish, P. (1992). *Beyond the Self: Wittgenstein, Heidegger and the Limits of Language*. Aldershot: Ashgate Publishing Group.
- Standish, P. (1997). Heidegger and the Technology of Further Education. *Journal of Philosophy of Education*, 31.3, pp. 439–459.
- Vattimo, G. (1983). *Dialettica, differenza, pensiero debole*. In Vattimo, G. & Rovatti, A. (a cura di). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli, pp.27-45.
- Volpi, F. (1996). L'etica 'rimossa' in Heidegger, in *MicroMega*, 2, pp. 134-149.

Crisi e formazione: dai mutamenti del sistema produttivo al rinnovamento dei sistemi formativi

di Giuliano Franceschini

La lunga crisi economica e sociale che colpisce l'Europa è destinata ad avere profonde ripercussioni sul mercato del lavoro e sul sistema formativo. Nel presente contributo si tenta di evidenziare il nesso tra le modificazioni interne al sistema produttivo e l'organizzazione dei sistemi formativi, con particolare attenzione alla necessità di operare un cambiamento programmatico e paradigmatico della formazione istituzionale.

The long economic and social crisis that strikes Europe is meant to have important consequences on the labour market and the training system. The purpose of this paper is to try to put in evidence the link between the internal changes to the production system and the organization of the training system.

1. La crisi economica

L'estate del 2007 segna una svolta nella storia economica mondiale, i cui effetti sono ancora ben visibili soprattutto nel panorama europeo. L'epicentro della crisi può essere ravvisato nella crisi immobiliare statunitense che proprio allora sconvolge in poche settimane l'intero apparato economico occidentale, con pesanti ricadute su tutte le piazze affaristiche. Il sistema bancario e assicurativo statunitense crolla sotto il peso dei mutui immobiliari inevasi da milioni di cittadini cui erano stati incautamente concessi; mutui che le stesse banche hanno trasformato in titoli o derivati immessi poi nel mercato azionario internazionale, in particolare in quello europeo, infettando così il sistema economico del Vecchio Continente, nel quale la crisi avrà un effetto ancor più virulento.

Come è noto la risposta politica ed economica a tale crisi è stata, almeno in parte, diversa nelle due sponde dell'Oceano Atlantico. Gli Stati Uniti hanno optato per una politica monetaria espansiva inondando il mercato interno di liquidità e, pur tra mille difficoltà, tentando una timida riforma dell'assistenza sociale pubblica, con l'estensione dell'assistenza medica a milioni di cittadini incapienti e con investimenti consistenti nell'istruzione pubblica. In Europa invece ha prevalso la logica dell'austerità con pesanti tagli allo stato sociale, soprattutto nei Paesi mediterranei, i più colpiti dalla crisi, e con una politica monetaria restrittiva che ha ulteriormente indebolito la domanda interna, gli investimenti pubblici e il credito bancario. Solo nel 2015 è iniziato un programma monetario espansivo, il *Quantitative easing*, per opera della BCE il cui fine dovrebbe essere quello di facilitare il credito all'impresa e al consumo da parte delle banche e innescare la ripresa economica, produttiva e occupazionale.

In realtà, dietro questa descrizione superficiale di un fenomeno economico e sociale molto complesso, è possibile individuare una profonda ristrutturazione del sistema produttivo globale assimilabile in parte a quello provocato dalle rivoluzioni industriali moderne europee. Una ristrutturazione destinata ad avere una grande influenza sulle condizioni di vita di milioni di cittadini occidentali, in particolare per le generazioni prossime all'età occupazionale.

I milioni di europei disoccupati segnano il definitivo tramonto del modello industriale taylorista e fordista che aveva contrassegnato il Trentennio d'oro del capitalismo occidentale (1945-1975); un tramonto in realtà già ben visibile nel trentennio successivo, caratterizzato da una successione di bolle o crisi di settore che per tutti gli anni Ottanta e Novanta del Novecento ha seminato il panico nelle principali Borse europee e americane. In particolare è in quest'ultimo periodo di tempo che si assiste a una crescita vertiginosa delle disuguaglianze economiche a livello planetario, con una concentrazione di ricchezza enorme nelle mani di un numero sempre più limitato di persone e un complementare impoverimento di sempre più vasti strati di popolazione; "Nel nostro pianeta 85 uomini

d'oro hanno in tasca un patrimonio equivalente ai redditi di 3,5 miliardi di persone. Al contempo la grande maggioranza della popolazione (68%) possiede il 3% appena della ricchezza complessiva. Ultimi fra gli ultimi, un miliardo e 100 milioni di individui vivono con un euro al giorno; 2,7 miliardi possono spendere 2 euro. E in conclusione il 10% più ricco fra gli europei o gli americani supera 10 mila volte il reddito del 10% più povero fra gli abitanti dell'Europa" (Ainis, 2015, p. 28). All'impoverimento della classe media si tenta di reagire con l'espansione di uno stile di vita fondato sul credito bancario ai consumi, da quelli quotidiani, con la diffusione delle carte di credito, a quelli immobiliari, con la concessione facile dei mutui prima accennata. È il capitalismo finanziario, che, è bene ricordarlo, non sostituisce quello industriale, ma lo affianca e in certi casi lo domina, piegando le esigenze dell'economia reale a quelle dell'economia finanziaria, ovvero delle Borse, del mercato azionario. Nello stesso arco di tempo, l'ultimo trentennio del Novecento, il sistema produttivo subisce l'onda lunga della terza grande rivoluzione industriale, quella elettronica, che completa la globalizzazione del mercato e modifica profondamente l'organizzazione e la divisione del lavoro, eliminando intere squadre di figure professionali, sostituite da macchine sempre più efficienti: "gli anni Ottanta del Novecento vedono la cristallizzazione delle nuove tecnologie in un nuovo sistema tecnico e lo smantellamento delle istituzioni volte alla protezione della società. Lo Stato deregolamenta, scioglie la briglia al collo dei mercati e alla regolazione attraverso la crisi, pronto a riprenderla in mano nei momenti di crisi per evitare che diventino sistemiche. Il metacapitalismo, che nel periodo precedente era stato largamente confinato nei limiti nazionali, si espande su scala transnazionale" (Dockès, in Vercellone, 2006, p. 113).

2. I mutamenti politici internazionali

Un rapido cenno deve essere riservato alla situazione economica planetaria, poiché è in questa dimensione che possiamo ritrovare i fondamenti della situazione attuale. Le politiche economiche regionali, infatti, ancorché di grandi dimensioni, come possono essere quella europea o quella statunitense, subiscono gli influssi dei mutamenti economici planetari. In particolare assistiamo oggi a una profonda modificazione degli equilibri economici e politici stabiliti all'indomani della fine della Seconda guerra mondiale. Se allora veniva definitivamente decretata la fine della supremazia europea, a favore di quella statunitense e russa, oggi, dopo l'implosione della Russia sovietica e l'emergere della Cina al rango di superpotenza globale, sono gli Stati Uniti a vedere fortemente compromesso il loro primato. L'era delle politiche statunitensi unilaterali successive al 1989 è ormai un lontano ricordo, agli Stati Uniti resta il primato militare, ma su tutti gli altri fronti è l'Impero Celeste a fare la parte del leone. Da quando la Cina ha iniziato l'apertura al libero mercato, 1979, la sua ascesa internazionale è stata ininterrotta. In una prima fase il motore del successo cinese è stato dovuto alla forte produttività del suo sistema industriale, la cosiddetta 'fabbrica del mondo', caratterizzato da bassi salari, scarsa attenzione alla tutela ambientale e un sistema tayloristico spinto agli estremi. Tutto ciò ha consentito alla Cina di inondare il pianeta di prodotti a costi bassissimi rispetto a quelli occidentali e, conseguentemente, di accumulare riserve di liquidità enormi, al punto da renderla il più grande possessore di titoli di stato americani, legando così a doppio filo le due economie. Nella seconda fase dell'espansione economica cinese l'attenzione dei dirigenti del partito comunista si sposta invece sulla necessità di stimolare la domanda interna, migliorare le condizioni di vita di operai e contadini, ridurre l'impatto ambientale delle grandi industrie, modificare la politica culturale ed economica estera. I primi punti determineranno un rallentamento della capacità produttiva, passata da un tasso di crescita a due cifre nel passaggio tra i due secoli al più modesto 7% attuale, mentre sul terreno della politica estera l'espansionismo cinese non ha precedenti nella storia antica e moderna. Oggi la Cina è un *player* finanziario mondiale, con interessi e partecipazioni in ogni parte del pianeta. Non solo è dotata di istituzioni bancarie e commerciali nazionali in grado di competere con i colossi occidentali ma si è stabilmente insediata nel commercio energetico internazionale, entrando nei Cda delle più importanti società energetiche grazie ad un potere di investimento senza

paragoni nelle asfittiche economie occidentali, e nei settori strategici delle infrastrutture e delle materie prime, fondamentali per chi deve il proprio successo al commercio e alla grande industria.

Si tratta di un mutamento geopolitico epocale, paragonabile solo al declino dell'Inghilterra coloniale, in grado di rimescolare completamente le carte della politica e dell'economia internazionale. Si pensi al caso dei paesi denominati BRICS, Brasile, Russia, India, Cina e Sudafrica, e a tutti gli stati sudamericani e africani in via di sviluppo, ebbene la Cina è presente in ognuno di tali contesti, attraverso investimenti finanziari e l'impiego diretto di manodopera cinese nella costruzione di infrastrutture. È una sorta di colonialismo economico e finanziario del tutto indifferente alla politica locale, l'importante è il *business*, il resto non ha nessuna importanza.

L'esito di questi processi economici e politici è ancora imprevedibile, ma lo scacchiere internazionale è ormai definitivamente mutato. L'Europa, compresa la Russia, è ormai ridotta a potenza regionale, dilaniata da una disuguaglianza interna economica tra stati continentali e paesi mediterranei e dalle turbolenze del fronte orientale, dalla crisi Ucraina alla mai sopita questione balcanica. Tutto ciò rende l'espressione Unione Europea un vuoto simulacro, destinato a sbriciolarsi del tutto a seguito di un'eventuale uscita della Gran Bretagna dall'Unione sulla quale Cameron ha promesso un referendum popolare; sarebbe il colpo di grazia a un'istituzione già duramente provata dall'*affaire* Grexit. Non meno rilevante la mancanza di una prospettiva comunitaria in politica estera, ferma com'è alla dipendenza militare dagli USA legata allo sviluppo inarrestabile della NATO anche, paradossalmente, dopo il crollo dell'URSS contro le cui mire espansionistiche era stata ideata. Già, la Russia, europea geograficamente ma in fondo mai pienamente tale, soprattutto dopo l'avvento di una nuova forma di zarismo, quella imposta da Putin (Politkovskaja, 2004), ambizioso e spregiudicato personaggio politico proveniente dai servizi segreti sovietici che ambisce a un'egemonia euroasiatica, nella speranza di ricavarci un ruolo internazionale non solo regionale, stringendo accordi economici e militari bilaterali con Cina, Iran e anche con la Grecia o, sul piano più strettamente politico, finanziando con 9 milioni di euro il partito francese di ultra destra della discussa dinastia Le Pen.

Infine un cenno alla questione mediorientale, altro tassello fondamentale per la comprensione dello scenario planetario. L'indebolimento della pressione militare statunitense ed europea e gli errori, militari e politici, postcoloniali, hanno di fatto alimentato e poi incendiato lo scenario nordafricano e mediorientale. L'esportazione militare della democrazia in Iraq e Afghanistan, un vero paradosso, e l'imposizione di una logica nazionale di stampo europeo, come in Libia, a contesti del tutto diversi culturalmente, hanno riportato la situazione ai livelli precedenti lo scoppio della Prima guerra mondiale. Anche oggi come allora quelli che erano i possedimenti del Grande Malato d'Oriente, l'Impero Ottomano, sono in fiamme, dalle coste marocchine al Libano, dalla Siria all'Iraq. Turchia, Arabia Saudita e Iran si contendono quel che resta dell'ordinamento postcoloniale deciso a tavolino dagli europei alla fine del Secondo conflitto mondiale, mentre la questione israelo-palestinese è ormai considerata irrisolvibile e un nuovo soggetto politico, questa volta interno al mondo arabo, sparge sangue e terrore anche ben oltre i confini arabi. Unico elemento comune in questo disastroso scenario è la povertà in cui versano milioni di persone, anche quelle residenti nelle zone ricche di giacimenti petroliferi, per non parlare di quelle subsahariane, lasciate al loro destino dopo secoli di sfruttamento intensivo. In queste condizioni il fondamentalismo religioso, strumentalmente attento alle condizioni di chi si sottomette ai dettami religiosi, fiorisce senza incontrare ostacoli, attirando persino giovani adepti provenienti dal ricco e laico Occidente. La storia non si ferma e tutti i nodi prima o poi vengono al pettine, come le migliaia di persone che tentano di arrivare dalle coste nordafricane nella ricca Europa sui barconi, pagando salati compensi a scafisti senza scrupoli che non esitano a farli affogare chiusi nelle stive o, se riescono a toccare terra in Italia, Spagna o Grecia, a essere imprigionati nei centri di identificazioni e poi rinviiati nei paesi di origine. Ancora una volta è bene ricordare che non si tratta affatto di un conflitto culturale o religioso, o di uno scontro di civiltà, i processi migratori di massa esprimono sempre conflitti di classe, economici, politici: si fugge dalle dittature, dalle guerre, dalla povertà.

Il ruolo dei sistemi formativi

Questa breve e dunque incompleta incursione nella situazione economico-politica internazionale consente di affrontare in una visione critica e consapevole le finalità e il funzionamento dei sistemi formativi contemporanei, in particolare di quelli europei.

In primo luogo è importate riconoscere l'indebolimento se non la fine delle politiche formative nazionali le quali, al pari di quelle economiche, sono ormai in larga misura decise a livello comunitario. I punti della politica della formazione europea sono così riassumibili:

- 1) la diffusione di obiettivi educativi comuni a tutti gli stati nazionali, attraverso le Raccomandazioni europee in ambito formativo, consistenti in una serie di competenze ritenute essenziali per lo sviluppo economico e sociale, in particolare quelle inerenti il pensiero logico-scientifico e l'apprendimento di almeno due lingue comunitarie;
- 2) l'individuazione di standard di apprendimento e di qualità dell'istruzione misurati anche attraverso la somministrazione di prove oggettive simili in tutto il continente e attraverso l'assunzione di protocolli in grado di valutare la qualità dei processi didattici;
- 3) la diffusione della mobilità di studenti e docenti nell'area euro e non solo;
- 4) lo sviluppo di processi di ricerca internazionali nell'ambito della formazione;
- 5) la diffusione, anche negli stati tradizionalmente più centralistici, dell'autonomia formativa;
- 6) la diffusione della formazione universitaria per i docenti di ogni ordine di scuola;
- 7) l'attenzione al rapporto tra mondo del lavoro e sistema formativo, in particolare tramite il potenziamento dell'orientamento formativo e dell'apprendistato (1).

Questi, e molti altri, gli indirizzi principali di un fenomeno impensabile solo qualche decina di anni fa: la costruzione di una politica della formazione comunitaria. Un'utopia? Forse; tutto dipende dal seguito che tali intenzioni politiche avranno sui contesti educativi reali e così il discorso slitta sulla questione propriamente didattica. È necessario un cambiamento paradigmatico non più solo programmatico, come auspica da tempo E. Morin, ripreso in Italia da M. Baldacci (2006). Il paradigma che possiamo definire dell'industria della formazione, quello tipico del dopoguerra, con un segmento di base per l'alfabetizzazione strumentale, un ordine secondario per la formazione liceale e professionale e l'istruzione universitaria destinata alla ricerca e alle professioni più redditizie è ormai implosa. I mutamenti economici e politici prima accennati lo hanno reso obsoleto e improduttivo. Il sistema produttivo contemporaneo non garantisce più un lavoro per tutta la vita ma richiede manodopera disposta a mutare, spesso radicalmente, il proprio profilo professionale; l'ingresso e l'uscita dal mondo del lavoro si posticipano, le attitudini verso un solo campo professionale possono risultare un limite sui tempi lunghi, gli aspetti relazionali diventano sempre più rilevanti soprattutto nelle occupazioni più redditizie. Tutto ciò si ripercuote inevitabilmente nelle dinamiche interne al sistema parentale; "Il procrastinarsi nella famiglia della dipendenza economica dei figli dai genitori ha avuto realmente degli effetti nefasti per le generazioni più recenti di giovani adulti. Tale dipendenza ha inevitabilmente assunto connotati patologici; il che significa, tradotto in riscontri clinici, un allentamento del senso di separazione tra figli e genitori, un maggiore senso di impotenza e di rabbia reciproca, una fuga verso uno stato mentale di deresponsabilizzazione, di marca per molti versi adolescenziale, nei figli, con il risultato di un'alterazione del vissuto della prospettiva temporale nelle giovani generazioni" (Fratini, 2013, p. 85).

Anche dal punto di vista non strettamente occupazionale è auspicabile un mutamento paradigmatico nell'organizzazione dei sistemi formativi; la vita quotidiana tende a diventare sempre più impegnativa per il singolo cittadino, che necessita di un livello sempre più elevato di formazione di base, non finalizzato immediatamente all'occupazione ma indispensabile per interpretare e gestire le tante incombenze quotidiane che altrimenti sono destinate a generare ansia e/o sentimenti di inadeguatezza. Non meno rilevante, la necessità di formare dei cittadini in grado di decifrare criticamente le tante stimolazioni provenienti dall'industria culturale e dei consumi di massa, che altrimenti rischia di trasformarsi in industria della coscienza, un apparato in grado di formare completamente, sia dal punto di vista cognitivo che emotivo, il cittadino-spettatore-consumatore. Ma cosa intendiamo precisamente con mutamento paradigmatico dei sistemi formativi? In primo luogo un mutamento glo-

bale, non dei singoli settori ma dell'intero sistema e, in particolare, delle relazioni con l'ambiente extrascolastico.

3. I servizi per l'infanzia

Il periodo prescolare è un tassello fondamentale della formazione europea, in particolare di quella italiana, con più del 90% dei bambini di età compresa tra gli zero e i sei anni frequentanti nidi educativi e scuole dell'infanzia. I fattori specifici di questo delicato momento educativo sono principalmente due: lo sviluppo delle abilità di autoregolazione e delle competenze spontanee o emergenti (2). Le prime rappresentano le basi per lo sviluppo dell'autonomia e dell'identità personali, due dimensioni che non possono essere più considerate come elementi statici della personalità bensì come fattori dinamici dello sviluppo. Autonomia e identità non come espressione di onnipotenza narcisistica nei confronti del mondo e dell'altro ma come variabili relative ai contesti di vita quotidiana, nei quali entrambe le dimensioni mutano in relazione ai mutamenti di status, ruolo e posizione occupati di volta in volta dal soggetto. Un conto è essere autonomi a scuola, in famiglia, nel gruppo amicale così come è diversa la percezione della propria identità nel rapporto con i genitori, gli insegnanti, gli amici, ecc.

Le competenze emergenti o spontanee invece riguardano il complesso intreccio che lega i bambini contemporanei alle tante stimolazioni provenienti dall'ambiente culturale nel quale vivono, competenze nella letto-scrittura, logico-matematiche, storiche, naturalistiche, ecc. Fermo restando il primato delle attività ludiche, si tratta di organizzare tali preconoscenze in forma critica e consapevole, altrimenti il rischio che si corre è quello di lasciare i bambini in balia di tali stimolazioni, e di utilizzarle per avviare quel processo di apprendimento di conoscenze e competenze formali, disgiunte dalle stimolazioni dell'industria culturale, che poi caratterizzerà l'intero percorso di istruzione successivo. Sul piano dell'organizzazione dei curricula per la fascia 0/6 l'Europa e, come già accennato, in particolare l'Italia, non temono concorrenti, tuttavia è bene registrare un dato che invece spesso si trascura. La qualità della formazione infantile è dovuta non solo alla qualità delle proposte didattiche e dell'organizzazione dei contesti educativi ma anche e soprattutto alla qualità delle relazioni parentali e qui è necessaria una precisazione. Se l'educazione prescolastica svolge un ruolo esclusivamente assistenziale, ancorché di qualità, il suo valore educativo diminuisce anzi, tende a trasformarsi in una variabile in grado di segnare in modo negativo l'esperienza scolastica successiva. In particolare è necessario trovare un equilibrio tra i tempi dedicati alle relazioni parentali e i tempi trascorsi all'interno dell'istituzione educativa. Stiamo, infatti, trattando di bambini molto piccoli, che necessitano di tempi adeguati per sviluppare in modo armonico la propria personalità e in questo il rapporto con i genitori resta fondamentale. Non a caso in molti contesti nazionali nordeuropei da alcuni anni si preferisce incentivare, accanto alla disseminazione di nidi e scuola dell'infanzia, anche l'astensione dal lavoro di entrambi i genitori nei primi tre anni di vita dei bambini, cercando di raggiungere un equilibrio tra esigenze degli adulti e diritti dei bambini. Ecco che si presenta subito l'importanza del fattore economico; per assicurare un servizio educativo infantile di qualità è necessario disporre di un *welfare state* in grado di assicurare un reddito ai genitori in astensione dal lavoro nei primi anni di vita del bambino, proprio quel *welfare state* che a seguito della crisi economica descritta in apertura è stato selvaggiamente tagliato in buona parte dei paesi più colpiti dalla crisi, al punto che anche in Italia è ormai un problema assentarsi anche un solo giorno del lavoro per accudire i propri figli oppure non c'è disponibilità di strutture educative o ancora le famiglie non hanno i soldi necessari a pagare le rette, sempre più costose, dei nidi comunali o delle scuole dell'infanzia private, confessionali o laiche.

La ricca tradizione pedagogica europea in merito all'educazione infantile rischia così di disperdersi a causa di fattori economici esogeni al sistema formativo, derivanti da scelte politiche operate in una logica di austerità che in questi ultimi sette anni non ha fatto che aumentare le disuguaglianze economiche e sociali.

4. La scuola primaria

La scuola di base o primaria, in Italia detta primo ciclo di istruzione, del tutto svincolata da urgenze occupazionali dirette, rappresenta quel lungo periodo, finalizzato all'avviamento delle conoscenze disciplinari e alla formazione di abitudini mentali, atteggiamenti e comportamenti duraturi necessari all'integrazione consapevole di ogni alunno nella società. Anche in questo caso il cambiamento richiesto è paradigmatico e programmatico insieme; non solo è necessario intervenire nell'ambito dell'organizzazione curricolare, scardinando l'organizzazione per classi chiuse per favorire quella per laboratori ma è altrettanto necessario aggiornare i contenuti dell'insegnamento alla situazione sociale contemporanea, mettendo la specie e le altre forme di vita al centro del curricolo e alternando riferimenti locali a sguardi planetari. Ancora una volta dobbiamo guardare all'esterno della scuola per capirne le esigenze. L'aggiornamento dell'organizzazione, dei contenuti e delle metodologie dell'insegnamento, un'urgenza anche per il secondo ciclo di istruzione, non rappresenta solo una questione interna ai sistemi formativi; indipendentemente dalle proposte scolastiche, infatti, i bambini entrano precocemente in contatto con le dimensioni culturali extralocali, sovranazionali, per esempio attraverso i fumetti o la musica o le tante trasmissioni televisive per l'infanzia che affollano i canali dedicati alla scuola e all'intrattenimento infantile. Purtroppo però, a parte alcune lodevoli eccezioni, si tratta di proposte che tendono a trasferire pregiudizi culturali oggi ampiamente presenti nella cultura di massa: xenofobia, sessismo, indifferenza se non ostilità e paura per le altre forme di vita. In altre parole, mentre il curricolo interno alla scuola rischia di fossilizzarsi quello esterno si adegua velocemente ai mutamenti sociali contemporanei con il rischio di trasmettere pregiudizi anziché conoscenze critiche e fondate; questa situazione modifica profondamente il ruolo della scuola: "Per acquisire singole competenze tecniche e ben delimitate non c'è bisogno dei contesti scolastici. Lo può notare chiunque abbia a che fare con le performance informatiche o musicali di molti adolescenti. Ma, proprio per questo, alla scuola e all'università spetta un compito, enorme, di natura differente: il compito di filtrare e di interconnettere molteplici esperienze eterogenee, squilibrate" (Bocchi & Ceruti, 2004, p. 2).

5. L'istruzione secondaria

Il nodo fondamentale da sciogliere in merito all'istruzione secondaria può essere così definito: quando è utile optare per una specializzazione curricolare? L'esempio tedesco suona in questo frangente come luogo comune; è noto, infatti, che nelle scuole tedesche, peraltro molto diversificate in chiave locale, la scelta del corso di studi è molto precoce e proprio questo elemento è spesso indicato come l'elemento determinante del successo economico germanico. In realtà la questione è molto più complessa, la verità è che la Germania ha provveduto a riformare il proprio sistema produttivo ben prima dello scoppio della crisi economica in modo tale da favorire l'occupazione quasi totale dei suoi cittadini, ma si dimentica spesso che si tratta di un'occupazione molto particolare i cosiddetti *mini-Job*, con salari molto bassi compensati dall'intervento dei Comuni e dalle tante agevolazioni assicurate dall'assistenza statale, dalla gratuità delle spese mediche alle facilitazioni per gli affitti, alle innumerevoli occasioni formative gratuite e, per i non occupati, obbligatorie. Insomma ancora una volta è il *welfare state* a fare la differenza tra paesi virtuosi e paesi con alti tassi di disoccupazione. Non dimentichiamo poi che il successo economico tedesco non è dovuto alla ripresa della domanda interna, ma all'attivo della bilancia economica con l'estero, in primis con gli altri stati della zona euro, poi con Russia e Cina. Inoltre la specializzazione precoce poteva avere una ricaduta positiva ai tempi del capitalismo industriale, almeno fino ai primi anni Ottanta del Novecento, ma con la progressiva riduzione dell'occupazione a tempo indeterminato, abbiamo già visto come per il lavoratore diventi molto più importante essere in grado di adattarsi a un mondo del lavoro ormai perennemente in trasformazione. Precarietà e flessibilità occupazionali sono dettate dalla nuova configurazione del sistema produttivo tardo industriale, caratterizzato dalla produzione di merci sempre nuove per un mercato ormai saturo e volatile come quello occidentale e soprattutto esposto alla

concorrenza dei paesi emergenti. In assenza di opportune politiche di sostegno alle famiglie e ai giovani, esse possono rivelarsi elementi fatali per il benessere e la coesione sociale mentre opportunamente gestite, controllate e disciplinate, potrebbero addirittura trasformarsi in un motivo di profondo rinnovamento sociale. La possibilità di cambiare professione all'interno di un ciclo di vita sempre più lungo potrebbe, infatti, costituire un motivo di benessere mentre nelle condizioni attuali, nei paesi in difficoltà economica che hanno tagliato lo stato sociale, costituisce spesso un trauma con effetti individuali e sociali devastanti.

Ad ogni modo l'istruzione secondaria e ancora di più quella terziaria non possono eludere la questione del rinnovamento organizzativo e curricolare, soprattutto in Italia, dove la scuola secondaria nonostante alcuni ritocchi di facciata, tra cui spiccano l'innalzamento dell'obbligo scolastico fino al biennio di scuola secondaria e il rinnovamento delle Indicazioni nazionali per i curricoli liceali, tecnici e professionali, sembra non avere minimamente scalfito l'impianto gentiliano del 1923. Lo confermano i forti tassi di dispersione scolastica che si concentrano nel passaggio dalla scuola del primo ciclo a quella del secondo ciclo e al termine del primo anno di scuola secondaria di secondo grado, non solo nei licei ma anche nell'istruzione professionale, dati che testimoniano lo strappo tra istruzione di base e formazione secondaria. E così arriviamo alla questione del rinnovamento organizzativo e curricolare dell'istruzione secondaria che di fatto è rimasta la scuola dell'insegnamento disciplinare tradizionale, nella quale i docenti non sono tanto responsabili dei gruppi di alunni ma soprattutto degli insegnamenti disciplinari.

Mentre nella scuola dell'infanzia e nella scuola del primo ciclo i docenti sono soprattutto attenti e responsabili del successo formativo di un gruppo definito di alunni, non solo nell'ambito degli apprendimenti disciplinari ma anche in quello delle relazioni sociali, nella scuola secondaria il singolo docente è, per motivi culturali e organizzativi, prioritariamente legato all'insegnamento della disciplina. Si tratta dunque di trovare un giusto equilibrio tra responsabilità degli apprendimenti disciplinari e responsabilità della gestione del gruppo classe, del rendimento e del comportamento dei singoli alunni. L'idea di elaborare progetti didattici personalizzati introdotta in Italia dalle Indicazioni per tutti gli ordini di scuola è assolutamente condivisibile, ma può essere realizzata solo all'interno di un contesto educativo organizzato in modo da consentire ai docenti di occuparsi di piccoli gruppi di alunni per tempi sufficientemente lunghi da potere attivare interazioni pedagogiche e didattiche significative. Il modello di istruzione secondaria 'a pettine' nel quale uno stesso docente insegna la propria disciplina in forma individuale in numerose classi di alunni è ormai del tutto inadeguato, la successione degli insegnamenti disciplinari secondo un rigido orario giornaliero caratterizzato dalla successione di lezioni del tutto scollegate tra loro non è compatibile con una didattica personalizzata e interdisciplinare. Se lo scopo principale dell'istruzione secondaria è quello di formare una solida cultura disciplinare, all'altezza del contesto culturale attuale, e di aiutare a formulare, almeno a grandi linee, un progetto di vita da parte degli studenti, è necessario organizzare il curriculum per gruppi di lavoro fissi e mobili intorno a tematiche affrontabili da più punti di vista disciplinari e soprattutto attente ai mutamenti culturali contemporanei; "La conoscenza dei problemi cruciali del mondo, per quanto aleatoria e difficile, deve essere perseguita pena l'infermità cognitiva. L'era planetaria necessita di situare ogni cosa nel contesto e nel complesso planetario. La conoscenza del mondo in quanto mondo diviene una necessità nel contempo intellettuale e vitale [...] In effetti vi è un'inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra, da una parte, i nostri saperi disgiunti, frazionati, compartimentati e, dall'altra, realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari" (Morin, 2001, p. 35).

6. L'istruzione terziaria

L'istruzione terziaria ha conosciuto in Europa una rapida espansione a partire dalla seconda metà del Novecento, sebbene con ritmi diversi tra i vari paesi. Essa si differenzia nell'istruzione professionale post-obbligatoria, spesso gestita da istituzioni locali pubbliche e/o private e nell'istruzione universitaria. Nel primo caso risulta fondamentale la pratica dell'apprendistato e della continuità

scuola-lavoro, per consentire ai ragazzi di sperimentare un primo ingresso guidato nel mondo del lavoro e apprendere quelle competenze professionali che possono essere apprese solo all'interno di contesti lavorativi opportunamente organizzati in chiave pedagogica e didattica, con il coinvolgimento di tutor formativi impegnati nell'elaborazione, insieme a ragazzi, scuola e imprese, dei progetti didattici personalizzati. Per quanto riguarda l'istruzione universitaria è utile qualche precisazione iniziale. Nel giro di pochi anni, la formazione universitaria ha subito un processo di secondarizzazione, assumendosi la responsabilità della formazione di tutta una serie di profili professionali un tempo a carico dell'istruzione secondaria, dagli infermieri agli educatori per l'infanzia, dalle tante professioni legate al mondo della cultura agli esperti in scienze motorie. Tale processo comporta uno slittamento verso l'alto, le lauree magistrali e i dottorati di ricerca, dell'istruzione universitaria orientata alla ricerca, alla produzione di cultura e alla preparazione delle professioni più esclusive e redditizie. Il rischio insito in questo modello è quello di riproporre, in modo ancora più accentuato, la distinzione tra istruzione professionale, ancorché di natura universitaria, e istruzione di eccellenza, orientata alla ricerca e all'analisi dei contesti culturali contemporanei. Come per gli ordini di istruzione trattati in precedenza risultano fondamentali i fattori politici ed economici. L'aumento vertiginoso delle tasse universitarie, la riduzione drastica dei servizi gratuiti per gli studenti, alloggio, mensa, mobilità, sono di certo in grado di assecondare i programmi di austerità economica per drenare risorse necessarie a colmare le voragini provocate dalla corruzione e dalla inettitudine dei politici locali e nazionali, ma il conto che tali scelte comportano sui tempi lunghi può essere molto salato. A tal fine consideriamo le previsioni del Cedefop, Centro europeo per lo sviluppo e la formazione professionale, sullo sviluppo del mercato del lavoro italiano. Il tasso di occupazione tornerà ai livelli precedenti la crisi (2008) solo nel 2020 e crescerà almeno fino al 2025 (3). Interessante però l'analisi settoriale della prevista ripresa occupazionale, essa interesserà soprattutto il settore dei servizi, in particolare quelli finanziari e quelli legati alla distribuzione e ai trasporti; stabili i comparti edili e manifatturieri, in calo l'agricoltura. In questa nuova configurazione del mercato del lavoro crescerà la domanda di personale con qualifiche medio-alte, in particolare di tecnici esperti nelle scienze applicate, economia, medicina, ingegneria, ma anche in quelle sociali e artistiche. Dovrebbe rispondere a questa domanda l'offerta formativa delle attuali lauree magistrali, dei master e dei dottorati di ricerca, purché l'impianto didattico universitario riesca velocemente a modificarsi affiancando l'insegnamento tradizionale con moduli formativi sperimentali in grado di facilitare la trasformazione delle conoscenze in competenze professionali. In questo senso si collocano le tante esperienze di sostegno e formazione all'impresa, comprese le *start-up*, che ridefiniscono profondamente il rapporto tra università e sistema produttivo. La prima tende a diventare non solo un bacino di forza lavoro qualificata ma anche un luogo di apprendimento e formazione per le aziende, che in tempo di crisi non possono permettersi gli alti costi legati all'innovazione e alla ricerca. Questo mutamento è particolarmente importante in Italia, dove predominano la piccola e la media impresa, tradizionalmente restie a investire grandi risorse nell'innovazione mentre le grandi aziende hanno in genere un settore interno dedicato alla formazione continua del personale e alla ricerca (11).

Verso un curriculum evolutivo

Dall'analisi del rapporto tra i mutamenti economici, sociali e produttivi e il funzionamento dei sistemi formativi, emerge la necessità speculare di attivare, dal lato del sistema produttivo, nuove politiche industriali ed economiche di ampio respiro alternative a quelle elaborate in termini di austerità, dal lato del sistema formativo, delle politiche dell'educazione in grado di rinnovare un impianto organizzativo ormai obsoleto, elaborato nell'era del capitalismo industriale novecentesco. Soffermandoci su questo secondo punto è importante sottolineare la necessità di superare l'idea di un curriculum rigidamente separato in ordini e gradi, nel quale ci si limita ad applicare i Programmi o le Indicazioni nazionali. Lo scenario macroeconomico dimostra la necessità di formare uomini e donne fortemente istruiti ma non eccessivamente e precocemente specializzati per rispondere alla progressiva e perenne richiesta di mutamento professionale espressa dal sistema produttivo contemporaneo; lo scenario politico internazionale evidenzia invece l'importanza di formare cittadini ancorati sì alle dimensioni culturali locali, siano esse nazionali e/o continentali, ma capace di collocarsi criticamen-

te nelle dinamiche culturali planetarie per evitare il ripetersi, questa volta su scala ancora più grande, degli errori novecenteschi.

Queste esigenze potrebbero essere soddisfatte da un impianto curricolare evolutivo, che non si modifica nel tempo in base ai passaggi istituzionali bensì in relazione alle esigenze e alle caratteristiche degli alunni e del contesto sociale e culturale esterno alle scuole. La scuola dell'autonomia potrebbe rappresentare lo strumento adatto alla realizzazione di curricoli evolutivi sebbene il rischio di trasformare l'autonomia scolastica in un'ennesima trovata politica di stampo neoliberista non siano poche. Se le scuole e le università autonome trasformeranno la loro autonomia in uno strumento di competizione e conflitto per accaparrarsi risorse in un contesto economico e sociale caratterizzato da politiche restrittive, allora la distribuzione della conoscenza e della cultura ritornerà a diffondersi su base censuaria. Se invece, in un contesto caratterizzato dalla ripresa di politiche economiche e della formazione espansive, l'autonomia consentirà lo sviluppo su base solidale di curricoli evolutivi, allora la possibilità di formare attraverso l'istruzione le competenze professionali e il senso di cittadinanza in chiave planetaria può veramente rappresentare un obiettivo a portata di mano.

Note

- (1) Sulle politiche della formazione europee, cfr., Franceschini & Russo, 2011; Capperucci, 2013.
- (2) Sull'organizzazione dei servizi per l'infanzia in Europa, cfr., Franceschini & Borin, 2014, pp. 21-46.
- (3) L'Istat con una nota del 31 marzo 2015 fotografa la situazione italiana: 12,7% il tasso di disoccupazione (14,1% per le donne e 11,7% per gli uomini), la disoccupazione giovanile, 42,6% gli italiani tra i 15 e i 24 anni in cerca di lavoro, è il doppio di quella nella zona euro (22%).
- (4) Sulla condizione delle imprese italiane cfr. Brancati, 2015.

Bibliografia

- Ainis, M. (2015). *La piccola eguaglianza*: Torino: Editori Riuniti.
- Baldacci, M. (2006). *Ripensare il curriculum. Principi educativi e strategie di didattica*: Roma: Carocci.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Cortina.
- Brancati, R. (2015). Lo stato dell'impresa. *Sbilanciamo l'Europa*, n°61, aprile 2015.
- Capperucci, D. (2013). *La scuola in Europa. Politiche e interventi dell'Unione europea in materia di istruzione e formazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Franceschini, G., & Russo, R. (2011). *Sistemi formativi e dirigenza scolastica in Europa*. Pisa: ETS.
- Franceschini, G., & Borin, P. (2014). *Il curriculum nella scuola dell'infanzia. Prospettive di ricerca e modelli operativi*. Roma: Carocci.
- Fratini, T. (2013). *Giovani adulti e crisi sociale. Prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Cortina.
- Politkovskaja, A. (2004). *La Russia di Putin*. Milano: Adelphi.
- Vercellone, C. (a cura di) (2006). *Capitalismo cognitivo. Conoscenza e finanza nell'epoca postfordista*. Roma: Manifestolibri.

**Young people with disability:
educational challenges for new inclusive spaces**

di Catia Giaconi

The complexity of the present society presents many challenges for the new generations overall, especially for the young with disabilities.

Disabled youngsters and their families find themselves devoid of projects to follow the end of the school years: the prevailing image is that the disabled youngster is an “eternal child” to be protected, or a “person to assist”, this defuses the capacity to “project” educative actions in the adult spaces of participation and inclusion. Disabled youngsters risk to live exclusively inside the family context or to be “parachuted” in institutions and communities; as the result of necessity, not as reasoned, shared or constructed choices made “with” and “for” the person. This contribution sheds light on the main pedagogic critical points that arise in taking care of disabled youngsters. It re-thinks strategically some of the articulations that construct a life project turned toward future and Quality of Life. In the same direction we propose some devices to support the future of young generations with disabilities, able to legitimise and promote the assumption of an adult identity, also in terms active participation and citizenship.

Nella complessità della società contemporanea, numerose sono le sfide per le giovani generazioni in generale e per i giovani con disabilità in particolare.

Al termine del percorso scolastico, i ragazzi con disabilità, e le loro famiglie, spesso si trovano in un vuoto progettuale: l'immagine dominante del ragazzo disabile come “eterno bambino” da proteggere o “persona da assistere” depotenzia la capacità di “proiettare in avanti” le azioni educative in spazi adulti di partecipazione e di inclusione. Il giovane disabile, infatti, rischia di permanere in modo esclusivo nel contesto familiare o di essere “catapultato” in ambienti, come Istituti o Comunità, per necessità e non in seguito a percorsi pensati, condivisi e costruiti “con” e “per” la persona stessa. Il contributo tenta di mettere in luce le principali criticità pedagogiche nella presa in carico dei ragazzi con disabilità, ripensando in chiave strategica alcuni snodi per la costruzione di un progetto di vita orientato al futuro e alla Qualità della Vita. In questa direzione, vengono prospettati alcuni dispositivi orientati a supportare il futuro delle giovani generazioni con disabilità e in grado di legittimare e promuovere l'assunzione di un'identità adulta, anche in termini di partecipazione e di cittadinanza attiva.

1. Premises

The transformation of society offers increasingly fewer certainties and stability, they lead us to reflect about the scenario made of lights and shadows that seems to wrap the path to adulthood for the new generations with disabilities. Scientific literature is spotlighting increasingly on the avenues that contrast the lack of planning that obstructs the way of disabled young people and their families at the end of the school years. In this way it raises awareness and support structured, dynamic and coherent itineraries that lead to a path in the name of Quality of Life (Goussot, 2009; Schalock et al., 2010; Giaconi, 2014).

The path to adulthood for young generations with disabilities is a path marked by a weak and discontinuous planning throughout the lifetime, this applies to disabled persons and their whole families (Pavone, 2009, p. 28). Paradoxically, it seems that the support network for the disabled youngsters and their families widens its mesh in times of higher critical difficulty and need of support: in transitional phases at school and in social contexts, in familial contexts and in different forms of dwelling; also, in residential structures (Giaconi, 2014, p. 73).

At the end of the school years, disabled youngsters and their families run the risk of not finding an adequate and efficient integrated system of agencies that allows the widening of autonomous spaces of participation and integration in the society.

Exiting school, rather than being the springboard toward adulthood, represents a “leap of faith” for the disabled young. Here, the social network built in the social contexts seems to disappear, including the possibility to live outside the family environment and all recreational activities and leisure time.

Planned and rehabilitative actions seem to come to a halt and vanish in the attempt to find solutions of welfarist nature. This derives from the diffused image that associates the disabled to the image of the “eternal child” to be protected, or a sick person in need of assistance.

Our position intends to rescue lifelong planning for the person with disability through a life project that should realise and structure itself in the space and time inherent to the life cycle; for the singularity of the disabled person and the specificity of the community of belonging.

Transitional phases, from school to job placement, from home to new dwellings, can transform themselves in moments oriented and thought in the time and “in time”. For example, family references decrease, on the contrary, they should become real springboards to adulthood and realisation of the disabled person.

This contribution, even considering the complexity of the subject that calls for a wider conceptualisation related to social inclusion and Quality of Life for new disabled generations (Schalock & Verdugno Alonso, 2002; Pavone, 2009), concentrates on the analysis of the main pedagogical emergencies that lead to a strategic reconsideration on actions and devices to build a life project for young generations with disabilities. The project should legitimise and promote the assumption of adult identity, also in terms of participation and active citizenship.

This question is a delicate one, therefore, it is important to ponder with all possible sensitiveness on this critical point, avoiding to fall into excessive interpretative stiffness, but instead opening to new desirable scenarios.

Conversely, we signal some challenges that special pedagogy must face to re-launch the planning to take charge of the future of the new disabled generations.

2. Out of disenchantment

The first critical point on the way, in dealing with the theme of a possible future for disabled youngsters, regards the collective imagination about the concept of legitimisation of an adulthood for disabled people.

The partial image of the disabled person prevails in social plots and representations, it is the stereotype of the “eternal child” in need of assistance, even from the relational point of view. This misperception involves activating relational styles that are unsuitable to relate with youngsters on the way to become adults, it is rather linked to paternalistic and infantilising modes.

Furthermore, we see, in some situations, that youngsters with Autistic Spectrum Disorders are in a critical scenario that states, on one hand, that autism is rooted into the evolutionary age, as it was previously emphasised by some manuals of nosology. On the other hand, it states that autism dissolves into other diagnostic categories after the age of eighteen; such as intellectual disability (McGovern & Sigman, 2005).

The picture that emerges is the one of a young disabled who, for reasons linked to collective imagination or to longitudinal studies on the subject, see life-planning ideas denied and, with it, the chance of becoming adult. The family of the disabled youngster, worried about the health of the child, runs the risk of obscuring the chance of seeing beyond the deficit, thus raising obstacle that prevent the discovery of his personality. Therefore, the family seems to cancel any idea of “emancipating project” for the child to become adult (Sorrentino, 2006, p. 119). Pavone (2009, p. 28) sees this attitude as a self-projecting mechanism characterised by attitudes of closure and isolation, which leads parents of disabled youngsters into a middle Earth between the perception that the dis-

abled offspring does not inhabit the body of a child and the belief that he is a child to protect and assist all life long.

The first challenge is to reinstate what Lepri (2003) defined the “needs of morality”. Physical welfare, work, the need to have familial and amicable relations, the right to social participation, free time and emotional behaviour fully belong to these needs. These dimensions, which appear as dominions of the Quality of Life (Schalock et al., 2010), represent a founding value for the realisation of all people, disabled ones included.

It is essential to imagine a space and time that lives in the desires and hopes of people who dream from childhood. It includes: what job to do when adult, where and with whom to dwell, which interests to nourish and whom to spend our lives with. It could be fireman, doctor, doorman or be mother or father, these events are planned, forecast and desired. Or, it could be the family environment, or a caretaking one, or a residential solution that enter a life project that allow us to speculate and build possible itineraries of life. Surely, this is followed by the paving of a path that sways between hopes and skills, engagement and mediation, supply and demand, limits and possibilities, action and lifelong training. These normal events re-activate the “need of normality in the role”.

As punctuated by Caldin and his colleagues “all too often, experience present the young with disability with a suffering image: it denies plural identity, roles to be played and reduces the person to a single identity (disabled); furthermore, competent identity that derives from an empowering look or environment is denied too, that is the capacity to see in the other person unusual skills and talent, projecting opportune situations and not handicapping ones” (Caldin et al., 2009, p. 253).

The possibilities to connect to social complexity disappear if people have no role to play. People without a role have no duties or rights and do not play a role in the relationships among the people who live in a society. Disabled people are often exempted from roles, and therefore from duties and rights and from responsibilities. Disabled youngsters who never practised any roles or responsibilities during the period of their education, will find many difficulties in their working life.

This dimension of a partial imagination brings along a trend to cancel or give up the planning by families, teachers, educators and the disabled person.

The lack of a project affects the immutability of roles and social relations. Instead, as we will illustrate in the next paragraphs, entering adult world fundamentally means assuming a specific social role and promoting choice that is a certain degree of self-determination.

The life project is a “collective enterprise” (Pavone, 2009), families and educating agents move “with” and “for” the disabled persons, inserting them in a story of life and relations, forecasting the attainment of possible autonomies from early childhood, in a constant call that sways between micro and macro-planning.

3. New conceptual spaces for an adult identity

The concept of work is the first place to be activated in its deepest form when thinking to the new disabled generations

As we will explain in the next lines, it is impossible to talk about building adult identities for disabled youngsters without reflecting pedagogically on the chances of labour inclusion.

Even in this case, that comes from the connection disability and work, it is need to put these terms correctly inside the pedagogical reflection and, specifically, at the heart of the demand of social inclusion. The focus of our reflection aims the re-thinking and projecting work dimension for disabled people. For a long time, this dimension was interpreted as welfarist paradigms and social control rather than the educational one. When it was included in an approach of special pedagogy it was confused as being the final goal of inclusion and not its mean. In other words, we saw a double conception on work for the disabled: on one hand, it is a mere instrument of rehabilitation of mental illness, with a finality of social containment and control, where the welfarist logic prevails on educative instances. On the other hand, it is simply the end of the process of inclusion. Work is much more than this.

On the contrary, working activity becomes one of the means to go toward social participation and surely “represents the logic conclusion of the whole activity of insertion, socialisation and rehabilitation carried out in a previous age” (Lepri & Montobbio, 1993, p. 10).

The second pedagogical challenge emerging from this complex scenario concerns the necessary support to re-think the work dimension as an event that involves the identity of the disabled, or any other person, while it continues to represent, despite all transformations, an essential moment in the process of inclusion.

Several authors attempt to investigate the complexity of the present society and the meaning of work in the lives of people. They came to a conclusion that evidences that work continues to be the basic link between individual and collective destinies, or the starting point for an active social participation (Montobbio & Lepri, 2000). Disabled people have the possibility to enhance their self, intrapsychic and interiorised image (reflected in the other) through working practices. Working means absorbing the role, and recognising the others, thus changing the quality of socialisation (Lepri & Montobbio, 1993).

This is why working and job training must be intentionally projected ever since secondary school and be extended during the various chances of working stages and job sponsorships. All this can be a real and concrete springboard for the difficult path toward(s) adult identity.

Especially for disabled people, work practicing becomes one of the main devices for the construction of an identity, in a game of self-representation and social recognition. Lepri and Montobbio specify that work “does not only represent the essential tool for self-sufficiency and the primary means of socialisation, but also the founding pillar for self-realisation, solution for problems of low self-esteem and identity” (Lepri & Montobbio, 1993, p. 10).

Therefore, work does not only involve self-perception but also strengthens the identity and contributes highly to the person’s self-esteem. At the same time, it allows to test processes of belonging to an adult community and grants experiences of autonomy and recognition. It also activates the basic processes of adult socialisation and economical independence, autonomy from the native family. Most of all work carries the social and civil role of the person with disabilities, it brands itself as a great “emancipatory value” (Zappaterra, 2012). The disabled person obtains a place in the social context through work, with the possibility to live group experiences (Montobbio & Lepri, 2000). The climate that arises on the workplace, marked by the quality of comparison, social exchange, perception of equality and more, is of significant importance for motivation and engagement in the working activities.

Becoming adults means trying new roles, assuming responsibilities, doing things on our own, respect deadlines. Other people’s expectations and interaction with the disabled ones will make them perceive and recognise that the disabled became an adult. This will make the disabled person acquire the right competences and attitudes. The nature of relationships that establish themselves at work is fundamental for the strengthening of the personality, but also for sharing the meanings that take place in the triangulation: disabled person, work and all other people who mediate.

The path towards planning an identity is now activated, it is a personal route of social recognition for the contribution that disabled people can provide to the professional community they work in: an individual who is increasingly part of the sphere of professional relationships, increases his chances to be appreciated (Chicchi, 2001). In the “multiplication of the meanings” (Gosetti, 2004), the worker does not consider work just as the means for self-sufficiency, it signifies it as the condition for personal realisation.

Proposing growth through the working role and the status as worker must be part of a life planning and cannot appear in an unhistorical fashion, or beside of the realistic possibilities of development of the person (Campanini & Presti, 2005). Likewise, the paths to inclusion cannot be generalised, but must be correctly planned according to the needs of the person.

Reflecting about the plots of educational practices, we must overcome the trend to put at work the disabled person in a perspective of using technicalities apt to train the disabled in a specific competence. Better results come from practices that consider *role taking*, or the assumption of a role, and

the person as a whole. The main problems for working insertion do not include only the task, but also activating adequate relational modalities and the awareness of a, implicit or explicit, rules system in a working context.

This marks the working trajectory not so much toward “learning a job”, but toward the complex dimension of “learning to work”.

The responsibility by families, educational agencies and communities of the disabled person is to promote what Caldin defines a “pedagogy of roles” (Caldin et al., 2009), it should highlight paths where the disabled can take roles and be socially recognised, to favour significant and useful changes toward adulthood.

4. Planning toward Quality of Life

Interestingly, research and working fields lead to re-think the forms of adjusting adult age in educational planning (Laurillard, 2012).

Perspectively, the realisation of adjusting life projects goes on different levels (Giaconi, 2014). In our approach, it becomes interesting to highlight some structuring planes that follow, and will be explained immediately afterward:

- Between functional levels and the domains of Quality of Life;
- Among the goals of different interventions;
- Among activities, educational activities and modes of assessment;
- Between micro and macro planning.

In educational projects, an initial level of adjusting can be found between functional levels and the domains of Quality of Life, therefore between the needs of support of people with disabilities and the support that could improve the life condition of disabled adults.

In our case, life planning should be valued from childhood, adjusting functional results with the domains of the Quality of Life (1), this, therefore, means adjustments in line with the right to work. The access to adulthood, here it is meant as labour insertion, is not un-historically built and linked to a specific age, it is rather the result of a project that was realised step-by-step from childhood and shapes itself with ageing with different forms and plots. It is a path that re-thinks integration, as put by Caldin and Friso (2012): “it must depart from a new perspective of work experiences during the school years” (p. 44), it must attend the transitional phases from the end of the school years until the point of re-thinking new forms of training at work and to lifelong learning.

Scientific literature highlights some aspects that educational planning usually overlooks (Giaconi, 2014), and that should return to have a fundamental role. We refer, for example, to the need to widen the levels of self-determination (Wehmeyer et al., 2010). Understating the dimension of self-determination, the possibilities and needs of choosing a social role, means favouring what Montobbio and Lepri (2000) define the “controlled development of the disabled”, where others decide for him/her. On the contrary, high levels of self-determination increase the chances of success at work, and in quality of life.

In the same direction, intentional actions are relevant, because they accept eventual discrepancies in skills possessed, expectations, aims and the performances required by the contexts. This allows to adjust training paths and grant higher co-responsibilities and co-participation in the life project of the adult with disabilities.

Furthermore, in planning, adjustment is where the goals of the different interventions materialise. In other words, the necessity of a life project comes through, it allows the right personalised and longitudinal planning to integrate the necessary clinical, re-habilitating and educating interventions, which are not always sufficiently organised and coherent, or are fragmented by the passages from a school level to the other, from school years to work insertion.

This aspect carries along the needs of different forms of personal and professional guidance that, instead of taking action in terms of work insertion, should start from far away and develop an adequate temporal span. The essential element of this form of adjusting is represented by the choice of goals: turned toward adult autonomies, which are relevant and functional to the working context and favour participation to social and professional network (Adams et al., 2006). In this way, it is possible to take into account of the two important working contexts: one is surely acquiring competences to fill the tasks, but also the one of conquering competences to manage and maintain the unavoidable professional relations.

It is possible, following this direction, for professionals of educational planning to follow some guiding questions on table 1.

Table 1 – Scheme of construction and evaluation of educational projects

Indicators	Describers
Relevance	Within the individual life project, are rehabilitation goals relevant and meaningful?
Observability	Are goals translatable into observable behaviours?
Appropriateness	Are goals appropriate to the chronological age of the subject and his/her health ?
Functionality	Are they functional to daily life necessities and significant in relation to the living contexts?
Temporality	Are they temporally pondered and limited in time to ascertain their attainment ?
Monitoring	Are they possible to monitor and monitored in improvable terms and eventual worsening?
Measuring	Are they qualifiable and quantifiable?
Realism	Are they attainable within human and resources?
Inclusion	Are they functional to increase autonomy, self-determination and <i>empowerment</i> of the person, and adjusted to his hopes?
Participation	Do they favour social participation and amicable, familial and social relation networks?

Adapted from Adams et al., 2006

A further level of planning adjustment must happen in real space and time and significant activities: significant activities in real contexts must, therefore, be empowered, as well as in tutoring and in simulation of real problems, assumption of specific roles and more.

Lepri (2001) writes: “working is a normal environment is for all, especially for people with disability, one extraordinary opportunity to give a meaning to one’s existence. It provides with a self-image, defined by mirroring into the other workers. This is especially true for people with intellectual disabilities, because work is one of the few, if not the only, valued social roles for them, where they can really appear adult” (p. 39). As we will see, these activities require the realisation of new devices of evaluation and self-evaluation. Planning concerns always a movement between micro and macro.

Individual paths of individualised training and work insertion meet history, biographical points, personal needs and characteristics paths, also the cultural and organisational contexts within which these processes are accomplished (Lepri, Montobbio & Papone, 1999). Reflections and research meet each other in experimentation that try to integrate these forms of planning and interventions focused on people and the working contexts of reference.

5. New spaces for identity building

In reference to our specificities of professionals who deal with the training of teachers and trainers, we would like to signal some brief strategic lines that could trigger some significant steps to review the training practices for those who, in various forms, deal with work inclusion and that are now the core in many projects and experimentations at national and international level.

In short, we can find three potential actions of intervention that could strengthen initial and orientating training practices, as well as lifelong learning. They include the joint effort of institutions and training agencies, but also universities.

The first strategic line could re-think the circuit between school and work. Training proposals focus on projecting for activities (Laurillard, 2012) in the school years and in the working life, which may represent, on different levels, the continuity and change in joint projects. Italian and international theories and experimentations point out toward (Rossi, 2011; Laurillard, 2012) an approach in planning and didactical action that enhance new devices that allow goals, activities, materials and tools that help shared activities firstly between teacher and students; then, between the group of people at work (employer, work assistant and workers) and disabled workers. In the same direction, planning and explanatory work about the sequence of teaching-learning activities in line with *Teaching Learning Activities* theorised by Laurillard (2012), could mark a opportunity to reach significant levels of personification and inclusion. This applies both to the school context and to the working environment thus becoming a bridge between working practices and the working practices linked to the relational system.

The second perspective concerns a new “training in action” proposal for people with disabilities in working contexts. The job place is not only the place of manual and relational exercise, but also of continuous learning. As explained by Eraut (2000), working experience requires learning from action that starts from routinely working actions and from the organisation of the action in itself through an itinerary planned with the involvement of multiple roles that are linked with our role. Here, informal moments of comparison with other workers become essential, as well as use and reflection about the artefacts found on the workplace. The approach of French authors like Vinatier and Altet (2008) applied to the Italian system, concerns Professional Didactics, which, when professionally analysed, allows action, technical and relational schemes to surface, they are specific to a profession and related to contexts and organisational concepts that belong to the working reality of the disabled person. In fact, these are new frontiers also in training new corporate tutors, who could base themselves on the documentation produced for professional action. For example: through videos that make possible to re-run the procedure of actions and understand what Pastré (2002) defines the “organisers of practices” destined to a precise situational class with adaptive functions. This process of professional thinking makes the professional gather a documentation, it also selects the problematic situation and confronts itself with a group made of other teachers and researchers. This

process allows the beginning of a process of practice review and the detection of new solutions and meanings for inclusion.

The third strategic line is linked to the previous ones and we would like to explore them, it concerns the creation of new devices for balancing the competences of disabled people. In the same direction, we find fundamental to focus the attention toward the development of the competences, but also to the exploration of beliefs, certainties and values of the disabled person in the working context, to intervene *on the job* during the phase of insertion, to reshape possible beliefs that can limit the disabled person's performance on the job place. In fact, several researches show adult that disabled workers have inadequate professional beliefs that can cause adaptation difficulties, or may make any attempt of working insertion fail (Hitchings et al., 2001).

In our belief, generally and specifically in some professional itineraries, a *Professional e-portfolio* is extremely important. It, which is made of significant experiences and all that would risk to be fragmented during the passages from a context to the other, and within the thoughts of the person. The aim is to shape up the worker in the working environment. A true learning environment that allows students to rebuild their training path using a number of *tools* that support and help them in it. Nowadays, research on e-Portfolios (Giannandrea, 2012) is connected to *Personal Learning Environment*; that is network applications that allow people to tell their stories and talk about the elements that describe their identity.

A *Personal Learning Environment* (PLE) is an environment set by a single person, it is different from a traditional LMS for the light structuring and for the lack of distinction among roles (teachers, students, tutors). In other words, a PLE is built by a people on the basis of their needs and interests. It is not linked to a single course or to an institutional learning path, however, it is potentially finalised to lifelong learning. Therefore is built around people and their choices. The attainment of such kind of environment exploits the potentialities of the web 2.0 to full extent; in aggregation and at cooperative level. Aggregation is intended as a *mashup* , the combination of web space and resources available from some suppliers, which are used with material produced by the student, as well as to the student's personal and professional relations. For many youngsters the PLE concept is in many ways a novelty, also in rescuing new planning for new generations affected by disabilities.

Firstly, every PLE is never a completely finished product; it is composed of assembled spaces and contexts, shaped and personalised by students, who will be aided by tutors and referring mediators in case of disability to attain their goals, interests, activities that engage them and their moods.

The trainer and planner's roles are to strive to provide the right integrating solutions and the personalization referred to the specificity of the disabled person. Secondly, conception, personalization and management of a PLE are social activities and constitute cognitive competences that develop on their own in the course of the building and widen the chances of participation and social inclusion. Finally, indeed, PLEs are not only a collection of artifacts, they connect and integrate people, groups and communities. This communitarian presence modifies the environment inside the personal environment, it makes it richer and more varied all the time. If it is true that significant relations exist inside the traditional contexts, the outward look of PLE permits the widening of the space for relationships that go beyond the institutional ones of the school class. It also includes elements "external" to the educational path among the potential users of the resources. A noteworthy aspect in our argumentation concerns the fact that the youngster with disabilities may have multiple environments where to act and find a place: the great value of personalization is that different environments may be built to pursue different learning paths, which must be connected among themselves, they permit to keep, without fragmenting it, the necessary continuity of the intervention on the educational projects in the life of the youngster.

According to the sustainers of this approach, the challenge for new generations of disabled students is not to find adequate resources for their learning paths, but to be helped in selecting the most useful and suitable resources among the enormous ones available, in reference to the personal cognitive profile. There is always a disabled youngster, at the core of the construction and development of a PLE, he is supported to adopt all the operational decisions to the modality for publishing the con-

tents, the presence on the web and the sharing of all posted materials. This should be without interferences from formal educative institutions such as schools and universities. However, the role of student must be emphasized next to the role of the played by figures such as planners, teachers and mediators who support the youngster. These figures cannot be sidelined because the process needs training to develop skills that allow room for autonomy in managing the context.

In fact, some authors sustain that these skills and competences can develop in due course, through the online communication with the other users of the same networks, or finding feedbacks and advice within the network of contacts of the PLE (Downes, 2009; Giannandrea, 2012). Even if the PLE is built with the purpose to promote learning, it remains necessary to foresee some form of support or scaffolding, which will not leave the disabled student totally “alone” in facing the contents and the proposed activities.

Several researchers agree in sustaining that the inherent learning of PLEs is structured upon six basic elements, even if not all assign the same level of importance to all components: gathering information; social interaction; activities; reflections; conceptualization; re-forwarding information (Downes, 2006, Kop, 2006, Mason, 2006). These elements can be traced and promoted with different forms and intensities, even inside a context of online learning. However, the main challenge is constituted with modalities through which the different elements can be related with each other to build one qualitative learning experience. Within the PLE, various technical tools can play an important role for a deeper and significant learning (Giannandrea, 2012, p. 135):

- a personal profiler, a section able to support an updated profile of the student during the course of the process. The personal profiler could gather personal data, from the ones relative to learning and free time, to the learning styles or the preferences in the use of materials and contacts. Furthermore, they could support the research of this information, suggesting to the user to adopt tools, apps and data on the basis of a rating given by the user. This information is gathered by the user and re-used according to the need of the student during the different phases of the learning cycle. For example: during planning and conceptualization, or during the collaboration with other students, while negotiating or receiving a feedback;
- some tools for editing and publishing contents on the web. For students it is very important to have the chance to use their PLE with tools that allow them to visualize information, rethink it, building a blog, a video, a web page for the site. This helps the user to create new contents and promote them outside toward other readers. This kind of editor represents a support during the registration, activity, conceptualization and re-forwarding phases;
- an e-Portfolio-like application, it is useful for personal development, which could be used to gather digital artifacts and ideas, reflections, feedbacks that students may select and share with friends and colleagues. This instrument offers to the opportunity to ponder about their personal story to the students. Furthermore, it supports meta-cognitive competences and places itself in the organizational phases as well as in planning and documenting the abovementioned model;
- a tool for peer assessment, a sort of learning consultant. If students accept to question themselves, the peers’ feedback is a powerful weapon to stimulate the reflection and the improvement of the learning process;
- a number of communication tools, such as chats, blogs or links with traditional Learning Management Systems.

Finally, PLE proves to be different from other tools of learning that propose to gather data and information: in fact, its goal is to re-construct a whole world that contains the documentation of the itineraries and successes obtained in traditionally structured educational contexts for the young generations with disabilities. Next are the working and learning context contacts, tools to produce and create, access to library and document resources, as well as a whole array of online services, such as tools for social networking or file sharing. “It can contain all the necessary tools and applications for people to start their learning process using the information provided by their previous research

and personal profile, in addition to the feedbacks about their projects and shared artifacts. Students can use it to bring forward a personal project outside the group, or receive advice and feedback during the course of the project. PLE provides and proposes from time to time the correct tools on the basis of the development and type of project” (Fournier & Kop, 2010, p. 4).

In conclusion, these could be three guiding lines for an integrated work online shared and co-responsible that supports working inclusion for disabled people. It permits to re-think new relations among people who live with the institutions, work for different agents and research in the field of special pedagogy, in a collaborative approach to research

Notes

(1) Our argumentation reminds the wide international consensus on the multi-dimensional model of the domains of Quality of Life found by Schalock and Verdugo Alonso (2002). In their proposal they find the following dimensions that characterise the Quality of Life of people: social inclusion, physical welfare, interpersonal relations, material welfare, emotional welfare, self-determination, personal growth and rights.

Bibliography

Adams, L. et al. (2006). Individual Planning: An Exploration of the Link between Quality of Plan and Quality of Life. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, pp. 68-76.

Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press.

Boffo, V., Falconi, S. & Zappaterra, T. (Eds.). (2012). *Per una formazione al lavoro*. Florence: Florence University Press.

Buzzelli, A., Berarducci, M., & Leonori, C. (Eds.). (2012). *Persone con disabilità intellettiva al lavoro*. Trento: Erickson.

Cairo, M. (2007). Disabilità e integrazione lavorativa. In: A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità* (pp. 431-448). Trento: Erickson.

Caldin, R. et al. (2009). Crescere insieme: i giovani con disabilità tra famiglia, scuola e servizi. In: Pavone M. (Ed.), *Famiglia e progetto di vita* (pp. 251-276). Trento: Erickson.

Caldin, R., & Friso, V. (2012). Quale lavoro per le persone con disabilità, oggi, in Italia? *Studium Educationis*, n. 3, pp. 37- 57.

Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*. Trento: Erickson.

Campanini, F., & Presti, S. (2005). *Mani abili: dall'integrazione scolastica al progetto di vita*. Rome: Carocci.

Cella, G. P., & Lepri, C. (s.i.d.). *Progetto in RETE: l'industria in rete nei servizi. Disabilità intellettiva e lavoro: quali prospettive?*. Disponibile in: http://www.cpv.org/pballegati/Relazione_finale_Inrete.pdf.

Chicchi, F. (2001). *Derive sociali. Precarizzazione del lavoro, crisi del legame sociale ed egemonia culturale del rischio*. Milan: FrancoAngeli.

Colombo, L. (Ed.). (2007). *Siamo tutti diversamente occupabili*. Milan: FrancoAngeli.

Downes, S. (2006). *Learning Networks and Connective Knowledge*. On internet site: <http://it.coe.uga.edu/itforum/paper92/paper92.html>

Downes, S. (2009). New tools for personal learning. Talk at MEFANET 2009 Conference, Brno. Czech Republic. Disponibile in: <http://www.downes.ca/presentation/234>.

Eraut, M. (2000). Non-formal learning, implicit learning and tacit knowledge in professional work. *British Journal of Educational Psychology*, 70, pp. 113-136.

Fournier, H., & Kop, R. (2010). Researching the design and development of a Personal Learning Environment. PLE Conference. Barcelona. Disponibile in: <http://nparc.cisti-icist.nrc-cnrc.gc.ca/npsi/ctrl?action=rtdoc&an=16285584&article=8&fd=pdf>.

- Gelati, M., Malignano, M. T. (Ed.). (2003). *Progetti di vita per persone con Sindrome di Down*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Giacconi, C. (2014). *Qualità della Vita e Adulti con disabilità*. Milan: FrancoAngeli.
- Giangreco, G. (2008). *Disabilità psichiatrica e lavoro: un binomio possibile?*. Milan: FrancoAngeli.
- Giannandrea, L. (2012). *Traiettorie del sé. Dispositivi per la costruzione dell'identità nei percorsi di formazione*. Milan: FrancoAngeli.
- Gosetti, G. (2004). *Giovani, lavoro e significati*. Milan: FrancoAngeli.
- Goussot, A. (Ed.). (2009). *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.
- Hitchings, W. E. et al. (2001). The career development needs of college students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, pp. 8-17.
- ISTAT (2010). *La disabilità in Italia. Il quadro della statistica ufficiale*, Rome: ISTAT.
- Kop, R. (2006). Blogs, Wikis and VOIP in the virtual learning space: the changing landscape of communication in online learning. In D., Whitelock & S., Wheeler (Eds.). *ALT-C 2006: The next generation, research proceedings*. 13th International Conference. ALT-C, 5-7 September. Edinburgh: Heriott-Watt University, pp. 50-58.
- La Macchia, C. (Ed.). (2009). *Disabilità e lavoro*. Rome: Ediesse.
- Laurillard, D. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.
- Lepri, C., & Montobbio, E. (1993). *Lavoro e fasce deboli: strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C., Montobbio, E., & Papone, G. (Eds) (1999). *Lavori in corso. Persone disabili che lavorano*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Lepri, C. (2001). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milan: FrancoAngeli.
- Lepri, C. (2003). L'inserimento lavorativo di persone con disabilità intellettiva: aspetti, metodologie e condizioni psicologiche. In: M., Gelati, & M. T., Malignano (Eds.), *Progetti di vita per persone con Sindrome di Down*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Lepri, C. (2009). L'esperienza lavorativa nel processo di formazione e maturazione delle persone con disabilità". In: Piano nazionale di formazione e ricerca del Ministero della Pubblica Istruzione, *Uno sguardo oltre la scuola. Progetto integrato per favorire un efficace orientamento lavorativo degli alunni con disabilità*. Belluno: ed. DBS, pp. 17-19.
- Magnoler, P. (2012). *Ricerca e Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mason, R. (2006). Learning technologies for adult continuing education. *Studies in Continuing Education*, vol. 28, n. 2, pp. 121-133.
- McGovern, C., & Sigman, M. (2005). Continuity and Change from Early Childhood to Adolescence in Autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46 (4), pp. 401-408.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione adulta del disabile mentale*. Pisa: Edizioni Del Cerro.
- Pastré, P. (2002). L'analyse du travail en didactique professionnelle. *Revue de Pédagogie*, 138, pp. 9-17.
- Paternò, C. (2009). Disabilità e lavoro atipico. In: C., La Macchia (Ed.), *Disabilità e lavoro*(pp. 293-299). Rome: Ediesse.
- Pavone, M. (Ed.). (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un bambino disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milan: FrancoAngeli.
- Schalock, R. L., & Verdugo Alonso, M. A. (2002). *Handbook of quality of life for human service practitioners*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Schalock, R.L., Keith, K.D., Verdugo Alonso, M., & Gómez, L.E. (2010). Quality of life model development and use in the field of intellectual disability. In R. Kober (Ed.), *Quality of life: Theory and implementation* (pp. 17-32). New York: Sage.
- Sorrentino, A. M. (2006). *Figli disabili. La famiglia di fronte all'handicap*. Milano : Raffaello Cortina.
- Vinatier, I., & Altet, M. (2008). *Analyser et comprendre la pratique enseignante*. Rennes: PUR.
- Wehmeyer, M. L. et al. (2010). Research-Based Principles and Practices for Educating Students with Autism: Self-Determination and Social Interactions. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45 (4), pp. 475-486.
- Zappatezza, T. (2012). Disabilità e lavoro. Costruzione identitaria ed esercizio di cittadinanza. In: V., Boffo, S., Falconi, & T., Zappaterra (Eds.), *Per una formazione al lavoro* (pp. 17-44). Florence: Florence University Press.

Esplorare il possibile per costruire il futuro

di Marco Milella

Tra tutti i tipi di povertà, la più insidiosa è quella che non appare evidente, non fa sentire immediatamente i propri effetti, è quella che mette a rischio e danneggia prefigurazione e costruzione del futuro. Tale povertà pone sotto giudizio i processi formativi, li convoca davanti alla responsabilità di riflettere sulla loro stessa condizione e possibilità di essere pensati, sul loro stesso orizzonte, sulla loro stessa opera di progettazione, ovvero sulla concezione di futuro che intendono creare e dalla quale sono, contestualmente, condizionati. Una cartina al tornasole della sfiducia verso il futuro è data dalla difficoltà di fruire di quella memoria storica di cui, comunque, le generazioni necessitano per, appunto, costruire un proprio futuro. Questa costruzione è possibile se, in maniera soltanto apparentemente paradossale, ci si ricorda del futuro. Ricordarsi del futuro costituisce una premessa imprescindibile per valorizzare la memoria dei più anziani che possono mettere a disposizione i loro vissuti proprio per prevedere, non in senso letterale, il futuro. Il futuro nasce, infatti, dall'incontro tra più immaginazioni che, raccontandosi, esercitano, formano ad affrontare ciò che verrà. Immaginare, raccontare e condividere queste narrazioni prepara a stare di fronte alle cose che sono in procinto di presentarsi al nostro orizzonte. Si tratta di una formazione che diventa una vera e propria sensibilità *ad ventura*, verso le cose che verranno. Bisogna ricordarsi, quindi, che ogni momento può essere favorevole a concepire e realizzare i processi formativi come un'*avventurosa esplorazione del possibile*, al fine di andare incontro ai tempi che arrivano, invece che essere travolti da essi. In questa prospettiva, il *possibile* è quella dimensione che *abitiamo* costantemente. È la dimensione che collega non solo ciò che è accaduto con ciò che accadrà, ma anche ciò che sarebbe potuto avvenire – e non si è realizzato – e potrebbe essere realizzato in uno dei tanti futuri, anch'essi ovviamente *possibili*. Le nostre cognizioni e le nostre emozioni – sempre in connessione – vivono costantemente sotto l'influenza di questa prospettiva *controfattuale*. Una prospettiva nella quale le eventualità, le possibilità interagiscono continuamente con i nostri desideri, le nostre affettività, le nostre potenzialità, le nostre riflessioni, le nostre azioni concrete attuali e quelle che metteremo in atto. Porre al centro dei processi formativi la *controfattualità* vuol dire riconoscere che l'*immaginazione* e il pensiero scientifico e logico non sono di natura diversa, anzi trovano nella nostra corporeità – come sostengono le neuroscienze – una base *embodied, incorporata* di una capacità che fa incontrare e *rispecchiare* conoscenze e immaginazioni; saperi e sogni; calcolo e poesia; scienza e letteratura. Questa abilità consente di fruire della *simulazione* sia come modello di conoscenza, sia come veicolo per realizzare tutte quelle opere di *creatività* umana che, in un qualsiasi senso, prevedono e concretizzano forme di relazionalità reciproca, modalità per *mettersi nei panni altrui*. Immaginazione e, in un certo senso precipuamente formativo, anche *macchinazione* hanno in comune, non solo etimologicamente, l'orizzonte di ciò che per l'umanità è *possibile*. Tutte queste parole sono imparentate anche con il termine *magia*. Per i processi formativi, quindi, l'unica e vera *magia* può essere quella della simulazione e della creatività cognitiva ed emotiva che necessita di una continua *ri-costruzione* tra e nelle relazionalità umane. Non si può fare formazione, infatti, senza desiderare di cambiare lo *status quo*, senza *patire* l'inadeguatezza dell'esistente e senza sentire la necessità di elaborare una linea di sviluppo, una previsione di come migliorare il presente, *prefigurando* e assumendosi la responsabilità di almeno uno fra i tanti futuri possibili.

In times of poverty the most insidious type of poverty is the invisible one, whose effects are not felt immediately, as it endangers the construction and the prefiguration of the future. This poverty involves formative processes in their responsibility to reflect on their same horizon, on their same planning, that is to say their concept of future they want to create and by which they are, at the same time, conditioned. A litmus test of mistrust towards the future consists in the difficulty to make use of that historical memory of which, however, any generation needs to construct its own future. This

construction is possible if, in an only apparently paradoxical way, one person remembers his/her future. To remember the future is an indispensable prerequisite to enhance the memory of older people who can make their own experiences available to predict, not in the literal sense, the future. The future comes from the meeting among several imaginations which, while telling of themselves, exercise and form to face what will be. The act of imagining, telling and sharing these stories prepares to stand in front of the things that are about to appear on our horizon. This formation becomes a real sensitivity *ad-ventura*, towards the coming things. One must remember, then, that any moment may be favourable to conceive and implement the formative processes as an adventurous exploration of the possible, in order to meet the coming times, instead of being overwhelmed by them. In this perspective, the possible is that dimension in which we live constantly. It is the dimension that connects not only what happened with what will happen, but also with what could have happened - and did not - and could be accomplished in one of the several futures, obviously, also possible. Our knowledge and our emotions - always connected - live constantly under the influence of this counterfactual perspective. A perspective in which eventualities, possibilities continuously interact with our desires, our affectivities, our potentials, our thoughts, our concrete current actions and all that we will realize. Placing counterfactuality in the centre of the formative process means acknowledging that imagination and scientific and logic thought are not of a different nature, they rather find in our corporeality - as claimed by the neurosciences - an embodied base for a skill that makes meet and mirror knowledge and imaginations; learning and dreams; calculation and poetry; science and literature. This ability enables us to take advantage of the simulation either as a model of knowledge or as a vehicle to accomplish all those works of human creativity that, in any sense, foresee and concretize forms of relationship with each other, modes to put oneself in others' shoes. Imagination and, in a mainly formative sense, also *machination* have in common the horizon of what is possible for humanity, not only etymologically. All these words are related with the term magic. In the formative processes, therefore, the only true magic can be the magic of simulation and of cognitive and emotional creativity that needs a continuous *re-building* among and within human relationalities. In fact, we cannot achieve formation without wanting to change the *status quo*, without suffering from the inadequacy of the existing and without feeling the need to elaborate a line of development, a forecast of how to improve the present, anticipating and taking responsibility for, at least, one among the several possible futures.

1. Anziani ed esploratori

I processi formativi hanno bisogno e – anzi, addirittura – si alimentano della percezione e della concezione di un futuro, di una dimensione temporale che verrà e che fa sentire il suo potente influsso e condizionamento attraverso le aspettative che genera nel presente e che procedono da una possibile interpretazione del passato. In tempi di povertà, di tutti i generi, sono proprio la cesura più o meno drastica nei rapporti tra le generazioni e l'angustia di prospettive future a testimoniare la precarietà. Al depauperamento più grave, però, si arriva non quando si hanno aspettative pessimiste sul futuro, ma quando si perdono anche queste aspettative e si comincia a non *ricordarsi* più del futuro. L'impoverimento più grave è quello che non si rende conto di se stesso. "Allora il tempo misero non si rende neppure più conto della propria indigenza. Questa incapacità per cui la stessa indigenza della povertà è dimenticata, è la vera e propria povertà del tempo" (Heidegger, 1950/1968, pp. 248-249). La povertà più grave è quella che non ha sentore di essere tale e che crede di vivere un tempo di pienezza, mentre è svuotato. La povertà più insidiosa per i processi formativi è quella che, rinunciando alla speranza di cambiamenti migliorativi, si appiattisce nell'accettazione e nella perpetuazione dell'esistente.

Per i processi formativi, infatti, il tempo della *povertà* è quello che ha perso i collegamenti fra la memoria del passato e l'ideazione del futuro. È quello che toglie ai più anziani, a coloro che portano e vivono in sé i ricordi, la possibilità di metterli a disposizione delle nuove generazioni per esplorare e *inventare* il futuro e contemporaneamente priva i giovani dei salutaris parametri di riferimento

adulti, sui quali e contro i quali anche confliggere, per trovare un proprio percorso esistenziale. Anche per questi motivi, si può dire che i processi formativi necessitano, per dirla con un paradosso solo apparente, di anziani che indaghino e ricerchino forme di futuro possibili per se stessi e per i più giovani. Come sostiene, poeticamente, Eliot (1943/1976), i vecchi dovrebbero essere esploratori. Già, ma esploratori di che cosa? Del futuro? Può sembrare almeno bizzarro che, proprio a coloro che cronologicamente sono più vicini alla fine della vita, possa essere affidato questo compito. Eppure questa esplorazione serve a rimettere su un piano formativo il rapporto tra le generazioni. Infatti, si fa carico anche di una responsabilità formativa, nei confronti sia del futuro, sia dell'ecosistema nel quale viviamo: "Prima di andarcene, dobbiamo ottemperare alla nostra parte del patto di reciproco sostegno tra gli esseri umani e l'essere del pianeta, restituendo quello che abbiamo preso, assicurandoci che esso duri anche dopo di noi" (Hillman, 1999/2000, p. 261).

L'obiettivo esplorativo, da parte degli anziani, non è basato solo su una più o meno doverosa *restituzione* di ciò di cui si è beneficiato, ma ha un fondamento in quell'abilità umana di fruire della memoria (di chi ha vissuto tempi e, soprattutto, esperienze significativi) per prevedere e *ricordare*, in maniera solo apparentemente paradossale, il futuro. È impossibile *ricordare il futuro* se la memoria umana consistesse in una registrazione meccanica di eventi. Al contrario, i ricordi umani non solo sono sempre ri-costruttivi del passato, ma sono una condizione imprescindibile per un'altra capacità tipicamente umana: quella di fare previsioni, di prefigurare. Infatti, i ricordi non sono mai neutri e indifferenti nei confronti dello scorrere del tempo, anzi sono sempre orientati a un fine, sono in perenne aspettativa per confermare o meno una prospettiva e una percezione degli accadimenti, soprattutto di quelli che devono ancora realizzarsi. Si ha una prova di questa attenzione e tensione ad attraversare il tempo con la memoria, se si considera che chi è colto da amnesia non perde soltanto alcuni o tutti i dati del proprio passato, ma anche la possibilità di collegarli fra loro, al fine di dare a essi un orientamento e una visione di insieme. Perdere la memoria significa essere paralizzati e isolati in un unico tempo, "in un singolo momento dell'esistenza [...] senza passato (e senza futuro), bloccato in un attimo sempre diverso e privo di senso" (Sacks, 1985/2001, p. 51).

In un'ottica formativa, ciò che preme, prioritariamente, a proposito dei ricordi, è creare occasioni di incontri fecondi tra memorie differenti. È, infatti, l'interazione tra le memorie che ha consentito e consente il sorgere dell'intersoggettività (Bruner, 1996/1997), delle teorie sulle menti altrui (Fonagy & Target, trad. 2001), delle culture, dei processi di formazione e di costruzione di quelle identità personali, capaci di riconoscersi attraversando il tempo e, quindi, nonostante i continui, incessanti e, nell'immediato, impercettibili e inevitabili mutamenti.

Nello scorrere del tempo, la memoria ci consente una persistenza nella narrazione della nostra identità, un riconoscersi della persona che ha agito ieri, che sta vivendo oggi e che opererà domani. Questa continuità è la costruzione prioritaria della memoria umana, è una *finzione* preliminare, basata su un'elaborazione emotiva e cognitiva che consente di percepire e integrare le concatenazioni tra i tempi differenti delle nostre storie e le corrispondenti diverse parti di noi. In questo modo riusciamo, fluttuando a seconda delle vicende che attraversiamo, a dare un tempo *unico* alle nostre identità e a confrontarci con i tempi delle identità altrui. In questo senso, la nostra identità viene ri-costruita, interamente, in ogni momento, perché si tratta non di uno *status*, ma di un *divenire* che, però, è, spesso, percepito e vissuto come uno *status*. Ognuno di noi si ri-costruisce costantemente con una coerenza tale da *dimenticare* il nostro essere in *fieri*, tanto che quando non riusciamo a ri-trovarci in quello che viviamo, di conseguenza non ci ri-specchiamo più in esso ed anche mettiamo in discussione – a volte pure in maniera formativa e feconda – la nostra identità.

La continuità del tempo è la prima e la più basilare conseguenza di tale *finzione* costruttiva: "il presente diviene di continuo passato, e intanto che lo scorriamo ci troviamo in un altro presente, consumato in una pianificazione del futuro che compiamo poggiando il piede sui gradini del passato. Il presente non è mai qui. Noi siamo irrimediabilmente in ritardo, per la coscienza" (Damasio, 1994/1995, p. 326). La base di questa continuità è nella memoria, che, a sua volta, costituisce il presupposto per qualsiasi previsione. Già Kant (1798/2001) sosteneva che le capacità di ricordare e di

prevedere contribuiscono “a legare in una esperienza coerente ciò che non è più con ciò che non è ancora per mezzo di ciò che è presente” (p. 34).

Poiché i processi formativi devono dare il loro imprescindibile contributo alla ri-costruzione di un’idea di futuro non possono non collegare l’abilità di immaginare e di prevedere il futuro con quella di ricordare il passato. Nell’esercizio di questa capacità, i più anziani non solo possono contrastare l’idea che la loro sia unicamente un’età di decadenza, ma diventano preziosi repertori per le altre generazioni, costituiscono proficui bacini per attingere a *queiricordi viventi* che tanta parte hanno nel non rimaner appiattiti su una visione unica del presente e sulla sua triste ripetizione nelle aspettative del futuro. Il rapporto tra le generazioni è collegato non solo con la memoria del futuro, ma anche con la condizione stessa di ogni rievocazione, ossia con il percepire il tempo come narrazione, come storia, nel caso di specie, come una vera e propria *narrazione del futuro*. Una tale storia può essere considerata e valorizzata solo se ci si oppone, con tutte le forze, alla perdita di dignità e alla deprivazione della percezione e della concezione delle storie personali del, nel e per il presente. Sussiste un collegamento imprescindibile tra la capacità di formare a prefigurare e prevedere, la concretizzazione di tale capacità e un rapporto formativo tra le generazioni.

L’umanità vive, quindi, di una memoria o meglio di una fruizione di essa che possiamo definire *controfattuale* (Lewis, 1986; Gopkin, 2009/2010), ossia non di un vero e proprio *sapere prima*, ma di aspettative che si alimentano di ipotesi su ciò che sarebbe potuto accadere e su ciò che accadrà, a seconda che si sia compiuta o si compia una certa azione o si sia realizzato o si realizzi un cert’altro evento. Viviamo di ipotesi e ciò ha, almeno, due conseguenze importantissime per i processi formativi. La prima riunisce i fili che uniscono i saperi e l’immaginazione; l’altra delinea come il *vivere* i mondi possibili dei testi fantastici sia un presupposto formativo, nonché una facilitazione della capacità di mettersi nei panni altrui.

2. Rispecchiamento tra immaginazione e conoscenze

Innanzitutto va ricontestualizzata l’attività immaginativa: anche le neuroscienze ribadiscono che ogni fantasia non implica soltanto un’attività mentale, ma una complessa interazione corporea, un’incarnazione, (*embodiment*), un’imitazione (Milella, 2012) ed una simulazione (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006; Gallese, 2013) di ciò che si *finge*. Tutto ciò con cui entriamo in contatto, tutto ciò che percepiamo e più specificamente osserviamo viene *tradotto* – prima che ne abbiamo consapevolezza – in una vera e propria in-corporazione. In questo senso, le neuroscienze confermano quanto già affermato dalla fenomenologia di Merleau-Ponty (1945/1980) o dagli studi sull’empatia di Stein (1917/1985). Questa *traduzione* in termini corporei non riguarda soltanto i fenomeni che arrivano dal mondo esterno, dai fenomeni naturali, ma anche quelli provenienti dai messaggi prodotti da testi, da linguaggi favolistici, letterari, narrativi, filmici, teatrali, ecc. I linguaggi che ascoltiamo, che percepiamo, che usiamo diventano linguaggi incorporati dentro di noi. Le stesse strutture neurali con cui esperiamo le realtà che viviamo sono utilizzate anche per comprendere i prodotti linguistici che descrivono le nostre esperienze. Dinanzi ad un testo teatrale, a una tragedia, ad esempio, l’aristotelica catarsi delle emozioni è ampliata e immessa in un processo più largo dagli studi neuroscientifici: essi ci rappresentano come un lettore o uno spettatore si rispecchi sempre nel testo al quale è esposto ed entra in una risonanza empatica con esso. Di tale risonanza l’attivazione dei neuroni specchio è una traccia cerebrale.

Per qualunque lettore, il leggere un testo – anche il più fantastico – equivale a *simulare*, o meglio a vivere una *simulazione incarnata* (Gallese & Sinigaglia, 2011) di una esperienza descritta nel testo stesso. In forza di tale *simulazione incarnata*, infatti, il lettore *imita*, nel proprio corpo, quell’esperienza che sta *leggendo*. È, a questo punto, importante riferirsi alla responsabilità formativa nel considerare e nel tentare di selezionare i *testi* che incorporiamo. È proprio il caso di dire che è importantissimo formare a scegliere quali testi, di tutti i tipi, debbano arrivare far parte di noi stessi, debbano arrivare a *nutrirci* per costruirci e costituirci, tanto da identificarci. Non siamo, dunque, indifferenti a ciò che *leggiamo* del mondo, perché lo *rispecchiamo* dentro di noi, ne facciamo

un'esperienza ipotetica e/o potenziale, che, però, già nel presente coinvolge anche il nostro corpo. Si tratta, quindi, di una vera e propria esperienza di apprendimento che arriva a interessare l'unità, che noi siamo, di psiche, di *soma*, di emozioni e di cognizioni. Ecco perché è formativo decidere a quali *simulazioni incarnate*, a quali risonanze dare seguito e continuità (attraverso la scelta dell'esposizione allo stesso tipo di *testi*).

Ciò che scegliamo come testo da comprendere, viene decodificato simulandolo dentro di noi e rispecchiandoci in esso. Tale rispecchiamento, tale imitazione incarnata dai neuroni specchio contribuisce a cambiarci e a costruire la nostra futura identità che si orienterà, in base al passato e al presente, verso rispecchiamenti futuri. Percepire (soprattutto guardare) non è un'esperienza passiva, produce un mutamento incorporato, che non è indifferente nei confronti del nostro futuro: non può predeterminarlo, ma può – sempre imprevedibilmente – contribuire a costruirlo.

Le neuroscienze, insieme ad altri approcci filosofici e scientifici (Gopkin, 2009/2010), forniscono un elemento imprescindibile per i formatori e per i processi formativi, che si trovano di fronte alla depauperizzazione del futuro: la *natura* e i *serbatoi* delle attività *funzionali*, da un lato, e delle attività cognitive, scientifiche e logiche, dall'altro, non sono separati. La conoscenza costituisce una base e dà potere alla fantasia, mentre questa può alimentare – in un circolo virtuoso – nuovi campi del sapere. L'eventualità shakespeariana che la condizione umana sia quella stessa dei sogni: "Noi siamo della stoffa di cui sono fatti i sogni e la nostra piccola vita è cinta di sonno" (Shakespeare, trad. 1973, p. 67) può avere più significati e suscitare riflessioni in più contesti.

3. Simulazione e *macchinazione*

Le attività di *fingere* , di costruire un'opera di fantasia non sono soltanto una base comune alle conoscenze e ai saperi, ma sono una premessa imprescindibile per apprendere, da bambini, e continuare a imparare, per tutta la vita, a capire le emozioni e gli stati mentali altrui, a mettersi nei loro panni.

È interessante notare come lo *strumento* della simulazione – che la scoperta dei neuroni specchio ci dice che è incorporato dentro di noi, utile a valutare le conseguenze nel futuro di un nostro comportamento presente – sia esso stesso inficiato da una connotazione non sempre eticamente favorevole. Spesso la simulazione viene considerata come sinonimo di *macchinazione*, ma anche questo termine merita una certa attenzione. Il sospetto verso la simulazione sorge perché essa avrebbe in se stessa qualcosa di diverso dalla realtà tangibile, perché giocherebbe con la fragilità delle nostre capacità percettive e concettuali a fini manipolativi. Simulare sarebbe un inganno, perché non verrebbe esplicitata la *differenza* tra realtà e finzione. Infatti, quando la simulazione è esplicitata essa può divenire uno strumento di indagine, di ricerca, di finzione consentita, come nel teatro e nella letteratura ecc.

D'altra parte, molte truffe si basano sulla simulazione: per esempio, quella di reato subito o di infermità. In tutte le guerre, molti soldati hanno simulato di essere stati feriti in battaglia, per essere esonerati dal combattere. Ovviamente la ferita che si infliggevano era *falsata* nel modo con cui era procurata, ma era *veritiera* nelle conseguenze (per esempio un'auto-amputazione) che comportava. Anche questi esempi dimostrano, tragicamente, che le conseguenze delle simulazioni sono sempre concrete.

Le scoperte delle neuroscienze contribuiscono a far riflettere sulla capacità di comprensione (anche di una simulazione manipolativa) che è basata già su una forma – questa involontaria e *incorporata* – di simulazione: il nostro corpo comprende attraverso un continuo *come se*. Il problema che si ripropone per tutta la vita è quello di cercare un criterio per distinguere tra una simulazione ingannevole e una che serve a migliorare le proprie conoscenze. La responsabilità formativa diviene, allora, quella di presupporre la labilità del confine tra la simulazione come mappa di un territorio (Korzybsky, 1958) e la simulazione che tende a farsi passare veramente per quel territorio. La simulazione appartiene al mondo delle differenze e delle informazioni (Bateson, 1972/1976) e non delle cose e della materia. Essa costituisce un esempio importante di *traduzione*, di passaggio dal territorio alla mappa, cioè da un fenomeno a un suo modello. Questo passaggio comporta come

sempre una perdita d'informazione, ma in molti casi la simulazione è non solo utile, ma addirittura indispensabile, perché, spesso, è l'unico modo che l'umanità ha di conoscere e di mettersi in rapporto con la realtà.

La simulazione costituisce uno strumento di notevole valore economico e di sopravvivenza, perché ci evita i rischi e gli sprechi legati all'attuazione pratica. Prima di intraprendere un'azione concreta, possiamo imparare a simularla nella nostra mente, o servendoci di altri strumenti che costituiscono un potenziamento o un prolungamento della mente. Questo processo è importante non perché insegni veramente a prevedere il futuro, ma perché forma quella capacità (che è sempre una meta-capacità) di valutare le conseguenze di ogni gesto, di ogni azione, di ogni comportamento e delle concezioni che a essi sottostanno.

Nei confronti della simulazione sorge un'ambivalenza perché una simulazione è una riproduzione della realtà che non è la realtà. Anche i neuroni specchio di una persona quando *vedono* un'azione che un'altra persona compie, si attivano *come se* quell'azione fosse compiuta da se stessa (Iacoboni, 2008/2008). In se stessa, la simulazione incarnata dei neuroni specchio non ci dice se l'azione è stata veramente compiuta o è stata solo percepita. Di conseguenza muta l'idea di separazione, di solito vigente, tra percezione e azione: percepire può costituire una forma di azione inconsapevole intesa in un senso più astratto, a un livello logico e di apprendimento superiore (Russell, 1919/1988; Bateson, 1972/1976) rispetto a un qualsiasi atto a sé stante, avulso da un contesto. Simulare un'azione non ci dice in anticipo se essa sarà attuata così come preparata, ma ci esercita a *vedere* come concateniamo le azioni le une alle altre e come possiamo orientarle a seconda di come le contestualizziamo, di come le *incorniciamo*, di come le rivestiamo di significati, proprio attraverso il concatenarle. La simulazione, allora, si trova a metà strada tra la realtà (perché simulando, in un certo senso, conosciamo ed esistiamo) e la finzione (perché simulando immaginiamo, fantastichiamo *finzioni* e mondi possibili presenti, passati e futuri).

Anche per quanto riguarda le *macchinazioni*, non sempre il significato negativo di tale termine è il più utile ai fini formativi. Il termine *macchinazione* – si diceva – ha ormai una connotazione negativa, ma è imparentato con la parola, di più ampio significato, macchina. In greco antico il termine *μηχανή* rappresenta proprio quest'idea di puro mezzo, di possibilità materiale e strumentale, affinché qualcosa possa essere fatta e realizzata. In questa parola si trova la radice indoeuropea *mag* (che ritorna nelle lingue di ceppo germanico) che è il nucleo originario di tutti i termini che indicano il poter e il permettere di fare qualcosa (Frisk, 1970). Originariamente, nell'idea di macchina ed eventualmente di macchinazione c'è soltanto la prospettiva di aumentare, di amplificare, di attualizzare le potenzialità umane. Dalla stessa radice derivano, infatti, sia parole come *magno* (grande), sia termini come *mago* e *magia*. Infatti, la macchina consentiva di realizzare qualcosa di grande e di magico, ossia di imprevisto e di imprevedibile. Nell'espansione delle abilità umane, che le prime macchine consentivano di realizzare, emergeva accanto alla grandezza, anche qualcosa di magico, soprattutto per coloro che non conoscevano la struttura e il funzionamento delle macchine e ne *gustavano* soltanto i suoi effetti. In questa prospettiva, il termine *μηχανή* è usato anche – come fa Sofocle nel coro dell'*Antigone* (vv. 332-375) – per qualificare l'ingegnosità e l'astuzia dell'uomo nel sottomettere, ai propri bisogni, la natura che lo circonda. La parola macchina s'identifica, quindi, con l'intelligenza, ma non ancora con un inganno verso l'altro uomo, con un danno verso l'ambiente naturale e verso l'intera umanità. D'altra parte, è plausibile che l'uso delle prime macchine, frutto dell'ingegno e, quindi, dei processi formativi, producesse effetti collaterali molto limitati: i ritmi naturali della vita umana erano influenzati da esse, ma non stravolti. L'ecosistema naturale non era ancora messo a rischio da queste macchine, non era ancora violentato.

Le macchine manifestarono le loro potenzialità *fraudolente* e rivelarono un altro *volto*, quello che si trova nella parola *macchinazione*, ossia un inganno costruito *ad hoc*, prima, nella violenza interpersonale e nelle guerre e, immediatamente dopo, nel distruggere la natura. Basti pensare alle prime macchine belliche (gli specchi ustori, i rostri, le catapulte, ecc.) che aumentavano sì le capacità dell'uomo, ma unicamente quelle distruttive. In esse, la concezione e la relativa *de-formazione* alla guerra e a sacrificare il più debole, il più infermo e il più malato era già pienamente presente. La

macchina si rivela anche come inganno quando, invece di migliorare le possibilità dell'umanità, viene usata per fare del male alla propria stessa umanità e/o a un'umanità *altra*, descritta come nemica, verso la quale la macchina è *autorizzata* a infliggere una sofferenza, che un clima culturale e i suoi processi *de-formativi* si sono preoccupati di far passare per *giusta*.

A tale proposito, un esempio quasi *archetipico* è costituito dal *cavallo di Troia*. Esso è creato e inventato in maniera artistica, come frutto di un'arte che potesse ottenere i favori di chi l'avrebbe accolto, al fine di renderlo complice, prima, dello stesso raggiro intentato a suo danno e, poi, delle conseguenze nefaste che ne sarebbero derivate. La macchina era la realizzazione di una prefigurazione che acquistava la sua *magia* nel risultare, anche violentemente, inaspettata nei suoi effetti. E sono proprio gli effetti, gli esiti dolorosi a connotare la macchinazione.

Ciò che emerge nella storia è che l'umanità può concepire e rendere le macchinazioni (maggiore e prioritariamente rispetto alle macchine vere e proprie) adatte sia a creare, sia a distruggere o ad alternarsi fra questi due opposti. A tale proposito, va ricordato che l'umanità si è spesso disinteressata delle proprie responsabilità etiche e formative, derivanti dalle conseguenze dell'uso delle macchine; quasi che le azioni di ingannare e le macchinazioni, appunto, potessero essere attribuiti agli strumenti inanimati e non alla concezione e ai fini in base ai quali le persone hanno creato e usato le macchine stesse. In effetti, è sempre un inganno e un'ingiustizia de-responsabilizzare l'umanità, soprattutto riguardo alle conseguenze delle sue azioni. In tale mistificazione della relazionalità umana risiede, a livello formativo, il vero inganno dell'uomo sull'uomo, perpetrato utilizzando qualsiasi *dispositivo*, secondo uno schema che non è variato molto rispetto a quello messo in atto con il *cavallo di Troia*. I processi formativi, però, possono e devono almeno tentare di smascherare tale inganno e ostacolare le ingiustizie che da esso derivano.

Innanzitutto, infatti, bisogna ricordare – come per la simulazione – che formare a una scelta etica vuol dire formare a saper *leggere* le cornici e i contesti delle azioni e degli eventi per distinguere tra macchinazione che inganna violentemente e *macchinazione* come frutto fecondo della condizione umana che vive del *possibile* e delle sue conseguenze sul futuro. La difficoltà è data proprio dalla contiguità tra una simulazione e *macchinazione* formativa e una *de-formativa* e dalla necessaria opera di distinzione che le vede, molto spesso, avviluppate e compartecipi di una stessa *natura*.

Un parametro di riferimento formativo, al riguardo, può essere dato proprio dalla capacità di comprendere gli altri, comprendendo gadamerianamente se stessi (Gadamer, 1960/1985), simulando e prefigurando come staremmo nei panni altrui.

4. La *magia* di mettersi nei panni altrui

Immaginazione, saperi e mettersi nei panni altrui hanno tutte un comun denominatore: la capacità di fare ipotesi, di muoversi nel tempo, tramite la memoria, riguardo a ciò che avrebbe potuto verificarsi nel passato e a ciò che potrebbe accadere nel futuro. Nel *possibile* risiede il bene e il male, il giusto e l'ingiusto e, soprattutto, le condizioni per scegliere. Pensiero ipotetico e controfattualità sono ricorsivamente collegati con l'evoluzione dello scibile umano, dello stato delle relazioni interumane e della possibilità di dare una direzione di giustizia a tali interazioni, nonché di riflettere e di educare moralmente (Edmonds, 2014/2014). Se non esistesse la capacità di prevedere le conseguenze di un'azione, non potremmo neanche valutarla eticamente, porci la questione se quella stessa azione possa essere giusta o no. Quello delle conseguenze nel futuro è un problema ineludibile per l'umanità che, spesso, viene passato sotto silenzio.

Comprendere gli altri o almeno tentare di farlo è una capacità formativa indispensabile e la *lettura* di qualsiasi genere di testo (narrativo, saggistico, filmico, ecc.) è un sussidio imprescindibile per sviluppare questa capacità relazionale. In particolare, è importante il mettere insieme e a confronto le personali letture di uno stesso testo. Infatti non soltanto *il leggere* la realtà raccontata cambia il *lettore* e orienta la sua evoluzione futura, ma implica e fa sviluppare l'abilità di mettersi nei panni altrui. E anche il riflettere su tale lettura, per confrontarsi con le letture altrui, alimenta e consolida, a un livello logico più elevato, tale capacità. I saperi e le scienze che l'uomo ha creato non sarebbe-

ro le stesse senza questa capacità di *pensare* ai pensieri degli altri, pensandoli noi e nello stesso tempo *sentendo* nel nostro corpo cosa provoca la *simulazione incarnata* di ciò che ipotizziamo che provino gli altri.

A questo punto è necessario tornare al legame che unisce la costruzione del futuro, la sua percezione e concezione, nonché costruzione con la *natura* magica – per così dire – del possibile. Quando si toglie ai processi formativi di una generazione (in genere la più giovane, ma abbiamo visto che la mancata esplorazione del futuro riguarda anche gli anziani) il futuro, si limita il suo accesso alla grandezza dell'umanità, quella che è appunto legata alla *magia* del suo pensiero possibile. In quest'ottica, si incontrano di nuovo, quindi, la fantasia, l'immaginazione come capacità di pensare, di sentire la natura e le altre persone.

Il nucleo creativo di una formazione, che combatta l'ingiustizia, risiede proprio nella non ripetizione di modalità relazionali date per scontate. Per realizzare ciò, però, è necessario *liberare* le forze costruttrici, ossia apprendere o ri-apprendere a prefigurare e a prevedere. Per fare ciò bisogna vivere quella condizione umana, forse paradossale, secondo la quale si può tentare di esplorare le possibilità soltanto se non si è costretti ad accettare che la nostra esistenza e il suo racconto siano già conosciuti e predeterminati. Formare a non accettare come inamovibile l'esistente vuol dire considerare l'immaginazione “come repertorio del potenziale, dell'ipotetico, di ciò che non è né è stato né forse sarà ma che avrebbe potuto essere” (Calvino, 1993, p. 102) e che potrebbe, comunque, essere.

Il nucleo creativo dei mondi possibili anche dei processi formativi è lo stesso di quello di qualsiasi opera umana creativa: la realizzazione di qualcosa che prima era soltanto un'immagine non concreta, non sottoposta alla verificabilità effettuale. Per questo motivo, ogni creatività si basa sull'immaginazione, sulla sua grandezza, perché – giova ricordare – le parole *immaginazione* e *magia* sono imparentate tra loro etimologicamente ed entrambe, sia pure un po' più alla lontana, sono legate al termine *macchinazione*. Immaginare significa sostituire la solita e trita associazione di cause ed effetti con una inedita, forse impossibile e imprevedibile. La magia delle fiabe e delle finzioni è un serbatoio inesauribile di questo dissociare le cause e gli effetti, così come le conosciamo. L'evento magico è tale, nei testi finzionali, proprio perché non è mai atteso, non è mai ciò che poteva essere previsto. In quest'ottica, creare un futuro formativo vuol dire anche aprirsi al nuovo e al completamente inatteso. Nelle favole, il magico è ciò che agisce mettendo in discussione le leggi causali che regolano la nostra quotidianità. È, infatti, un esercizio di formazione alla creatività, immaginare di sospendere alcune leggi della nostra normalità quotidiana. Una tale sospensione consente di costruire, con le emozioni e le cognizioni, mondi alternativi che assumono una loro *incredibile* coerenza e credibilità interna.

Non a caso, il gioco, che ha in se stesso elementi della simulazione e del saper interpretare, *teatralmente*, i diversi ruoli dei giocatori, prevede la capacità di credere e di non credere alla realtà, comunque di *sospendere* una versione *ufficiale* di quest'ultima, per poterla riprendere a fine gioco (Huizinga, 1939/1973). E, a maggior ragione anche un narratore, come chiunque voglia prefigurare e *giocare*, è capace di costruire mondi possibili soltanto con la *complicità* dell'ascoltatore, soltanto con quella che Coleridge (1817/2006) chiama la “sospensione volontaria dell'incredulità” (p. 678). Proprio perché questa sospensione è volontaria può essere anche frutto di un esercizio formativo, teso a fruire sempre meglio di testi, opere teatrali, cinematografiche, musicali, ecc, ma anche e soprattutto a formare e a formarsi a descrivere e distinguere i contorni, le cornici delle varie esperienze della nostra vita. Tra tutte queste *finzioni* volontarie, può emergere, infatti, la *verità* della condizione umana, che vive in contesti sempre plurimi e che uno degli inganni più subdoli è proprio quello di negare tale *plurivocità* e, quindi, la capacità di mettersi nei panni altrui. Anche perché in quei panni, *magicamente*, ci viviamo almeno ogni volta che fruiamo di un qualche testo narrativo, ogni volta che riconosciamo che viviamo mescolando, in maniera magmatica, realtà e finzione, tanto da essere capaci di simulare il falso e falsificare il vero (Subbotsky, 2011).

I testi fantastici comprendono in sé una serie di leggi irreali che funzionano, però, coerentemente all'interno di quei mondi. Nell'attività dell'immaginazione umana, la vera magia consiste, allora, non nell'occulto, ma nell'essere uno dei cardini della creatività umana e, quindi, uno strumento per

ipotizzare e affrontare il futuro nella vita reale (Subbotsky, 2010). Ovviamente, da questa caratteristica cognitiva – strumentale – dell’immaginazione, non va staccata quella della fruizione estetica di mondi impossibili (Bruner, 1986/1988; 2002). D’altra parte, l’uso dei testi narrativi a fini formativi non è mai stato indifferente e neutro nei confronti dei contesti di ricezione e fruizione di tali testi. Sono proprio questi testi che, molto più incisivamente di quelli dimostrativi e scientifici (Sabato, 1963/2000), influiscono sugli atteggiamenti e sulle aspettative nostre e altrui.

Inoltre, anche esperimenti di stampo cognitivista confermano che la lettura di romanzi migliora la capacità empatica di mettersi nei panni altrui, esercitando la capacità di sentire ciò che gli altri sentono, sentendolo a nostra volta. Questa sensibilità esercita – direttamente e indirettamente – l’abilità di fare ipotesi sul modo con cui gli altri ci percepiscono (Kidd & Castano, 2013). Tutto ciò influisce positivamente sull’allargamento di quel vero e proprio *vocabolario d’atti* (Rizzolatti & Sinigaglia, 2006) che ognuno di noi usa per comprendere i gesti e le intenzioni di se stessi e degli altri.

Attualmente le interazioni sociali stanno subendo, dal punto di vista quantitativo, un aumento esponenziale (basti pensare allo sviluppo travolgente dei *social networks*). Le conseguenze di una tale massa di contatti non è prevedibile, ma richiama ulteriormente la responsabilità formativa di riflettere sul come le persone, coinvolte in queste interazioni, si considerano e considerano gli altri e sulle ricadute che tali atteggiamenti hanno nei comportamenti quotidiani. Anche a questo riguardo, il problema etico e formativo è proprio quello di apprendere a fare distinzioni, a valutare i discorsi e le azioni, prefigurandone le conseguenze, le allusioni future, cogliendone gli esiti possibili, ossia ciò che può derivare anche in termini di riconferma dello *status quo* oppure di evoluzione e di co-evoluzione con chi ci circonda.

In fondo, anche i processi formativi, basandosi sul pensare, sono *controfattuali*, perché l’aspirazione a formare e ad auto-formarsi nasce sempre anche da un’insoddisfazione, da ciò che potrebbe migliorare e che potrà migliorare. Una qualche forma di disagio è una *condicio sine qua non* per investire energie, per ripercorrere il passato, per trovare uno o più punti dai quali far partire un *deragliamento*, rispetto alle conseguenze negative che da quei punti erano scaturite e per esplorare scenari futuri più giusti e gradevoli, partendo sempre da una fruizione, da una *lettura* sensibile alla qualità – intesa come giustizia – delle relazioni interumane. La qualità delle *finzioni*, che viviamo, non è indifferente né per la lotta contro l’oppressione dell’uomo sull’uomo, né per costruire forme di relazionalità che non si basino, appunto, su ciò che Foucault (trad. 1998) definisce *dominio*. Immaginare, fantasticare e raccontare è un implicito protestare contro le ingiustizie della vita. “Chi cerca nella finzione ciò che non ha, dice, senza la necessità di dirlo, e senza neppure saperlo, che la vita così com’è non è sufficiente a soddisfare la nostra sete di assoluto, fondamento della condizione umana, e che dovrebbe essere migliore” (Vargas Llosa, trad. 2011, p. 7). Inventiamo storie, inoltre, per co-evolverci e per poter vivere, in qualche modo, le vite alternative a quella che viviamo e, soprattutto, per apprendere dagli universi dei mondi eventuali e possibili.

Una prova indiretta di ciò si ha se si pensa al triste impegno che i regimi dittatoriali hanno messo e mettono nel limitare le attività dei grandi narratori. Chi racconta può mettere in discussione la *naturalità* e la *normalità* delle schiavitù e delle dipendenze – di tutti i generi – delle quali siamo vittime o alle quali volontariamente ci asserviamo (La Boétie, trad. 2011). Non è un caso, quindi, “che i tiranni sono soliti nutrire timore e odio verso i poeti, romanzieri e storici, più di quanto non ne nutrano verso gli scienziati; anche questi creano dei mondi possibili, ma nelle loro creazioni non lasciano spazio di sorta a possibili prospettive alternative su quei mondi” (Bruner, 1986/1988, p. 68).

Chi racconta, aprendo prospettive, facendo incontrare percezioni e concezioni, si occupa, anche involontariamente, di futuro. A maggior ragione deve realizzarsi in chi fa formazione. Infatti, è dal diffondere una sana insoddisfazione per la quotidianità – in favore di una continua ricerca di prospettive e di orizzonti – che si possono sviluppare gli *anticorpi* che combattano la passività e l’indifferenza. Questa sensibilità all’immaginazione ci può rendere meno facilmente manipolabili, più disponibili a fruire di punti di vista differenti dai nostri, facendoli interagire con i nostri, magari per crearne di nuovi e inediti. E, soprattutto, può evitare che le persone, i cittadini accettino le men-

zogne “di chi vorrebbe far credere che, dietro le sbarre, fra inquisitori e carcerieri vivono più sicuri e meglio. La buona letteratura tende ponti tra persone diverse [...]. Quando la grande balena bianca affonda in mare il capitano Achab, il cuore dei lettori fremente tanto a Tokyo, quanto a Lima o a Timbuctù” (Vargas Llosa, trad. 2011, p. 8).

Bibliografia

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. (G. Longo, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bruner, J. S. (1988). *La mente a più dimensioni*. (R. Rini & M. Carpitella, Trans) Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1986).
- Bruner, J. S. (1997). *La cultura dell'educazione*. (L. Cornalba, Trans). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1996).
- Bruner, J. S. (2002). *La fabbrica di storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino, I. (1993). *Lezioni americane*. Milano: Mondadori.
- Coleridge, S. T. (2006). *Biographia literaria, in Opere in prosa*. (F. Cicero, Trans). Milano: Bompiani. (Original work published 1817).
- Damasio, A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello umano*. (F. Macaluso, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1994).
- Edmonds, D. (2014). *Uccideresti l'uomo grasso? Il dilemma etico del male minore*. (G. Guerriero, Trans). Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 2014).
- Eliot, T. S. (1976). *Quattro quartetti*. (F. Donini, Trans). Milano: Garzanti. (Original work published 1943).
- Fonagy, P., & Target, M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. (F. Gazzillo, F. Odorisio & M. Simila, Trans). Milano: Raffaello Cortina.
- Foucault, M. (1998). *L'etica della cura di sé come pratica di libertà 1984, in Archivio Foucault 3. 1978-1985*. (S. Loriga, Trans). Milano: Feltrinelli.
- Frisk, H. (1970). *Griechisches etymologisches*. Heidelberg: Wörterbuch, Winter Verlag.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. (G. Vattimo, Trans). Milano: Bompiani. (Original work published 1960).
- Gallese, V. (2013). Corpo non mente. Le neuroscienze cognitive e la genesi di soggettività ed intersoggettività. *Educazione Sentimentale*, 20, 8-24.
- Gallese, V., & Sinigaglia, C. (2011). What is so special about embodied simulation?. *Trend in Cognitive Sciences*, vol. 15, 512-519.
- Gopkin, A. (2010). *Il bambino filosofo: come i bambini ci insegnano a dire la verità, amare e capire il senso della vita*. (F. Gerla, Trans). Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2009).
- Heidegger, M. (1968). *Sentieri interrotti*. (P. Chiodi, Trans). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1950).
- Hillman, J. (2000). *La forza del carattere*. (A. Bottini, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1999).
- Huizinga, J. (1973). *Homo ludens*. (A. Vita, Trans). Torino: Einaudi. (Original work published 1939).
- Kant, I. (2001). *Antropologia pragmatica*. (G. Vidari, Trans, A. Guerra, riveduta). Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1798).
- Kidd, D. C., & Emanuele C. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 6156, 377-380.
- Korzybski, A. (1958). *Science and Sanity*. Lancaster (Penn): Science Press Printing.
- La Boétie, E. (2011). *Discorso sulla servitù volontaria*. (F. Ciaramelli, Trans). Milano: Chiarelettere.
- Lewis, D. (1986). *Counterfactuals*. Cambridge (Mass): Harvard University Press.

- Iacoboni, M. (2008). *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*. (G. Oliviero, Trans). Torino: Bollati Boringhieri. (Original work published 2008).
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. (A. Bonomi, Trans). Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1945).
- Milella, M. (2012). *La formazione oltre lo specchio dell'imitazione*. Perugia: Università degli Studi di Perugia, Culture, Territori, Linguaggi.
- Rizzolatti, G., & Sinigaglia, C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Russell, B. (1988). *Introduzione alla filosofia matematica*. (E. Carone, Trans). Roma: Newton Compton. (Original work published 1919).
- Sabato, E. (2000). *Lo scrittore e i suoi fantasmi*. (L. Dapelo, Trans). Roma: Meltemi. (Original work published 1963).
- Sacks, O. (2001). *L'uomo che scambiò sua moglie per un cappello*. (C. Morena, Trans). Milano: Adelphi. (Original work published 1985).
- Shakespeare, W. (1973). *La tempesta*. (C. Vico Lodovici, Trans). Torino: Einaudi.
- Stein, E. (1985). *Il problema dell'empatia*. (E. Costantini, Trans). Roma: Studium. (Original work published 1917).
- Subbotsky, E. (2010). *Magic and the Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- Subbotsky, E. (2011). The Ghost in the Machine: Why and How the Belief in Magic Survives in the Rational Mind. *Human Development*, 54, 3, 126-143.
- Vargas Llosa, M. (2011). *Elogio della lettura e della finzione*. (P. Collo, Trans). Torino: Einaudi.

Un futuro liquido per giovani postmoderni?

di Furio Pesci

I giovani sembrano oggi soffrire della fragilità della loro prospettiva futura e della mancanza di “sicurezza” sul proprio destino a lungo termine.

Gli aspetti negativi presenti in questa situazione possono essere riconosciuti attraverso un'analisi critica degli eventi che li hanno determinati. Questi cambiamenti hanno avuto principalmente motivazioni economiche; l'articolo si basa su alcune celebri analisi al riguardo per una più specifica riflessione pedagogica sulla condizione giovanile contemporanea. Le trasformazioni che studiosi come Bauman hanno proposto per mettere fine alla disgregazione sociale derivante dalle politiche neolibéristiche sono la conseguenza pratica dell'analisi della società e della vita “liquida” postmoderne.

L'avvento dell'epoca postmoderna è coinciso con la crisi del capitalismo occidentale negli anni Settanta. Lo sviluppo iniziato circa trent'anni prima si fermò a causa della crisi del modello fordista di produzione, la saturazione dei mercati e le prime speculazioni finanziarie. Secondo alcuni analisti la stessa crisi economica iniziata nel 2007 in corso ha le sue origini in ciò che avvenne quarant'anni fa circa.

La risposta politica ed economica alla crisi è stata il neoliberismo, una teoria che pone la riduzione del debito pubblico e della spesa sociale, insieme al maggior ampliamento possibile della libertà d'azione degli imprenditori, come condizioni necessarie della crescita economica. L'applicazione attuale delle ricette neoliberistiche in tutto il mondo non sembra portare i risultati sperati; molti dati e ricerche indicano un impoverimento complessivo di nazioni intere e, soprattutto, una diffusa precarietà delle giovani generazioni.

Una prospettiva pedagogica che punti a mettere in discussione l'attuale modello di relazioni economiche e sociali e che proponga soluzioni come il reddito minimo, o di cittadinanza, può contribuire a trovare soluzioni per superare la crisi e porre basi più solide per il futuro dei giovani. La teoria dell'educazione e le pratiche educative potrebbero risultare, attraverso questi stessi cambiamenti, più efficaci.

Contemporary youth seems to suffer from the weakness of its future and the lack of "safety" on its long-term fate. The negative aspects of such a situation have to be recognized through a critical analysis of the events that have determined it. Such changes have had mainly economic motivations; this article is based on some famous analysis about a more specific context for pedagogical reflection on youth today. The transformations that scholars like Bauman proposed to put an end to the social disruption caused by the neoliberalistic policies are the practical consequences in the analysis of the so-called “liquid” society and life in Postmodern times.

The advent of Postmodernity coincided with the crisis of Western capitalism in the Seventies. The economic development, which started about thirty years before, ceased because of the crisis of the Fordist model of production, the market saturation and the beginning of contemporary financial speculation. According to some analysts the same economic crisis that began in 2007 had its origins in what happened about forty years ago.

The political and economic response to that crisis has been neoliberalism, a theory that places the reduction of the public debt and social spending, along with the largest freedom of action for entrepreneurs, as the necessary conditions for economic growth. The current application of the neoliberalistic prescriptions worldwide does not seem to bring the desired effects; many findings suggest an overall impoverishment of entire nations and, above all, a widespread condition of precariousness for all youth.

A pedagogical perspective, aiming at challenging the current model of economic and social relations suggests measures such as the so-called “minimum income” (or “basic income”), in order to

find useful solutions to overcome the actual crisis and to put a more solid basis for the future of young people. The theory of education and the educational practices may be more effective through these very changes.

1. La “perdita” del futuro

Quella che si potrebbe chiamare la “perdita del futuro” (con molte variazioni di forma – come, per esempio, lo stesso termine “defuturizzazione” -, ma indicando sostanzialmente lo stesso fenomeno) è un elemento costitutivo della condizione contemporanea, analizzato con minuzia dai maggiori studiosi della postmodernità, in particolare dal celebre sociologo Zygmunt Bauman (tra i suoi numerosi interventi al riguardo, cfr., almeno, Bauman, 2005; Bauman, 2007).

Bauman sostiene che l'uomo postmoderno, ovvero, per usare un'espressione famosa da lui coniata, l'uomo “liquido”, non è più in grado di esercitare un controllo sulla propria vita, né tantomeno di esercitare un'influenza sugli avvenimenti che interessano la società nel suo complesso. Si potrebbe certamente domandare se questo controllo sia mai stato effettivo in epoche precedenti, ma le osservazioni di Bauman per quanto riguarda la nostra epoca appaiono comunque fondate.

D'altra parte, il pessimismo che pervade l'analisi del celebre sociologo polacco è suffragato in primo luogo da quella che può essere l'esperienza quotidiana di ciascuno di noi; per spiegare la situazione odierna, talvolta, si osserva che persino gli Stati non sono più in grado di esercitare un controllo sulla propria situazione, condizionati come sono al presente da una miriade di variabili che sfuggono a qualsiasi programmazione (Arrighi & Silver, 1999; Bauman, 1998).

Se ciò vale per gli organismi sociali apparentemente più potenti, a maggior ragione si può constatare la perdita del controllo sulla propria esistenza da parte dei singoli individui. Nessun uomo è in grado di affermare con sicurezza assoluta ciò che lo attende nel futuro; talvolta questa condizione è stata persino teorizzata come positiva, nel senso che il cambiamento delle prospettive esistenziali sarebbe in grado di produrre effetti benefici nella vita delle persone, ma questa interpretazione della condizione esistenziale contemporanea lascia perplessi.

Le giovani generazioni, soprattutto, appaiono colpite dalla “defuturizzazione” in atto nella società contemporanea. Il contesto entro il quale si sta determinando il fenomeno è la società globalizzata; ed è la stessa globalizzazione ad accentuare la perdita del futuro, nel senso almeno che essa è legata ad un più ampio fenomeno di disorientamento identitario che genera la problematicità del tempo vissuto e la mancanza di orientamento nella prospettiva futura.

Già nel periodo del cosiddetto *boom* economico si erano manifestate problematiche sociali analoghe a quelle dei giorni nostri; per esempio, è in quegli anni (da cui ci separa ormai oltre mezzo secolo) che si constata il “vuoto” esistenziale nei giovani di tutto l'Occidente, a cui darà voce a suo modo una cultura fatta di prodotti di consumo (musica, soprattutto) di scarsa consistenza artistica, ma comunque significativi per il loro valore di testimonianza di una condizione e di un atteggiamento diffusi (cfr. Frankl, 1959).

Le folle di giovani che oggi popolano le discoteche o i *rave* non sono molto dissimili dai giovani di mezzo secolo fa; l'uso delle droghe (ovviamente, anch'esse cambiate con il “progredire” delle tecniche di lavorazione) è analogo – ciò che è, semmai, cambiato, e profondamente, è il rapporto tra pubblico e privato nella vita di ciascuno; un atteggiamento intimistico, ma in realtà si dovrebbe dire piuttosto individualistico, sorretto dall'uso di massa delle tecnologie digitali, dilaga ormai tra tutte le generazioni, specialmente le più giovani, meno difese di fronte all'insidia di quello che Frankl, alcuni decenni fa, cominciò a chiamare “vuoto” esistenziale (cfr. Frankl, 1980).

La società *individualizzata* di cui ancora parla Bauman (cfr. soprattutto Bauman, 2001a; Bauman, 2001b) è tipicamente quella dei giovani adulti e degli adolescenti, nativi digitali, come si suol dire, ma non tanto nel senso che possiedono particolari competenze in ambito informatico e telematico, quanto piuttosto nel senso che la loro vita di relazione passa attraverso i *social network* e altri strumenti tecnologici che ampliano il mondo disponibile nella dimensione virtuale a discapito di quella reale.

L'esito di questa trasformazione è la perdita o l'indebolimento delle relazioni umane, sempre più fragili e aleatorie, soggette ad una sorta di serializzazione governata dalle regole degli stessi *network*; l'ironia amara di Bauman a proposito delle trasformazioni di significato che ha subito la parola "amico" da quando si è cominciato ad usarla anche per indicare i contatti nei *social* (Bauman, 2004) è emblematica a questo riguardo.

Tutto ciò influenza la prospettiva esistenziale dei giovani, rendendola quanto mai debole, percepita dagli stessi interessati come priva di un centro, in balia degli eventi, senza che si possa stabilire e conservare saldamente il carattere delle scelte fondamentali che la rendono ciò che è. Se oggi è diffuso un modo di concepire l'uomo come un essere amorfo e privo di senso, ciò si deve a questa situazione. La diffusione nella letteratura e nelle arti del cosiddetto minimalismo è un fenomeno coerente con la condizione postmoderna e significativo anche sul piano della *paideia* contemporanea.

2. Le radici economiche del malessere

La prospettiva del lavoro *flessibile*, la rarefazione del lavoro in generale, l'impossibilità pratica di coltivare progetti d'ampio respiro che implicino una lunga durata, hanno posto davanti ai giovani d'oggi un'alternativa radicale tra una vita impegnata ed una disimpegnata, talvolta tra una cupa disperazione ed una nuova visione della vita all'insegna del gioco e del rischio. I giovani, non senza una logica comprensibile, scelgono spesso la seconda, sulla base della sua paradossale ragionevolezza.

Esattamente come, in ambito economico, avviene il fenomeno, solo in apparenza sorprendente, di un aumento delle spese di scarsa consistenza nei momenti di crisi, in cui le persone non riescono a mettere da parte i soldi necessari per quelle di maggiore impegno, così, in ambito esistenziale si assiste (almeno così sembra) alla messa tra parentesi delle grandi scelte (l'amore, la famiglia, il lavoro durevole, ecc.) in una situazione che oggettivamente lascia spazio solo a situazioni e ad impegni a breve termine.

Anche le persone finiscono per essere "trattate" così; basta osservare quanto accade nell'ambito economico-produttivo, in cui la logica della trasformazione continua, spesso coincidente con l'*innovazione*, domina i cicli produttivi e il destino delle persone, considerate semplicemente come produttori o come consumatori (o come un miscuglio di entrambi – la condizione ideale per vivere nella società individualizzata).

Il tono di queste considerazioni non è moralistico, a meno che non si definisca tale lo stesso sguardo critico di Bauman sulla postmodernità (Bauman, 1992a; Bauman, 1995). L'ancoraggio ad una considerazione dell'aspetto economico e strutturale della condizione esistenziale odierna permette di evitare qualsiasi rischio a questo riguardo. Forse, sarebbe bene recuperare i dati che alcune organizzazioni sindacali internazionali hanno elaborato in occasione di manifestazioni concomitanti con i grandi *summit* istituzionali di questi ultimi anni, dal G8 alle conferenze della FAO, ecc. (si possono confrontare al riguardo, tra le molte disponibili, le opere di Harvey, 2007; Arriola & Vasapollo, 2005; Vasapollo, 2013).

Ciò che emerge da quelle analisi è che, ad un mondo di povertà, diffuso nella gran parte del pianeta e che domina interi continenti, corrisponde un "altro" mondo caratterizzato addirittura da un'opulenza ostentata e relativamente diffusa; ma in entrambi i casi le aspettative sulla vita e gli atteggiamenti di fondo verso di essa appaiono all'insegna della precarietà e della frammentazione. La metafora della frammentazione è, in effetti, uno degli elementi a cui Bauman riserva più spazio nella sua critica dell'attitudine postmoderna, come indica lo stesso titolo di una delle sue opere più celebri (Bauman, 1995). Anche la stessa "defuturizzazione" della vita e dell'esperienza rientra in questa complessiva frammentazione che sembra rendere la vita niente di più che una sorta di "collezione" di esperienze, il cui orizzonte è chiuso nei limiti di una prospettiva assai corta.

In questa contraddizione si insinua la consapevolezza che la possibilità del fallimento è sempre dietro l'angolo e la vita comincia ad apparire una grande fatica, in cui la maniera migliore per affrontare lo stress è darsi da fare il più possibile per il sostentamento e l'affermazione personali, riservando

la quota più ampia possibile al tempo libero e alle passioni. La prospettiva dell'individualismo si afferma in questo modo, attraverso le intime contraddizioni del mondo adulto. Occorre, allora, verificare quali eventi abbiano determinato questa condizione.

3. Dal *Welfare* al neoliberalismo

Dalle analisi degli storici dell'economia emerge una dinamica peculiare del capitalismo, come sostiene Fernand Braudel (Braudel, 1985; si possono confrontare, a sostegno della tesi del grande studioso, le documentatissime storie economico-sociali di Leon, 1997 e di Bairoch, 1977), per cui esisterebbe una concezione ciclica del processo economico produttivo e, ogni cinquanta-sessant'anni circa, si può dire che si completi una sorta di parabola. Noi ci troviamo nel punto più basso di questa parabola, che include tutto il periodo dagli anni Cinquanta fino ad oggi. In particolare, si può parlare di crisi proprio a partire dal momento in cui finì il cosiddetto *boom* economico.

Alla prosperità economica, in quel periodo, si accompagnò anche un'armonia sociale che non ha molti precedenti nella storia, perché gli interessi contrastanti di lavoratori e imprenditori trovarono una conciliazione attraverso la contrattualizzazione periodicamente aggiornata dei rapporti di lavoro e di produzione. La condizione di queste profonde trasformazioni, vantaggiose per tutti i lavoratori fu l'aumento, in quegli stessi anni, della produzione, costantemente in crescita in un mercato che si espandeva, ed una fetta consistente di profitti poté essere ridistribuita sotto forma di garanzie sociali, in particolare di stabilità dei posti di lavoro, e di servizi.

Gli anni Sessanta furono un decennio sotto molteplici aspetti sconvolgente per l'Italia e per tutta l'Europa occidentale. Il periodo d'oro degli anni Cinquanta e Sessanta è caratterizzato dalla diffusione di nuove pratiche di vita, dall'uso di nuovi oggetti, come le automobili, il frigorifero, dalla diffusione di nuovi costumi (per esempio, cominciò allora la consuetudine estiva delle vacanze di massa, una pratica limitata agli strati più abbienti della popolazione fino agli anni precedenti la seconda guerra mondiale ed ora, invece, diffusa tra tutti gli strati sociali).

Il grande sviluppo economico finisce, tuttavia, alla metà degli anni Settanta, perché lo sviluppo economico si ferma; al grande potenziale produttivo raggiunto dall'Europa e dagli Stati Uniti non corrisponde più una dinamica di crescita dei mercati, ormai saturi: il più importante mercato, quello dell'automobile, si satura già all'inizio del decennio, così come quello dei grandi elettrodomestici e della televisione. È, peraltro, questo periodo che segna la nascita della pratica, ormai diffusa ovunque, di creare nuovi oggetti attraverso l'innovazione tecnologica per creare nuovi mercati; si cerca, così, di spingere i consumatori ad acquistare qualcosa di diverso da ciò che già possiedono per sostituirlo. Le variazioni tecnologiche sono determinate dalla speranza di creare questi nuovi mercati, laddove quelli tradizionali si saturano (si pensi ai telefonini che incorporano funzionalità tipiche del computer).

Si arriva ad una situazione paradossale: chi tra i consumatori tende ad atteggiamenti conservatori danneggia sostanzialmente un sistema che richiede invece la continua crescita dei consumi attraverso bisogni indotti dall'innovazione tecnologica. A metà degli anni Settanta, inoltre, si affacciano fenomeni che conosciamo bene, ormai, oggi: la speculazione monetaria, quella finanziaria e quella sulle materie prime, insieme ad aspre guerre commerciali combattute a suon di ritorsioni economiche riguardanti soprattutto la circolazione delle materie prime.

Il sistema che aveva retto tanto bene l'economia, grazie agli investimenti degli Stati occidentali, e l'aveva portata ad uno sviluppo eccezionale, si blocca e comincia una recessione prolungata che mette in evidenza la necessità, secondo alcuni, di cambiare radicalmente le regole del gioco politico ed economico; infatti, alla logica dell'investimento statale per promuovere tutta l'economia ed anche la spesa sociale si sostituisce la logica del contenimento delle spese pubbliche, che viene messa in atto dai Paesi più forti, in quel periodo anche i più colpiti dalle nuove guerre finanziarie e per il controllo delle materie prime.

In particolare, gli Stati Uniti e l'Inghilterra, governati in quegli anni da due figure famose, Ronald Reagan e Margaret Thatcher, si fanno promotori di una nuova politica economica, detta significati-

vamente “neoliberistica”, caratterizzata da questi punti essenziali: 1) il contenimento del deficit pubblico, 2) la riduzione delle spese dello Stato e, in particolare, la riduzione delle spese sociali, per la sanità, la scuola, le pensioni, ecc., 3) la deregolamentazione dell'economia, vale a dire la riduzione delle norme che governano il mercato del lavoro, soprattutto la defiscalizzazione dei profitti, la riduzione delle tasse. Questi provvedimenti sono messi in atto dai governi americani e inglesi a partire dalla seconda metà degli anni Settanta e le conseguenze saranno notevoli anche sugli altri Paesi dell'Occidente - in definitiva, sul mondo intero (Harvey, 2005).

Sul piano storico il forte consenso acquisito all'epoca da Reagan e Thatcher trovò un corrispettivo favorevole nella crisi concomitante del *Welfare* socialdemocratico e del sistema sovietico. La spinta degli eventi indusse molti a credere che le alternative al capitalismo e al liberismo “puri” fossero tutte fallite e che non vi fosse nemmeno la possibilità di alternative teoriche sufficientemente solide. Questo stato di cose ha indotto per oltre quarant'anni al perseguimento di politiche economiche e sociali ispirate da quella che emerse come la teoria “forte”, l'unica in grado di fornire ai governi gli strumenti per gestire la difficile situazione dell'epoca, vale a dire, appunto, il cosiddetto “neoliberismo”.

L'insieme delle proposte neoliberistiche divenne, a partire dagli anni Ottanta, la base teorica ispiratrice dei governi dei maggiori Paesi industrializzati e, soprattutto, di organizzazioni come il Fondo Monetario Internazionale e la Banca Mondiale, influenzando, attraverso questi enti, tutta l'economia mondiale e stabilendo le forme più aggiornate dei rapporti tra i Paesi creditori e quelli debitori, a livello planetario (Harvey, 2005; Arrighi, 2007).

4. Le conseguenze del neoliberismo

I risultati delle politiche neoliberistiche attuate da circa quarant'anni a questa parte sono oggetto di una controversia molto accesa tra gli esperti. I sostenitori del neoliberismo ne mettono in evidenza i pregi per quanto riguarda l'equilibrio dei conti nazionali e la solidità finanziaria che consegue al rigido controllo del bilancio pubblico, su cui si poggia l'insieme della “ricetta” neoliberistica (Friedman, 1962; Hayek, 1973-1979); i critici, invece, rilevano come questi risultati, di carattere esclusivamente finanziario, non servono a sostenere lo sviluppo e provocano un impoverimento complessivo delle popolazioni, contestualmente ad un incremento delle disuguaglianze tra i ceti alti ed il resto della società (Vasapollo, 2012).

Il dato di fatto è che il neoliberismo, per quanto controverso appaia nel dibattito contemporaneo, resta, nonostante tutto, il punto di riferimento dell'azione dei governi, quasi a prescindere dal loro indirizzo politico; in effetti, l'avvicinarsi in quasi tutte le nazioni occidentali di maggioranze di destra e di sinistra non sembra sia stato accompagnato da cambiamenti significativi delle politiche economiche. La ragione è da trovare nel consenso che il neoliberismo ha trovato tanto nella destra conservatrice o liberale (in effetti, i suoi ideatori e promotori erano uomini di destra), quanto nella sinistra socialdemocratica e, persino, in quella ex-comunista (che hanno abbandonato, entrambe, i loro presupposti tradizionalmente keynesiani o marxisti).

Al di là di quelle che furono le vicende politiche dei singoli Stati, si può dire che l'insieme combinato delle tendenze dei mercati e dell'agire dei governi e degli organismi sovranazionali abbia dato vita ad una nuova epoca, nella quale siamo immersi, e che è caratterizzata da una serie di elementi, tra i quali appaiono particolarmente rilevanti, dal punto di vista di una riflessione pedagogica e storico-educativa, i limiti posti alla solidarietà sociale e all'intervento statale in economia.

Questa trasformazione è avvenuta attraverso la duplice direzione degli interventi riformatori, rivolti, da un lato, allo Stato, dall'altro, alle realtà produttive e ai mercati; il neoliberismo si configura, infatti, come una teoria economico-politica che intende rivoluzionare i rapporti tra pubblico e privato a tutto favore di quest'ultimo, ricorrendo, peraltro (e in questo consiste la sua rilevanza “pedagogica”), alla creazione di un consenso sociale attorno alle sue “ricette”, imposto attraverso la diffusione nell'opinione pubblica di una mentalità favorevole a parole d'ordine quali “flessibilità”, “efficienza”, “meritocrazia”, ecc.

Inoltre, il neoliberismo si prefigge l'intervento sulle finanze statali attraverso la riduzione delle spese sociali, considerate alla stregua delle spese improduttive, ed il mantenimento della parità di bilancio, sacrificando, nel caso di Stati fortemente indebitati, qualsiasi programma d'investimento all'esigenza primaria del pagamento dei debiti, con il ricatto del disimpegno degli investimenti finanziari esteri negli Stati che non ottemperino ai loro impegni.

Questa politica è stata attuata nei confronti dei Paesi del Terzo Mondo (espressione curiosamente caduta in parziale disuso proprio con l'affermazione del neoliberismo) e, in anni più recenti, anche di Paesi sviluppati; il quadro delle politiche economiche dell'Unione Europea stessa segue oggi il *cliché* neoliberistico.

A fronte di uno snellimento dell'impegno statale negli investimenti e nei servizi, il neoliberismo punta su una profonda ristrutturazione dei mercati e delle attività produttive; la riduzione delle garanzie sociali (dagli "ammortizzatori" alla struttura stessa del rapporto di lavoro, reso sempre più "debole" di fronte all'interesse prioritario del massimo profitto possibile), la "deregolamentazione" delle attività economiche (con l'ampliamento della facoltà di licenziare, per esempio), e la volatilizzazione delle strutture portanti dell'economia, subordinate alle esigenze dei mercati finanziari.

Il neoliberismo ha ottenuto un grande successo, anche nel consenso popolare, perché ha rappresentato la risposta teorica ad un cambiamento epocale avvenuto nell'economia dei Paesi sviluppati dopo la grande crisi degli anni Settanta. A partire da quel periodo, infatti, la risposta imprenditoriale alla crisi dei mercati e alle incertezze crescenti del quadro politico internazionale è passata attraverso una ristrutturazione delle attività, fatta di "delocalizzazioni" (termine con il quale si intende il trasferimento della produzione da un luogo ad un altro, in genere da Paesi in cui il costo del lavoro è elevato a Paesi in cui è, invece, estremamente basso) ed "esternalizzazioni" (altro neologismo con cui si indica il trasferimento delle fasi di produzione ed anche di commercializzazione all'esterno, da un'azienda ad un'altra, instaurando un rapporto di vera e propria committenza). Le conseguenze che queste trasformazioni hanno avuto anche sul piano educativo, sulle risorse investite nel sistema scolastico e, in genere, nella cultura e nella formazione, sono ben note e non serve dilungarsi in proposito.

5. Nuovi modi di vivere e di lavorare

Occorre dire che queste trasformazioni hanno, com'è facile intuire, peggiorato notevolmente la condizione dei lavoratori, specialmente nei Paesi avanzati. Le nuove tecnologie di comunicazione e trasporto hanno consentito che le delocalizzazioni avvenissero addirittura da un continente all'altro; i lavoratori delle aziende delocalizzate si sono ritrovati, quindi, all'improvviso senza lavoro, ma ad avvantaggiarsene non sono stati, se non in parte, i lavoratori dei Paesi nei quali le industrie sono state trapiantate, perché la finalità di ridurre il costo del lavoro, quasi sempre mantenendolo al livello più basso possibile, è stata rispettata, consentendo alle aziende di incamerare il grosso delle risorse così liberate.

Zygmunt Bauman ha descritto nelle sue opere (Bauman, 2004) queste trasformazioni e le contraddizioni della società e della vita contemporanea, peraltro con accenti che lo distinguono dagli altri studiosi della postmodernità. Si potrebbe dire che, al di là della crisi che il marxismo ha attraversato negli ultimi trent'anni circa, della quale il sociologo polacco è ben consapevole, l'impianto metodologico con il quale egli stesso legge la "liquidità" del nostro tempo sia ancora sostanzialmente "fedele" alla teoria critica francofortese e ad una certa concezione "dialettica" dei rapporti tra le varie componenti della società.

La distinzione tra "turisti" e "vagabondi" è, da questo punto di vista, illuminante: i "turisti" viaggiano comodamente e possono permettersi qualsiasi viaggio, quale che ne sia il costo, mentre i "vagabondi" sono coloro che affollano i barconi che li dovrebbero portare clandestinamente dall'Africa all'Europa, pagando a carissimo prezzo un viaggio privo di certezze e che potrebbe concludersi tragicamente.

Al di là dell'efficacia di questa distinzione in sé, utile a rappresentare fenomeni di estrema ricchezza e di estrema povertà e disperazione che osserviamo continuamente intorno a noi, si tratta piuttosto di un'immagine emblematica, volta a mettere in rilievo non soltanto una differenza radicale nei modi di "viaggiare" a disposizione oggi, ma la sostanza di un sistema socio-economico tuttora fondato sulla dicotomia irriducibile tra oppressori ed oppressi (secondo l'espressione efficace di Freire, 1970), tra capitalisti e proletari, in un'epoca in cui l'offensiva del capitalismo è riuscita ad aver ragione della coscienza di classe dei lavoratori e a stemperare tutte le appartenenze valoriali nell'indistinzione, appunto, della "liquidità" postmoderna.

Bauman è, insomma, un critico severo della società e dell'epoca contemporanea; per lui il postmoderno è una trappola esistenziale, un ambiente ostile alla vita umana, nella misura in cui alla distruzione dei legami sociali e comunitari operata dall'onnipotenza del capitale (specialmente nella sua versione attuale, in cui la finanza impone i suoi *diktat* su tutta la società e sullo Stato) non si sostituisce null'altro che una crescente "individualizzazione" (Bauman, 2001b) della società stessa nel suo insieme. L'ossimoro adottato dal sociologo per descrivere efficacemente il fenomeno della dissoluzione dei legami interpersonali (integenerazionali, comunitari, ecc.) vuole significare l'imposizione come unico modello di vita e di comportamento, tanto dei singoli, quanto dei gruppi, di un atteggiamento esasperatamente individualistico in tutti i campi della vita umana.

Occorre indagare le ragioni di questa situazione, per molti aspetti del tutto nuova e priva di analogie con il passato. La "liquidità" di cui parla Bauman è, infatti, una condizione che ha radici non soltanto nel mutare delle mentalità, ma concrete "cause" d'ordine economico e sociale; se l'analisi di Bauman è corretta, l'individualismo che ne emerge, con tutte le conseguenze negative da esso comportate, non è un mero fenomeno culturale, ma un elemento necessario per il funzionamento dell'intero "sistema" sociale.

In effetti, la ricostruzione della storia economica e sociale degli ultimi cinquant'anni circa consente di individuare alcune trasformazioni profonde che sembrano aver influenzato fortemente, come è inevitabile che accada, gli atteggiamenti valoriali ed i comportamenti pratici delle persone. Così, il riferimento all'importanza delle trasformazioni economiche e sociali può essere rilevante anche sul piano di un'analisi pedagogica e storico-educativa.

6. Le ripercussioni culturali ed educative

Non è il caso di registrare soltanto la necessità di continui adeguamenti della cultura scolastica e, più in generale, dell'educazione diffusa alle esigenze del sistema economico, della scuola e del sistema formativo nel suo complesso alle richieste dell'apparato produttivo e dei servizi, ma di approfondire come gran parte delle trasformazioni avvenute in ambito educativo, nel rapporto tra le generazioni, nel modo di concepire la vita proprio delle generazioni più giovani, sia da collegare con le trasformazioni avvenute nella vita economica di interi continenti, con le trasformazioni del rapporto tra capitale e lavoro e con le inevitabili ripercussioni che queste trasformazioni hanno avuto sulla vita concreta di tutti gli uomini di questo tempo enigmatico.

Tra le trasformazioni che hanno caratterizzato il passaggio dalla modernità "solida" a quella "liquida", secondo le espressioni di Bauman, ovvero dal "fordismo" al "toyotismo", come altri preferiscono dire (ma si tratta soltanto di formule che indicano la stessa sostanza – cfr. Vasapollo, 2012) si devono ricordare, per la loro valenza "pedagogica", le innovazioni nella comunicazione, in particolare nel settore ormai vastissimo delle tecnologie digitali. L'insieme di ciò che chiamiamo colloquialmente il *web* o *Internet* ha rivoluzionato tanto le tecniche produttive quanto la vita quotidiana di intere popolazioni.

Anche al di là del marxismo, che ha fatto della teoria della crisi del capitalismo un elemento costante della sua analisi economico-politica, si è messo in evidenza la situazione di caos che regna oggi nel sistema economico ed in quello delle relazioni internazionali, leggendo talvolta addirittura in ciò che sta avvenendo oggi la prefigurazione di una crisi globale ben più grave e distruttiva (Arrighi, 2007).

Le conseguenze della globalizzazione neoliberistica sui modi di vita, e sulla qualità stessa della vita, sono state considerevoli, a partire dal venir meno di alcune strutture della vita materiale che avevano caratterizzato la modernità “solida”: il legame della produzione e del lavoro con il territorio locale è stato spazzato via dalla delocalizzazione, mentre le esternalizzazioni hanno fatto venir meno la stabilità del rapporto tra imprenditori e lavoratori che, secondo un paradosso solo apparente, messo adeguatamente in evidenza da Bauman, aveva contrassegnato, attraverso la contrattazione periodica, i rapporti tra le classi specialmente nei sistemi di Welfare più sviluppati.

La finanziarizzazione dell'economia, del resto, se è stata la risposta alla crisi di valorizzazione dei profitti che aveva segnato l'ultima fase del *boom* postbellico, ha creato i presupposti di una nuova crisi, dato lo squilibrio che si è venuto a creare tra la speculazione finanziaria e gli investimenti effettivamente produttivi.

Il declino del *Welfare State*, che a detta di alcuni studiosi sarebbe stato sostituito da un vero e proprio *Profit State*, ha peggiorato sensibilmente la condizione degli strati sociali più deboli, sommando il proprio effetto negativo sul complesso della vita sociale al declino della classe media, messa in difficoltà dalla crescente concentrazione delle risorse economiche e imprenditoriali nelle mani dei grandi capitali.

Se mi sono dilungato, fin qui, nella considerazione di fenomeni ed eventi di carattere prettamente economico, è perché ciò che si intende con i termini “globalizzazione”, “liquidità”, “postmodernità”, al di là delle necessarie precisazioni di contesto, appare oggi descrivere, in sostanza, una sola e medesima realtà, nella quale le forme dell'educazione rischiano spesso di finire schiacciate in un processo di omologazione e di ideologizzazione indesiderabile.

La problematicità del “futuro” emerge, insomma, dalle contraddizioni della vita materiale e le analisi di studiosi come Bauman aiutano ad andare al di là delle mere apparenze per cogliere la sostanza di quelle contraddizioni stesse. Per quanto le analisi di altri studiosi (come Beck, 1999; Morin, 2000; Nussbaum, 2010; Sennett, 1998) condotte su più versanti disciplinari e metodologici, siano preziose per integrare la conoscenza che abbiamo del nostro tempo, uno sguardo “critico” sulle aporie del presente costituisce ancora un'esigenza essenziale per un agire educativo liberato da ingenuità e pregiudizi.

7. In conclusione

Così, la proposta di una “testa ben fatta” (Morin, 1999), o di nuovi studi umanistici improntati all'approfondimento non soltanto di “una” cultura, per quanto vasta quanto quella “occidentale”, ma di più culture (Nussbaum, 1997), al di là dei loro pregi rispetto alla fondazione teorica di un'adeguata critica del curriculum scolastico esistente, in vista di quello stato di “riforma permanente” che sembra orientare le politiche dell'educazione e della formazione nel nostro tempo, non sembra bastare di fronte alle difficoltà del presente, alle sofferenze di tanti esseri umani e all'esigenza, oggi prioritaria, almeno a mio avviso, di abbattere le sperequazioni che impediscono di dare concreto seguito all'enunciazione teorica del “diritto” all'istruzione e allo sviluppo armonico delle potenzialità personali.

La questione del reddito di cittadinanza dovrebbe trovare spazio anche nella riflessione pedagogica, perché la crisi attuale potrebbe essere l'occasione per quelle riforme sociali volte ad invertire la tendenza alla crescita del divario tra la minoranza, spesso esigua, degli agiati (i “turisti”) e la grande maggioranza di poveri (“vagabondi”, ma mai per scelta) che popola il mondo globalizzato.

Se negli anni Settanta la sociologia di Bourdieu (Bourdieu & Passeron, 1970) aveva messo bene in evidenza il fatto che la mobilità sociale era estremamente limitata anche nelle nazioni più progredite all'epoca “d'oro” della crescita, è facile intuire che il nostro tempo di crisi non farà altro che renderla ancor più problematica e difficoltosa.

Eppure, la mobilità sociale è uno degli elementi principali di una società democratica in grado di conservarsi e di svilupparsi; la sua mancanza costituirebbe, viceversa, un sintomo di debolezza strutturale e di un destino avverso in un'epoca in cui le grandi sfide mosse dai totalitarismi e dai

fondamentalismi di ogni tipo alla società democratica, che l'Occidente ha avuto il merito storico di concepire sul piano ideale nella maniera più piena, sollecitano risposte adeguate, soprattutto sul piano educativo.

Bibliografia

- Arrighi, G., & Silver, B. J. (1999). *Chaos and Governance in the Modern World System*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press.
- Arrighi, G. (2007). *Adam Smith in Beijing. Lineages of the Twenty-First Century*. London-New York: Verso.
- Arriola, J., & Vasapollo, L. (2005). *L'uomo precario nel disordine globale*. Milano: JacaBook.
- Bairoch, P. (1997). *Victoires et déboires. Histoire économique et sociale du monde du XVI^e siècle à nos jours*. Paris: Gallimard.
- Bauman, Z. (1992a). *Intimations of Postmodernity*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bauman, Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Cambridge: Basil Blackwell.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization. The Human Consequencies*. Cambridge-Oxford: Polity-Blackwell.
- Bauman, Z. (2001a). *The Bauman Reader*. Oxford: Blackwell.
- Bauman, Z. (2001b). *The Individualized Society*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2004). *Wasted Lives. Modernity and Its Outcasts*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2005). *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2007). *Consuming Life*. Cambridge: Polity Press.
- Bauman, Z. (2008). *The Art of Life*. Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (1999). *World Risk Society*. Cambridge: Polity-Blackwell.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*. Paris: Editions de Minuit.
- Braudel, F. (1985). *La dynamique du capitalisme*. Paris: Arthaud.
- Frankl, V. (1959). *Man's Search for Meaning*, New York: Simon & Schuster.
- Frankl, V. (1980). *The Doctor and the Soul*, New York: Vintage Books.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Friedman, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.
- Harvey, D. (2007). *The Limits to Capital*. London: Verso.
- Hayek, F. von (1973-1979). *Law, Legislation and Order*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Leon, P. (1977). *Histoire économique et sociale du monde*. Paris: Colin.
- Morin, E. (1999). *La Tête bien faite*. Paris: Le Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Le Seuil.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating Humanity*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for Profit. Why the Democracy Needs the Humanities*. Princeton, N.Y.: Princeton University Press.
- Sennett, R. (2008). *The Craftsman*. London: Allen Lane.
- Vasapollo, L. (2012). *La crisi sistemica*. Milano: JacaBook.
- Vasapollo, L. (2013). *Un sistema che produce crisi*. Milano: JacaBook.

**Insegnare la scienza per formare la persona.
Per una didattica orientata al futuro**

di Marco Piccinno

Il saggio intende esplorare le implicazioni dei modelli didattici che interpretano il sapere non come materia di studio ma come disciplina.

Materia e disciplina si distinguono tra loro perché la prima si definisce come un insieme di concetti riferiti ad un determinato ambito scientifico, mentre la seconda si definisce come l'insieme degli strumenti di conoscenza che quell'ambito utilizza per produrre quei concetti.

La realizzazione di questo obiettivo richiede un intervento didattico fondato su quattro diversi criteri: 1) Formare nell'allievo la capacità di collegare i concetti scientifici agli ambiti di esperienza di loro pertinenza. Allo stesso tempo, si tratta di promuovere presso l'allievo la capacità di concepire la scienza non come una replica del mondo, ma come uno sguardo sul mondo. 2) Promuovere presso lo studente la capacità di riferire la conoscenza al contesto. A tal riguardo, lo scopo dell'intervento didattico si ravvisa nella costruzione di un modello didattico ispirato ad un concetto di razionalità che: a) superi i rischi di razionalizzazione; b) fondi la scientificità degli enunciati sul loro sistematico riferimento al contesto. Con il termine "razionalizzazione" si intende una scienza che legittima le sue proposizioni unicamente sulla base dei suoi criteri regolatori interni omettendo il riferimento a fonti di validazione esterne. Il riferimento al contesto esprime invece la tendenza a fondare la scientificità delle leggi scientifiche anche in base alla considerazione delle conseguenze che esse producono nei contesti in cui vengono applicate. 3) Esplicitare le connotazioni relazionali della ricerca scientifica. A tale riguardo, si tratta di promuovere negli allievi la capacità di gestire le risorse relazionali che consentono di confrontare tra loro gli enunciati relativi a diversi settori scientifici. L'obiettivo didattico è quello di promuovere presso lo studente la consapevolezza che molti problemi relativi ad un determinato ambito scientifico possono risolversi orientando la ricerca sulle conoscenze dei domini scientifici contigui. 4) Recuperare in ambito scientifico il valore conoscitivo delle componenti "irrazionali" della soggettività. A tal riguardo, si tratta di far maturare presso lo studente la consapevolezza del rilievo che hanno assunto nell'ambito della ricerca scientifica aspetti soggettivi come l'immaginazione, l'emotività, l'affettività

The essay will explore the implications of educational models that interpret the knowledge not as a subject but as a discipline. Subjects and disciplines are distinguished from each other because the first is defined as a set of concepts related to a given scientific field, while the second is defined as the set of knowledge tools that use that area to produce those concepts.

The realization of this goal requires an educational intervention based on four different criteria: 1) To form in the student the ability to link scientific concepts to the areas of experience of their relevance. At the same time, it is promoting in the student the ability to conceive science not as a copy of the world, but as a look on the world. The purpose is to promote at the student an idea of science that, without losing the ability to describe things, avoid, however, the risks of reductionism, which consist in identifying the reality with the criteria of a single science. 2) To Promote in students the ability to relate knowledge to the context. In this regard, the purpose of the teaching is recognized in the construction of a teaching model inspired by a concept of rationality that: a) exceed the risks of rationalization; b) funds the scientific nature of the statements on their systematic reference to the context. The term "rationalization" refers to a science that legitimizes its proposals only on the basis of criteria internal regulators omitting the reference to external sources of validation. The reference to the context expresses the tendency to establish the scientific nature of scientific laws also on the reflection of the consequences that they produce in the contexts in which they are applied. 3) To Explain the relational connotations of scientific research. In this regard, it is to promote in the students the ability to manage relational resources that allow you to compare the statements relating to

different scientific fields each other. The educational objective is to promote in the student the awareness that many problems related to a particular scientific field can be resolved directing research on the knowledge of contiguous scientific domains. 4) To Retrieve in scientific range the value of the "irrational" components of subjectivity. In this regard, it is to mature in the student the awareness of the importance that some subjective aspects as imagination, emotion, affectivity have assumed in scientific research.

1. Dalla materia alla disciplina

H. Gardner (2007), in uno dei suoi esperimenti condotti con gli allievi dell'Università di Harvard, mette in evidenza come soggetti che hanno concluso in modo brillante determinati corsi di studio, messi di fronte a problemi nuovi, che tuttavia ricadono nel dominio della loro percorso di studi, affrontino tali quesiti con gli stessi schemi, con le stesse procedure e, soprattutto, con le stesse *idee ingenuie* utilizzate da coloro che non hanno tale preparazione scientifica. Un risultato significativo in questo senso l'autore lo ricava dalla risposte fornite a semplici quesiti da studenti di fisica, laureati con il massimo dei voti, i quali ritengono, esattamente come coloro che non hanno condotto studi in questa materia, che su una moneta lanciata in aria, nel punto più alto della traiettoria, agiscano due forze (quella gravitazionale verso il basso e quella della spinta verso l'alto, mentre in realtà le leggi scientifiche hanno chiarito che su tale moneta agisce soltanto la forza gravitazionale. Secondo l'autore questo si verifica perché questi studenti di fisica, nonostante il successo negli studi, continuano a spiegare il fatto secondo l'idea ingenua, appresa da bambini, che un oggetto può muoversi soltanto se gli viene impressa una forza dall'esterno. In questo senso, è questo un esempio di come "i giovani adulti reduci da studi scientifici continuano a mettere in luce le stesse idee sbagliate e gli stessi fraintendimenti in cui ci si imbatte fra i bambini della scuola elementare" (Gardner, 2007, p. 13). Accade così che, per esempio, laureati in medicina continuino ancora a pensare che gli spazi chiusi proteggano dell'influenza più degli spazi aperti, o che laureati in statistica continuino a credere che il treno sia un mezzo più sicuro dell'aereo, benché questo sia palesemente in contrasto con i principi più elementari del calcolo delle probabilità.

Al di là dei paradossi evidenziati da tali esempi, si tratta di comprendere in che cosa sia carente la visione scientifica di cui sono portatori gli allievi dei precedenti esempi.

Il fatto che essi abbiano portato a termine con successo il loro corso di studi non consente di asserire che non conoscano i principi scientifici che ricadono nel campo dei loro studi. Essi, con ampio margine di probabilità, conoscono le equazioni che regolano i movimenti del corpo nello spazio, le formule che organizzano il calcolo della probabilità, i processi che presidiano il contagio, ecc.

Questi allievi, cioè, hanno sicuramente conseguito, nel loro corso di studi delle *conoscenze di natura dichiarativa*, cioè l'assimilazione dei concetti, delle formule e delle procedure che insistono in un determinato ambito scientifico. In questo senso, si mostrano decisamente capaci di riferire i concetti relativi a ciascuno di quei contenuti (le equazioni della fisica, le formule del calcolo delle probabilità, ecc.).

Tali studenti sono capaci di rispondere a quesiti che domandano di riferire formule e definizioni; probabilmente sono anche capaci di affrontare problemi che hanno la medesima struttura degli "esercizi" svolti durante il curriculum universitario.

In realtà, quello che manca loro (e che, con molta probabilità, non sono riusciti a conseguire, nonostante la brillante riuscita del percorso universitario) è la capacità *comprendere*, cioè di trasformare le conoscenze dichiarative in *conoscenze procedurali*, cioè (ancora) di trasformare gli apparati dichiarativi in strumenti di chiarificazione e di trasformazione dell'esperienza, in sistemi di orientamento al mondo, in criteri decisionali che presidiano la loro capacità di stare al mondo.

Gli studenti di cui parla il Gardner, insomma, hanno appreso la conoscenza come materia, ma non come *disciplina* (Gardner & Mansilla, 2008, pp. 133-151; Gardner, 2011, cap. 1). Essi sono in grado di concepirla come un corpus di concetti concluso in se stesso e declinato in termini meramente

autoreferenziali; non sono capaci, tuttavia, di guardare a essa come un *modo di pensare, di rappresentare e di interagire con il mondo*.

L'esito dell'esperimento gardneriano profila l'emergere di un bisogno formativo che investe il senso e il significato dell'insegnamento dei saperi. Esso mette in evidenza come la formazione di una mente idonea a lucrare i guadagni dei saperi nella prospettiva dell'intervento sul mondo, non possa rimanere circoscritta nel perimetro di un particolare dominio scientifico. Tale processo richiede piuttosto una codifica dei saperi come apparati conoscitivi finalizzati alla ristrutturazione e un potenziamento del rapporto Io-mondo. In questo senso, i percorsi di acquisizione della scienza profilano l'esigenza di un impianto formativo che abiliti nel soggetto le disposizioni conoscitive utili a porre il soggetto nella condizione di "fruire" dei guadagni "produttivi" della scienza. Tali guadagni (e l'esperimento di Gardner lo dimostra) non sono una conseguenza automatica del possesso di determinati apparati scientifici; piuttosto, essi pongono l'esigenza di un percorso dinamico idoneo a connettere i processi di insegnamento della scienza all'esercizio dei dinamismi conoscitivi intrinseci alla soggettività. In questo senso, l'adempimento delle istanze connesse alla realizzazione della scientificità dei saperi si profila intrinsecamente intenzionato alla realizzazione delle istanze di senso scaturenti dalla persona, sicché un insegnamento scientifico che volesse sospendere i riferimenti a tali dimensioni esistenziali si tradurrebbe semplicemente in una negazione di se stesso. Detto in altre parole, per insegnare la scienza si deve necessariamente formare la persona; al di fuori di questa prospettiva l'insegnamento della scienza non si può nemmeno dire che sia incompiuto. Esso, semplicemente, *non è*, al punto da potersi affermare che se la scienza non forma la persona non forma nemmeno lo scienziato, e che, specularmente, la formazione del secondo deve necessariamente connettersi alla formazione della prima, non soltanto nell'interesse della persona, ma anche nell'interesse della scienza. Una scienza priva di riferimento alla persona, infatti, non soltanto si profilerebbe come non umana, ma non si potrebbe nemmeno definire scienza, perché, senza tale riferimento, verrebbero disattese non soltanto le istanze di umanizzazione, ma anche la capacità degli apparati scientifici di intervenire in modo competente e produttivo su segmenti di realtà che ricadono nel proprio perimetro di intervento e nel proprio dominio.

Stante tali premesse, si tratta di definire la natura dei perni strutturali sui quali fondare i passaggi dei percorsi di formazione scientifica sintonici con le prospettive appena delineate. Nella fattispecie, l'emergere dei problemi pone l'esigenza di una riflessione sistematica su quali siano i criteri di una didattica, non soltanto scolastica, ma universitaria, che garantiscano una connessione efficace tra la mediazione degli impianti scientifici e le istanze emergenti dagli universi di senso della persona.

Il profilo emergente dalle considerazioni gardneriane delinea un quadro di problemi che, come già evidenziato in precedenza, iscrive le criticità nell'inadeguata gestione dei processi che intenzionano le conoscenze alla situazione. Allo stesso tempo, il fatto di assumere il nesso scienza-persona come paradigma interpretativo dell'insegnamento della scienza consente di individuare lo sfondo entro il quale operare la riflessione intorno all'adempimento del compito didattico sopra delineato. Tali premesse epistemiche, infatti, mettono in evidenza l'esigenza di collocare l'insegnamento della scienza nel perimetro di un impianto metodologico capace di connettere i suoi fondamenti e le sue procedure alla molteplicità delle variabili che scandiscono l'esperienza umana e che appaiono in larga misura riconducibili all'adempimento delle seguenti istanze:

- a) restituire al soggetto il senso della conoscenza;
- b) intenzionare la conoscenza al contesto;
- c) esplicitare le connotazioni relazionali della ricerca scientifica;
- d) recuperare alla ricerca scientifica il valore conoscitivo delle componenti emotive.

2. Restituire alla scienza il senso dei suoi enunciati

I criteri individuati nel precedente paragrafo non hanno la pretesa di saturare la complessità del discorso intorno ai fondamenti e ai processi che supportano l'insegnamento della scienza. Essi, tutta-

via, possono essere considerati come punti di riferimento ai quali affidarsi per conferire ordine e metodicità allo svolgimento del discorso, con la consapevolezza che lo stesso può dipanarsi, tuttavia, secondo percorsi che vanno ben oltre i contorni e le condizioni postulati da tali premesse.

Lo sviluppo dell'insegnamento scientifico, per allinearsi al sistema di premesse sopra delineato, sembra reclamare la consapevolezza di un paradosso: la consapevolezza, cioè, che *la possibilità di restituire alla scienza la capacità di intenzionare il reale sembra, in qualche modo, correlata all'analoga consapevolezza che essa non lo possa esprimere compiutamente*.

Il compito che si apre alla didattica è quello di procurare all'insegnamento della scienza i guadagni rivenienti dalla riflessioni prodotte in ambito epistemologico, a partire dal secolo appena trascorso (Carnap 1928/1966; Chomsky 1988/1991; Goodman 1978/1988; Habermas 1978/1988; Kuhn 1977/1985, Nagel 1985/1988; Quine, 1960/1970, Wittgenstein 1922/1964).

Esperienze come quelle dalla scuola di Baden (Rikert, 1926/2013; Windelband, 1884/1945), della scuola di Marburgo (Cassirer, 1946/2004; Cohen, 1871/1990; Natorp, trad. 1977) hanno infatti tematizzato tutta una serie di evidenze che mettono chiaramente in luce come gli enunciati scientifici non esprimono la realtà, ma rappresentano, piuttosto, un modo di pensarla, di conoscerla, di significarla.

Sul piano del discorso didattico, la consapevolezza di tali premesse orienta i processi di formazione scientifica nella direzione di un impianto metodologico focalizzato non soltanto sui contenuti, ma anche sui percorsi generativi che gli apparati scientifici utilizzano per concepire quei contenuti.

Lo scopo di questo percorso conoscitivo non è soltanto quello di abilitare il soggetto a padroneggiare gli strumenti conoscitivi di cui si servono i diversi domini per produrre le loro conoscenze. L'assunzione di tale criterio procedurale, infatti, trova le sue ragioni nell'intenzione didattica di tematizzare i contenuti scientifici non come la replica del mondo, ma come l'esito di uno *sguardo sul mondo*, cioè come il risultato di un percorso che trasfonde nella rappresentazione scientifica l'intenzione conoscitiva del conoscente, il suo sistema di premesse, il suo incardinarsi in una specifica prospettiva epistemica. In termini molto generali, si tratta di restituire alla scienza la consapevolezza della distinzione, operata già da E. Kant, tra fenomeno e noumeno e della distanza che intercorre tra il primo e il secondo.

I traguardi procurati dall'assunzione del criterio in esame si rendono particolarmente riconoscibili nei riverberi che esso produce sui significati attribuiti alle conclusioni prodotte dai saperi. Il fatto di portare in rilievo la dimensione dello *sguardo*, consente il superamento delle interpretazioni riduzionistiche e paralizzanti del reale, cioè di quelle visioni del mondo semplicistiche, costruite sulla pretesa di ridurre la realtà alle premesse fondative di uno specifico impianto scientifico (1). Alla luce di tali premesse, il significato della scienza ha la possibilità di essere riconosciuto non come una variabile che esprime la sostanza del mondo, ma come un apparato conoscitivo che, se da un lato consente di portare in rilievo aspetti significativi del mondo, dall'altro si tiene lontano dalla tentazione di identificare le cose con la somma di tali tratti. In questo senso, la capacità della scienza di intenzionare il reale ha la possibilità di essere codificata come una risorsa che trova il senso specifico nella sua particolare attitudine a proporsi in termini di *analisi modulare dell'esperienza*. Essa trova il suo punto di ancoraggio nel perimetro di percorsi formativi orientati a promuovere presso gli allievi la capacità di concepire gli apparati scientifici come un insieme di approcci conoscitivi fondati su differenti premesse teoretiche, e che, proprio in ragione di tale differenza, hanno la capacità di portare in rilievo aspetti delle cose che rimarrebbero inespressi se non venissero investiti dalle peculiari tensioni implicite in ciascun sistema di sapere.

Il compito dell'insegnamento scientifico è quello di restituire gli allievi alla consapevolezza che i fatti che scandiscono il reale non sono compartimentati in spazi circoscritti a un dominio scientifico univoco, ma che essi consistono, piuttosto, in manifestazioni del mondo che possono essere modulate attraverso la molteplicità degli sguardi impliciti in ciascun sistema di premesse. Il percorso formativo deve offrire agli allievi la possibilità scoprire, per esempio, che un determinato fenomeno meteorologico, come un'eclissi di sole, rappresenti una manifestazione del mondo che non può circoscriversi in modo univoco nel perimetro conoscitivo dell'astronomia; che esso, piuttosto, si

presta altresì a essere tematizzato alla luce dei sistemi di codifica della biologia – cioè all'interno di un sistema di premesse che consente di specificarne l'impatto sui sistemi di vita naturali; alla luce della sociologia – che ne tematizzerà l'impatto sui sistemi di vita sociali; alla luce dell'economia – che ne studierà le influenze sul volume di beni prodotti; alla luce della letteratura – che lo trasformerà in una narrazione dal titolo “il buio anche di giorno”; alla luce della filosofia – che ne tematizzerà le componenti legate all'imprevedibilità delle variabili che scandiscono l'esistenza umana; ecc. La possibilità di affrontare la conoscenza con la prospettiva della modulazione rende ragione del paradosso riportato all'inizio della riflessione. L'approccio metodologico implicito nella prospettiva delineata, infatti, mentre favorisce l'emergere della consapevolezza che la scienza non replica il mondo, ma lo rappresenta, allo stesso tempo contribuisce a chiarificare il valore teoretico di tale rappresentazione. Alla luce di tali premesse, lo scarto esistente tra il mondo e le rappresentazioni che ne dà la scienza ha la possibilità di essere tematizzato dal soggetto non come limite che azzerà le potenzialità dei saperi, ma come condizione che specifica i criteri che presidiano il senso e l'efficacia del loro intenzionarsi al mondo. Sotto tale profilo, il compito che si prospetta all'educazione scientifica è quello di promuovere esperienze di apprendimento che garantiscano all'allievo la possibilità di concettualizzare il profilo formale dei contenuti conoscitivi intenzionati dai singoli apparati. L'adempimento di tali premesse affida alla didattica il compito di tematizzare gli apparati scientifici come profili concettuali senz'altro finalizzati a intenzionare *stati del mondo*, ma che, nella loro struttura, intenzionano altresì l'espandersi di quello stato verso una dimensione che è *altra da se stesso*, ma che quello stato stesso ha bisogno di intenzionare per comprendere pienamente se stesso e il ruolo che svolge nella definizione del mondo.

3. Intenzionare la conoscenza al contesto

La natura decisamente complessa della realtà intenzionata dai costrutti scientifici rappresenta lo sfondo entro il quale si chiarifica il senso dell'altro criterio di guida dell'insegnamento scientifico: *il riferimento dei saperi alle dimensioni contestuali*.

In termini molto generali, l'assunzione di tale punto di riferimento pone l'esigenza di un percorso di formazione scientifica idoneo a promuovere un modello di *razionalità* che argini i rischi di *razionalizzazione* (Morin, 2002, p. 102 e ss.) e definisca i suoi fondamenti nella direzione della *ragionevolezza* (Lipman, 2005, cap. 2).

Razionalizzazione e ragionevolezza rappresentano non soltanto due diverse procedure epistemiche, ma anche due diverse disposizioni della soggettività nei confronti degli enunciati scientifici. Proprio per tali ragioni esse possono profilare lo sfondo epistemico entro il quale collocare la riflessione intorno alle condizioni e ai criteri che consentono di orientare la formazione scientifica nella direzione dello sviluppo della persona.

Con il termine *razionalizzazione* si intende un modello di razionalità sostanzialmente *autoreferenziale*, che si giustifica esclusivamente in base a criteri regolatori interni e omette in maniera sistematica il riferimento degli enunciati alle dimensioni contestuali del vivere: “ogni processo di pensiero isolato, ipostatizzato, spinto al limite, porta all'accecamiento o al delirio. Il pensiero ha bisogno di regolazione interna...e di regolazione esterna (il confronto con la realtà esterna [...]). Il misconoscimento dei limiti della logica e della stessa ragione conduce a forme fredde di follia: la follia della super-coerenza...così *homo* troppo *sapiens* diviene *ipso facto homo demens*” (Morin, 2002, pp. 86,103.)

La *ragionevolezza*, al contrario, si identifica come un modello conoscitivo fondato sul riferimento sistematico degli enunciati ai contesti di vita. Essa esprime un atteggiamento epistemico che fonda la scientificità dei saperi non soltanto su criteri di *validità interna*, ma anche su criteri di *validità esterna*. In questo senso, la disposizione ragionevole correla i processi di validazione degli enunciati non soltanto al rispetto delle connotazioni logiche o procedurali interne ai diversi domini, ma anche ai significati che emergono dalle connessioni dei diversi costrutti con gli universi di valore esterni ad un determinato campo di indagine. In questo senso, insegnare la scienza nella prospettiva della

persona significa promuovere la formazione di menti capaci di ampliare la logica formale o procedurale nella direzione della logica informale o contestuale (Minari, 1989; Agazzi, 2012; Berto, 2010; Boniolo & Vidali, 2011; Toulmin, 1975). In termini più specifici, il compito che si profila per l'intervento formativo è quello di favorire negli allievi le disposizioni conoscitive idonee a codificare la solidità dei saperi non soltanto sulla base dei criteri regolatori interni al ragionamento (logica formale), ma anche in riferimento a dimensioni valoriali più ampie, di natura etica, estetica, utilitaristica, relazionale, ecc.. La scienza del terzo millennio pone l'esigenza di una formazione scientifica capace di concepire un modello di scienza che ammetta nel suo profilo epistemico la considerazione dei riverberi provocati dai costrutti sull'organizzazione e sullo sviluppo dei destini umani. Al di fuori di tali orizzonti, le conoscenze rivenienti dai diversi domini, ancorché giustificate sulla base dei criteri di legittimazione interni, rischiano di trasformarsi in *sofismi*, gli stessi che, in un passato nemmeno tanto lontano hanno portato a concepire la differenza tra le razze come differenze di valore tra esseri umani. Proprio questa deriva concettuale può essere considerata un esempio di come una generalizzazione indebita e blasfema (quale l'asserita differenza qualitativa tra le razze) si ponga come l'esito di procedure scientifiche correttamente condotte, (quelle che regolano l'osservazione empirica di un fatto biologico), elaborate attraverso l'applicazione del costrutto logico dell'induzione, gestito secondo criteri regolatori di natura formale, eseguiti nel rispetto delle procedure interne alla logica stessa.

Il riferimento al criterio della ragionevolezza si profila come una prospettiva in grado di potenziare nell'allievo la capacità di intenzionare l'oggetto agli stati del reale. L'esercizio efficace dei suoi presupposti, infatti, consente di operare una più precisa specificazione realtà "altra" cui rimandano (come evidenziato nel precedente paragrafo) le configurazioni degli oggetti di conoscenza tematizzati nell'ambito di un determinato dominio conoscitivo. L'esercizio della ragionevolezza, cioè, abilita le menti a identificare i contesti di esperienza nei quali ricercare i profili conoscitivi estrinseci all'oggetto e che, tuttavia, concorrono in maniera specifica alla sua definizione scientifica. La ragionevolezza, per esempio, è la disposizione epistemica che motiva il genetista a ricercare il significato scientifico delle conoscenze che elabora nella connessione con dimensioni di valore che trascendono il campo della sua disciplina; è sempre la ragionevolezza che orienta lo scienziato informatico a ricercare il significato epistemico del *bit* in domini più ampi di quello dell'informatica; così come è la ragionevolezza che suggerisce al filosofo di ricercare le implicazioni delle sue visioni del mondo nei contesti delle scienze empiriche, come la neurofisiologia, la biologia, la fisica, la chimica, ecc.

4. Esplicitare le connotazioni relazionali della ricerca scientifica

La necessità dei costrutti scientifici di intenzionare non soltanto i territori di loro dominio, ma anche i riferimenti di questi ai territori adiacenti, rende ragione delle valenze intrinsecamente relazionali della ricerca scientifica.

I processi generativi della conoscenza trovano le loro premesse nel perimetro di procedure riflessive di natura decisamente negoziale, le quali chiamano in causa disposizioni soggettive capaci non soltanto di ammettere la possibilità di elaborazioni alternative di uno stesso contenuto, ma anche di *avvertire il bisogno che un determinato contenuto sia elaborato attraverso prospettive epistemiche plurali e differenziate*.

Sul piano dei processi formativi, l'adempimento del compito appena delineato chiama in causa una disposizione soggettiva di fondamentale rilievo relazionale: la capacità *diriferirsi a dimensioni esterne ad un determinato dominio, per gestire il confronto e l'interevento conoscitivo su fatti che ricadono nel perimetro quel medesimo dominio*. L'affermazione appena riportata, che ad una lettura superficiale potrebbe suonare come un paradosso, si rivela in tutta la sua chiarezza quando si considerano, per esempio, alcuni bisogni specifici che emergono nel campo della medicina, come quelli connessi alla gestione della cosiddetta *compliance*. Gli studi recenti sull'argomento hanno messo in evidenza che le ricadute positive degli interventi terapeutici sono connessi non soltanto alla corretta

somministrazione di un farmaco o al corretto svolgimento di una protocollo di cura. Essi dipendono altresì dal grado di adesione del malato al progetto di cura proposto dal medico. Questa fattispecie rappresenta una occorrenza specifica della situazione più generale, per la quale fatti che ricadono nel perimetro della scienza medica, per essere gestiti efficacemente dallo specialista, hanno bisogno di essere affrontati con chiavi di lettura di matrice narrativa (cioè con approcci epistemici rivenienti dalla psicologia e dalla letteratura), poiché il decorso della malattia dipende non soltanto dal tipo di cura o dal tipo di farmaco, ma anche da come il malato *se li racconta*, cioè dalla narrazione che il soggetto costruisce su di essi. In questo caso, infatti, l'elaborazione narrativa specifica tutta una serie di variabili, come il valore che il degente assegna al farmaco, al medico, alla malattia, a se stesso, al futuro, ecc., le quali, pur incidendo sul fatto specifico della medicina (il decorso terapeutico), non costituiscono un bagaglio conoscitivo presente nel suo dominio, e devono essere pertanto ricavate da domini contigui e, tradizionalmente, intesi come estranei (se non confliggenti) con le premesse di natura medica.

La connessione tra menti si profila, pertanto, come un'istanza formativa di natura epistemica, che scaturisce dall'esigenza di connessione tra i saperi. Tale connessione presidia la genesi dei processi conoscitivi non soltanto perché produce nuove conoscenze, ma anche perché genera *quesiti che inducono nuove visioni del mondo per il fatto stesso di porsi*, non necessariamente perché ad essi si produca una risposta. Quando il filosofo domanda se "le cose siano giuste perché le ordinano gli dei, oppure se gli dei le ordinano perché sono giuste", dopo che egli ha formulato tale quesito, il mondo non appare più lo stesso, a prescindere se a tale domanda si sia prodotta o meno una risposta compiuta. Tale domanda, infatti, pone problemi che permangono qualunque sia il contenuto conoscitivo scaturito dalla riflessione: esiste un sistema di valori svincolato da un ente supremo? Il mondo, anche nelle sue manifestazioni migliori, è governato da un ente personale o impersonale? Se le regole vincolano anche il divino, che fine fa la divinità stessa, che torva il suo tratto essenziale nell'onnipotenza? Se svincoliamo l'idea di bene da un ente che pone come tale, in base a che cosa stabiliamo che esso è, appunto, un bene? Qual è il fondamento del bene, del buono e del giusto?

La possibilità di proiettare l'insegnamento della scienza nell'orizzonte della persona pone, dunque, l'esigenza di recuperare al discorso scientifico i guadagni procurati dal potenziale epistemico della *domanda*. Tali guadagni si rendono particolarmente evidenti nella struttura delle procedure conoscitive attivate dalla funzione in esame, le quali istituiscono percorsi di ricerca che trascendono gli impianti di matrice assertiva per attivare modelli di ricerca di matrice problematizzante. La natura intrinsecamente relazionale della scienza rimanda, in questo senso, all'esercizio di procedure conoscitive che rimandino non soltanto all'affermazione dei saperi, ma anche alla loro *interrogazione reciproca*.

In questo senso, l'esercizio della ricerca pone l'esigenza di assumere, nel perimetro dei diversi domini, le funzioni di matrice dialogica, le quali procedono non per asserzioni distinte e contigue, bensì per quesiti interagenti e problematizzanti. Mentre nel primo caso il discorso si sviluppa sul modello della *conversazione* (intesa come scambio nel quale ciascuna delle parti asserisce le sue posizioni, senza formulare quesiti sulle posizioni dell'altra), nel secondo caso essa procede, invece, sul modello del *dialogo* (inteso come scambio nel quale gli impianti conoscitivi propri dei diversi saperi vengono declinati in termini di quesiti finalizzati a sospingere le posizioni iniziali verso la formulazione di segmenti di sapere).

Ipotizziamo, per esempio, la *conversazione* tra un biologo e un antropologo. In questo caso, il primo asserirà che, per la sua scienza, la cellula è un'entità concreta, il cui sviluppo è scandito dalle leggi che governano i fenomeni biologici, sicché tutto ciò che avviene in essa si può spiegare in termini meramente naturalistici. Per parte sua, l'antropologo ribatterà asserendo il concetto di cultura e il potere che essa ha sul modellamento della soggettività umana. La discussione, probabilmente, si concluderà con l'affermazione della sostanziale indipendenza dei due domini scientifici: il primo verrà considerato come quello che spiega lo svolgersi dei fenomeni bio-fisici, il secondo verrà considerato come quello che presidia l'elaborazione degli usi e dei costumi di un popolo. Del tutto diversa si prospetta invece la discussione nella prospettiva del *dialogo*. In tal caso, l'intenzione che

anima lo scambio non rimane circoscritta alla semplice presentazione delle rispettive conoscenze. Essa si declina, piuttosto, verso una tensione esplorativa che declina i singoli saperi come corpus dottrinari orientati a *interrogare il sapere dell'altro* e disponibili a *farsi interrogare dal sapere dell'altro*. Nel caso dell'esempio precedente, le premesse di natura antropologica possono problematizzare il sapere biologico costruendo quesiti intorno all'impatto che possono avere sulla configurazione cellulare fenomeni fortemente culturalizzati come gli usi alimentari e gli stili di vita; allo stesso modo, il sapere biologico può problematizzare quello antropologico proponendo quesiti intorno all'impatto del sistema biologico sul carattere e sulle disposizioni soggettive che presidiano l'interazione con l'ambiente e, di conseguenza, l'organizzazione dei sistemi di vita. Come si può notare, in questo caso l'esito del confronto ha buone probabilità di superare la visione divaricata dei saperi biologico e antropologico, per aprire nuovi settori di indagine e nuovi paradigmi esplicativi dei fenomeni (per esempio, l'impatto sulla struttura cellulare di particolari modelli di organizzazione sociale, considerati a partire dai loro artefatti materiali; o, analogamente, la ricerca di correlazioni significative tra particolari configurazioni cellulari e specifici contesti di vita socio-economico-culturale).

5. Recuperare in ambito scientifico il valore conoscitivo dell'“irrazionale”

L'emozione e, più in generale, le componenti irrazionali della soggettività, sono state da sempre guardate con sospetto dalla scienza. La convinzione platonica che le passioni corrompessero il filosofo ha attraversato più di due millenni di storia umana e si è incardinata nei sistemi di premesse epistemici e soggettivi, al punto da essere codificata come un'evidenza incontrovertibile e come criterio di discriminazione e di scelta.

Eppure, se Leonardo non avesse avuto la capacità di immaginare un mondo in cui l'uomo potesse volare (l'immaginazione, si noti, è una delle più eloquenti espressioni di irrazionalità), noi oggi, probabilmente, non avremmo l'aereo. Soltanto l'immaginazione, infatti, permise al grande scienziato uno sguardo diverso sul fenomeno della gravità; soltanto questa forza irrazionale gli fornì le motivazioni e l'acume utili a concepire che quella forza che tirava i corpi verso il basso poteva essere utilizzata come un punto di appoggio per far muovere quegli stessi corpi verso l'alto.

Basta probabilmente questo semplice esempio per rendere ragione di quanto la formazione della mente scientifica abbia bisogno di coltivare e di promuovere il riferimento all'irrazionale.

La possibilità della scienza di trovare se stessa transita infatti attraverso scienziati capaci non soltanto di ancorarsi al paradigma della necessità, ma anche di attivare *percorsi di conoscenza idonei a elaborare interpretazioni creative dei fenomeni necessitanti*.

Il richiamo della scienza alla dimensione dell'irrazionale profila, pertanto, un bisogno di formazione che porta in rilievo l'esigenza di coniugare la categoria della necessità con quella della possibilità, l'idea del mondo “come è” con l'idea del mondo “come può diventare”.

L'adempimento di tale compito educativo trova un suo possibile completamento nel contesto di un intervento formativo orientato a saldare i percorsi generativi degli impianti disciplinari alle risorse conoscitive garantite dalle componenti *emotive* della soggettività.

Esigenze di chiarezza impongono di precisare che l'emotività di cui si parla nel presente contesto non fa riferimento a sentimentalismi o a idealizzazioni tanto transitorie quanto effimere. Essa richiama piuttosto l'esigenza di introdurre nelle procedure epistemiche proprie dei diversi saperi i dinamismi soggettivi idonei a tematizzare gli oggetti della conoscenza come *contenuti connotati in termini di valore e di cura*. Dal punto di vista meramente teoretico l'assunzione dell'emotività nel perimetro della conoscenza si traduce nella formazione di disposizioni conoscitive capaci di concettualizzare l'oggetto nel perimetro dei *giudizi di valore* (Lipman, *op. cit.*). Tali giudizi trovano la loro espressione più compiuta nelle forme dei costrutti linguistici intenzionati a *tematizzare l'oggetto per il rilievo che esso assume per soggettività umana*. Da un punto di vista meramente strutturale, essi individuano il loro potenziale conoscitivo nella risorsa dell'*atteggiamento proposizionale*, il quale si specifica come un segmento di conoscenza che introduce nel costrutto epistemico il riferimento ai

riverberi che l'oggetto produce sulla soggettività. La formulazione di tali giudizi richiede la formazione di menti scientifiche capaci di coniugare ciò che l'oggetto è *in se* con ciò che l'oggetto è *per il Sé*. In questo senso, il giudizio proposizionale non asserisce soltanto la proposizione che *la terra gira intorno al sole*. Esso introduce infatti una tematizzazione dell'orientamento soggettivo di colui che asserisce tale enunciato. In questo senso, esso si traduce in una formulazione linguistica che porta in rilievo i riverberi di quel contenuto sulla soggettività dell'enunciatore: *Galileo sapeva/credeva/era certo/sperava/temeva/ebbe il coraggio di affermare che....* [la terra gira intorno al sole]. Come si può notare, il riferimento alla dimensione emotiva introduce nel processo conoscitivo segmenti di sapere che la semplice concettualizzazione cognitiva non è in grado di rilevare. Nel caso dell'esempio precedente, infatti, il riferimento dell'enunciato alle possibili disposizioni soggettive del suo autore mette in rilievo non soltanto le ragioni per le quali quella conoscenza si connotava in termini di valore per Galileo, ma, attraverso di esse, porta in evidenza i motivi per i quali quella conoscenza si connota in termini di valore *per l'uomo*. L'esito conoscitivo appena delineato, per quanto contribuisca alla chiarificazione scientifica del contenuto in se stesso, non è immediatamente desumibile dalla sua definizione in termini dichiarativi. Proprio questo scarto contribuisce a rendere ragione dei guadagni conoscitivi procurati alla scienza dalla dimensione emotiva. Il plus di conoscenza garantito dalla funzione conoscitiva in esame, infatti, si profila come un imprescindibile apporto alla formalizzazione dei processi di comprensione, poiché esso, al di là delle connotazioni meramente strutturali, contribuisce a chiarificare le ragioni per le quali l'uomo può fruire di quella conoscenza, i motivi per i quali esso può diventare rilevante per l'uomo, le ragioni per le quali l'uomo se ne debba prendere cura.

Note

(1) Nel mondo contemporaneo tale tendenza si è resa particolarmente riconoscibile nelle impostazioni fondative di diversi movimenti culturali, come per esempio il positivismo, con la sua pretesa di ricondurre tutte le scienze (e l'intera realtà) all'impianto fondativo della fisica; o il marxismo, che ha tematizzato la pretesa di ricondurre ogni manifestazione del reale alle premesse dell'economia; o anche al neoidealismo, che ha tematizzato l'identificazione del reale con le strutture fondative della filosofia.

Bibliografia

- Agazzi, E. (2012). *Ragioni e limiti del formalismo. Saggi di filosofia della logica e della matematica*. Milano: FrancoAngeli.
- Berto, F. (2010). *L'esistenza non è logica*. Roma-Bari: Laterza.
- Boniolo, G. & Vidali, P. (2011). *Strumenti per ragionare. Logica e teoria dell'argomentazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Carnap, R. (1928). *La costruzione logica del mondo*. tr. it. (1966). Milano: Fratelli Fabbri.
- Cassirer, E. (1944). *Saggio sull'uomo*, tr. it. (2004), Milano, Armando.
- Chomsky, N. (1988). *Linguaggio e problemi della conoscenza*. tr. it. (1991). Bologna: il Mulino.
- Cohen, R. (1871). *La teoria kantiana dell'esperienza*. tr. it. (1990). Milano: FrancoAngeli.
- Dalla Chiara, M.L., Giuntini, R. & Paolo, F. (2004). *Sperimentare la logica*. Napoli: Liguori.
- Gardner, H. (1991). *Educare al comprendere*. tr. it. (2007). Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (2011). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. & Boix-Mansilla, V. (2008). L'insegnamento finalizzato alla comprensione, nella scuola e oltre. In Garner, H. (A cura di). *Educazione e sviluppo della mente*, pp. 133-151. Trento: Erickson.
- Goodman, N. (1978). *Vedere e costruire il mondo*. tr. it (1988), Roma-Bari: Laterza.
- Kuhn, T. (1975). Oggettività, valore e scelta della teoria, in Kuhn, T. (A cura di). *La tensione essenziale*, tr. it. (1977), pp. 351-374. Torino: Einaudi.

- Lipman, M. (2005). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e pensiero.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nagel, T. (1986). *Uno sguardo da nessun luogo*, tr. it. (1988). Milano: Il Saggiatore.
- Natorp, P. (1977). *La pedagogia sociale. Teoria dell'educazione alla ragione nei suoi fondamenti sociali*. Bari: Sauna.
- Quine, O. V. (1960). *Parola e oggetto*, tr. it. (1970). Milano: Il Saggiatore.
- Rikert, H. (2013). *Kulturwissenschaften und Naturwissenschaften* (1926). Berlino: Celtis Verlag.
- Toulmin, S. (1975). *Gli usi dell'argomentazione*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Windelband, H. (1947). *Preludi* (1884), Milano: Boringhieri.
- Wittgestein, L. (1922). *Tractatus logicus-philosophicus*. tr. it. (1964). Torino: Einaudi.

Defuturizzazione e fragilità del sé. Essere attori del proprio progetto di vita

di Stefano Polenta

Ricondurre la mancanza di progettualità solamente all'iperspecializzazione e alla frammentazione che caratterizza la postmodernità non rende ragione della profonda novità di questa epoca, quella dell'emergere di nuove forme di esperienza di sé. Seguendo le analisi di Giddens, la postmodernità non va interpretata, pertanto, solo come la conseguenza della frammentazione dell'esperienza umana, ma anche come l'articolarsi di questa in dei *sistemi astratti*, a cui segue una sua successiva ricomposizione *riflessiva*. Sul versante dell'identità, l'esito di questa disaggregazione/ricomposizione conduce a una consapevolezza dei bisogni del Sé sconosciuta alle società premoderne: il soggetto scopre la propria identità come esito di un continuo indagare il proprio sé, di una continua narrazione riflessiva di sé resa possibile dai sistemi astratti. Tuttavia, la disaggregazione produce inevitabilmente una segmentazione dell'esperienza umana in dei sistemi sociali e istituzionali dotati di autoreferenzialità, che rende l'integrazione più problematica rispetto a quanto avveniva nelle società premoderne, dove la tradizione garantiva la sua riunificazione dell'esperienza del soggetto. È fondamentale che il soggetto avverta di poter integrare quanto gli è dato sperimentare nella realtà, cioè sul versante *oggettuale*, con il proprio sentire e le proprie motivazioni profonde, cioè con il proprio Sé in quanto *polo attivo* che si costruisce nell'esperienza. Le prospettive organiciste di Dewey e di Fromm, che verranno prese in esame nel contributo, sono di grande importanza in questo orizzonte di ricerca in quanto interpretano il soggetto non come una monade che si auto-realizza, ma come un processo di costante comunicazione con la realtà nell'ambito del quale l'individuo svolge un ruolo-attivo. Questi diventa se stesso non in solitudine, ma integrando la sua esperienza – e quindi non solo quella *soggettiva*, ma anche quella *oggettiva*, pur nelle contraddizioni che questa inevitabilmente presenta – in delle nuove unità di senso. È l'integrazione in nuovi interi qualitativi di tutti gli aspetti *soggettivi-oggettivi* della nostra vita, incluso quindi il confronto con le motivazioni e il sentire profondi del soggetto, a produrre quell'esperienza di interezza del sé da cui scaturiscono nuove prospettive per il futuro. Il *progettarsi* è da intendersi come *funzione* dell'integrità del sé. Non si può *pro-gettare*, infatti, chi non *sipossiede* interamente. Oggi sembra che la persona sia *soggettivamente* più attiva che in passato, ma anche *oggettivamente* più passiva, perché si trova a dover subire le ricadute nella propria vita di macro-sistemi autoreferenziali fuori dal suo controllo. Segue una disconnessione fra *soggetto* e *oggetto*, per cui, da un lato, il soggetto è costretto a costruire se stesso in modo solitario e tendenzialmente narcisistico. Il progettarsi diventa una mera proiezione di immagini dell'interiorità, e non un educare i propri desideri sulla base dell'interazione con la realtà. Dall'altro lato, una volta che l'esperienza è stata separata, in virtù dei meccanismi di disaggregazione di cui si è detto, la fase di riaggregazione avviene più artificiosamente, perché rischia di smarrirsi il ruolo di quelle esperienze radicalmente e umanamente soggettive – Giddens e Fromm segnalano a tale proposito la morte, la malattia, la sessualità, la natura, la fragilità, la solidarietà – che sono connesse alle scelte morali profonde della persona e all'integrità del sé.

È il dialogo costruttivo fra tutti gli aspetti della nostra vita, quindi, a produrre quell'esperienza di interezza del sé da cui scaturiscono nuove prospettive di senso. Per educare alla progettualità va pertanto riscoperto il ruolo attivo del soggetto, non solo come produttore di desideri e aspettative disconnessi dalla realtà, ma come *attore* impegnato a trasformare e rendere migliore quel mondo in cui i suoi desideri assumono un senso.

The lack of project derives not only from the hyperspecialization and the fragmentation that characterizes postmodernity. This conception conceals also the profound novelty this time carries with it: that is the potential emergence of new forms of self-experience and of organization of social and institutional life as the result of processes of co-operation and co-project between people. Following

Giddens' analyses, postmodernity cannot be interpreted only as the condition of the fragmentation of human experience, but also in its articulation in *abstract systems*, followed by its *reflexive* recomposition. With regard to identity, the outcome of this disaggregation/recomposition leads to a great awareness of the needs of the self, which was unknown to pre-modern societies: the subject discovers his own identity as a result of a continuous self investigation, of a continuous self-reflexive narrative made possible by abstract systems. However, the disaggregation inevitably produces a compartmentalization and segmentation of human experience in social and institutional autoreferential systems that makes integration more difficult than in pre-modern societies, where tradition ensured the reunification of the experience of the subject. This reunification is essential for the subject so that he may feel he can reconstruct the entirety of his experience, complementing what he can experience in reality, that is on the *objectual* side, with his own feelings and his own deep motivations, that is, with the self as an *active pole* who builds and fulfils himself in the experience. Dewey's and Fromm's organicistic prospects, which will be examined in this paper, are of great importance in this field of research as they interpret the subject not as a self-fulfilling monad but as a process of constant communication with the reality in which the individual plays an active role. The subject becomes himself not in solitude but by integrating his experience – and not just the *subjective*, but also the *objective one*, despite the contradictions that this inevitably presents – in new units of meaning. It is the integration into new qualitative whole of all *subjective-objective* aspects of our life, hence including the comparison with the deep motivation and feeling of the subject, that produces the experience of self wholeness, resulting in new perspectives for the future. The planning of ourselves is to be understood as a *function* of the integrity of the self. We cannot *pro-ject* ourselves without entirely *possessing* ourselves. Today the person seems to be *subjectively* more *active* than in the past, but also *objectively* more *passive*, because he has to suffer, in his life, the consequences of macro-systems out of his control. It follows a disconnection between *subject* and *object* on the one hand, the subject is forced to build himself in a solitary and basically narcissistic way. The planning of oneself becomes a mere projection of images of the interior, and not basing the modelling and the education of his own wishes on the interaction with reality. On the other hand, when the experience is separated, by virtue of the mechanisms of disaggregation mentioned above, the phase of re-aggregation occurs more artificially, because the role of the radically and humanly subjective experiences risks of getting lost. To this regard Giddens and Fromm mention death, disease, sexuality, nature, fragility, solidarity that are connected to the deep moral choices of the person and to the integrity of the self.

Then, among all aspects of our lives, it is the constructive dialogue that gives rise to the experience of self wholeness, resulting in new perspectives of sense. And so in order to educate the subject to project his active role is to be rediscovered and not just as a producer of desires and expectations disconnected from reality, but as an *actor* committed to transform and make better the world in which his desires take on a meaning.

1. L'essere attivo e passivo del Sé nella postmodernità

La *call* propone di interrogarsi su un aspetto assai interessante della contemporaneità che stiamo vivendo: quello della *defuturizzazione*, ovvero della “rinuncia a pro-gettare il futuro”. L'idea che si intende sostenere in questo contributo è che tale *defuturizzazione* è collegata al fatto che i diversi ambiti e settori in cui l'individuo vive la propria quotidianità (lavoro, famiglia, relazioni, tempo libero, dimensione politica, istituzionale, sociale, ecc.) sono sempre più governati da logiche autoreferenziali che, per un verso, permettono al soggetto una maggiore consapevolezza dei propri bisogni e del proprio modo di essere, e quindi gli permettono di essere più attivo rispetto a tali bisogni e caratteristiche personali, ma, per un altro verso, lo rendono più passivo, in quanto egli ha smesso di lottare per modificare la realtà, accettando semplicemente il suo essere organizzata in un modo che è fuori dal suo potere di intervento. Poiché il progettarsi proviene dall'integrità del sé, la maggiore autocoscienza di cui egli oggi gode, se non è accompagnata dalla possibilità di intervenire e modifi-

care la realtà, produce un *soggetto senza oggetto*, cioè un soggetto che non riconosce i vincoli della realtà, ma la considera una sorta di spazio denso di occasioni nel quale proiettare narcisisticamente le proprie aspettative. È il dialogo con la realtà, con la sua *oggettività* rispetto alla quale il soggetto è inevitabilmente passivo, a forgiare le nostre motivazioni. La libertà di cui gode il soggetto, se concepita al di fuori della relazione con il mondo, si riduce in un fascio di possibilità senza oggetto nell'ambito delle quali diventa difficile individuare una concreta progettualità. Il contributo evidenzierà l'importanza che i soggetti ritornino ad essere attori e protagonisti della propria vita, non in quanto individui solitari che si progettano *privatamente*, ma rintracciando nuove forme di intervento e di partecipazione a quella realtà che costituisce il riferimento comune e imprescindibile delle nostre esperienze.

La presenza nella nostra esperienza quotidiana di meccanismi sociali, politici e istituzionali governati da logiche autoreferenziali produce infatti una singolare dimensione di *passività* del soggetto. Non occorre dimenticare che fra le principali istituzioni della modernità gioca un ruolo fondamentale il sistema capitalistico, che alimenta una compartimentazione delle attività umane in direzione della produzione di profitto. Non corrisponde al vero, secondo Giddens, l'affermazione secondo la quale il soggetto è totalmente succube delle logiche capitalistiche. Oggi le persone hanno margini assai più ampi che in passato per costruire attivamente il proprio percorso di vita (Giddens, 1991/1999, p. 4). Tuttavia, se da un lato le persone sono più attive nel costruire la propria identità, dall'altro lato appaiono più passive perché avvertono di essere ostaggio di meccanismi e istituzioni autoreferenziali.

Questa mancanza di dialogo fra la dimensione soggettiva e quella oggettiva ostacola la progettualità, che non è un mero proposito privato, ma presuppone concrete modalità di incidere sulla realtà.

Che senso può avere il futuro di un individuo il cui possesso dell'abitazione dipende dall'imprevedibile fluttuare dei tassi del mutuo? Quando il lavoro è appeso al filo di meccanismi globali che appaiono guidati da logiche quantitative e di profitto, piuttosto che da quelle della qualità e della perseveranza? Quando le relazioni sono anch'esse confinate in ambiti di esperienza ben delimitati, con una conseguente limitazione di *profondità* e *di impegno*? Quando il *valore*, che è inestricabilmente collegato al progettarsi, è sempre messo a repentaglio, ignorato, estraneo al "mondo dei fatti"?

L'esperienza che l'individuo compie di sé e del proprio percorso di vita nei meccanismi autoreferenziali della postmodernità ostacola il bisogno fondamentale di ogni essere umano di dare *senso* all'esperienza che va facendo, di avere fiducia nella sua capacità di riorganizzare l'esperienza esercitando il proprio modo di sentire, di credere, di progettare; di avvertire che la vita non è semplicemente qualcosa che gli sta innanzi, ma nella quale, pur nelle mille difficoltà che attraversa ogni essere umano, egli può trovare il modo per ricostruire un'unità di senso, di trovare il modo per essere un attivo produttore di valore, e non solo passivo di fronte all'agire impersonale di logiche che lo sovrastano.

La progettualità è frutto dell'integrazione dell'esperienza: la sintesi delle ineliminabili contraddizioni della vita in nuove unità di senso che maturano quando il soggetto sente di poter disporre di tutte le proprie energie. Se la sua vita si trova a dover essere affidata a istituzioni dotate di ampio grado di autoreferenzialità, rispetto alle quali l'individuo non ha controllo alcuno, vi è una scissione fra il suo *sense of agency* e il suo *subire* dalla vita. Dewey (1916/2004) aveva ben espresso questo punto di vista sostenendo che ogni esperienza contiene un momento di attività e un momento di passività, dove l'essere passivi da parte del soggetto non è mai solamente un subire, perché anche nel subire il soggetto mantiene un proprio essere agente. Mentre subisce, infatti, il soggetto riorganizza attivamente il "dato di realtà" e, nel legare il proprio impulso con la resistenza che ad esso offre la realtà, lo trasforma in un *interesse* (pp. 137 ss.). Lo stesso vale per il sé. Infatti "l'individualità stessa è originariamente una potenzialità e si realizza solo interagendo con condizioni circostanti. In questo processo di reciprocità, le capacità innate, che contengono un elemento di unicità, vengono trasformate e diventano un sé. Inoltre, attraverso le resistenze incontrate viene scoperta la natura del sé. È interagendo con l'ambiente che il sé viene formato e che di esso si prende coscienza. [...] il sé

si crea creando oggetti” (Dewey, 1934/2007, p. 237). Questa dialettica fra *agire* e *patire* produce unità di senso più ampie e permette all’interesse di spingersi oltre la situazione contingente, diventando progetto, invenzione. Il progettarsi ha bisogno tanto del soggetto che dell’oggetto. Senza oggetto diventa vacuo e velleitario; senza soggetto diventa un meccanismo che determina le persone dall’esterno. Molti genitori si riferiscono intuitivamente a tale relazione fra agire e patire quando, nell’educare i propri figli, evidenziano la *manca di regole*. Queste, con il loro statuto *oggettivo* a cui il bambino deve sottostare, rappresentano certamente un momento *passivo* nella sua esperienza, ma che non annulla le energie e le motivazioni del bambino. Anzi: dà loro struttura, le modella, le costringe a direzionarsi verso scopi, e con ciò le sottopone a un vaglio, rendendole più consapevoli, permettendo una scelta della loro importanza, rendendole più integrate nella personalità.

Oggi ci troviamo in una situazione in cui questa stringente dialettica soggettiva-oggettiva dell’esperienza sembra essersi allentata. Da un lato abbiamo un soggetto sempre più attivo, dedito alla ricerca e all’espressione di sé, insofferente rispetto ai limiti che gli impone la realtà esterna. Dall’altro sperimentiamo costantemente, come si diceva in apertura, l’esistenza di ambiti di vita retti da meccanismi organizzativi che sovrastano il soggetto e che, subdolamente, circoscrivono e isolano l’esperienza che egli può fare di sé in quanto persona intera in possesso di tutti i propri spazi di vita. La *disidentità* che caratterizza il nostro tempo dipende dall’incapacità della persona di riprendere il possesso delle diverse versioni di sé, sperimentate in questi diversi ambiti, in uno spazio mentale capace di farle dialogare e interagire. Si badi: non per ricondurle a un’identità stabile e monolitica, che non esiste, ma a quel centro attivo dell’identità che Winnicott (1963/1974) aveva definito *vero sé* – che, ripetiamo, si *realizza* solo nei suoi *investimenti oggettuali*. Lo slancio verso il futuro è possibile quando il soggetto sente di non essere disperso in identità satelliti, ma riesce a produrre quella sintesi vitale che lo conduce a generare nuove visioni di sé e del mondo, proiettandosi verso il futuro. La condizione di interesse è il prerequisito indispensabile per il *pro-gettarsi*, in quanto non può *gettarsi* chi non si possiede interamente. Cosa getterebbe? Si può solo gettare se stessi.

Sotto illustreremo a tale proposito le proposte *organiciste* di Dewey e Fromm. Con il loro ritenere che l’essere umano debba avere la possibilità di non restare irretito in una frammentazione della propria esperienza di vita, il loro pensiero intercetta un aspetto centrale del soggetto nella contemporaneità.

2. Il sé come progetto riflessivo

Alle considerazioni appena espresse occorre aggiungere che l’esperienza del sé è *oggi mediata*, nel senso che quel tipo di garanzia che l’identità riceveva dalla presenza della tradizione nelle società premoderne si è trasformata in un costante dialogo con saperi esperti e specializzati che forniscono costanti informazioni di ritorno su come ciascuno di noi debba essere, sentirsi, interpretarsi. Dalla garanzia che offriva la tradizione si passa, così, oggi, a molteplici meccanismi produttori di sapere a livello scientifico, politico, di costume ecc., nel costante confronto *riflessivo* con i quali gli individui e le comunità costruiscono la propria identità.

Per Giddens (1991/1999) la *riflessività* è una categoria fondamentale per comprendere la modernità. Essa entra nella costituzione stessa dell’identità, in quanto questa cessa di essere un qualcosa di più o meno *dato* e diventa un costante ricostruirsi, un costante narrarsi. L’individualità odierna “non è un insieme di tratti, ma è *lo stesso sé come viene riflessivamente concepito dalla persona nei termini della sua stessa biografia*” (p. 69). Questa auto-indagine riflessiva permette di scoprire aspetti che nelle società premoderne erano vissuti prevalentemente nei termini dei dettami della tradizione. Sorge una nuova consapevolezza dell’unicità dell’individuo, del suo *vero sé*. La vita diventa, allora, non più scandita solamente da esigenze “esterne”, ma un percorso volto a “essere ciò che veramente si è” (Rogers, 1970), un modo di *realizzare* il proprio sé. Tutti gli aspetti della nostra specificità individuale vengono nuovamente tematizzati, rispetto a quanto avveniva nelle società premoderne, da questa indagine riflessiva su di sé. Giddens propone alcuni esempi: emerge l’idea di una “relazione

pura”, non basata su contingenze e vincoli esterni, ma solamente sull’*intesa* profonda di due persone che si riconoscono reciprocamente; si assiste a una trasformazione della sfera della sessualità che viene *ricostruita epolarizzata* intorno a una nuova ed emergente sfera dell’intimità, diventando così l’occasione per la realizzazione personale; si assiste alla separazione dell’infanzia dagli spazi collettivi adulti e dal suo diventare il luogo di nuovi bisogni. Pure la psicoterapia è una delle espressioni più interessanti del farsi del sé come *progetto riflessivo*. L’auto-osservazione del Sé aveva bisogno di una tecnologia. Questa è la psicoterapia.

Si può comprendere come l’emergere del sé come *progetto riflessivo* (Giddens, 1991/1999, p. 42) è un *progettarsi*, il quanto il sé odierno *consiste* in una costante riflessione su di sé che ha come esito un progettare il proprio percorso di vita. Il sé è essenzialmente un percorso narrativo, una costante riorganizzazione delle esperienze in modo che queste risultino sempre più consone al progetto profondo che è incluso nel nostro vero sé. Anche il tempo cessa di essere quello *oggettivo*, scandito dagli orologi, e diventa un *tempo personale*, riorganizzato in base allo stile di vita e ai propositi del soggetto. “‘Mantenere un dialogo con il tempo’ è la vera base dell’autorealizzazione [...] per vivere in pieno la vita. Il futuro è pensato come risonante di possibilità” (Giddens, 1991/1999, p. 101).

Ma allora perché stiamo parlando della difficoltà a progettarsi?

Come si ricordava sopra, per la singolare scissione a cui oggi si assiste fra gli aspetti soggettivi e oggettivi, attivi e passivi dell’esperienza di vita del soggetto. La *realizzazione* dell’uomo esiste solo nella tensione dinamica fra *soggetto* e *oggetto*. Là dove prevalga *unsoggetto senza oggetto*, ci si preclude un’autentica interazione con la realtà e con gli altri esseri umani. Dove invece sono preponderanti i vincoli dell’*oggetto*, si ha la subordinazione del soggetto alla realtà perché gli è negata la capacità di intervenire su di essa per trasformarla.

Mettersi alla ricerca di sé comporta certamente un progetto per trovarsi, ma se tale ricerca diventa un’attenzione *narcisistica* ad andare “là dove ti porta il cuore” allora il rischio dell’autoreferenzialità è assai alto. Se il bisogno non incontra una resistenza e viene immediatamente saturato in una risposta – come avviene spesso oggi dove a ogni bisogno c’è un oggetto (spesso un bene di consumo) che soddisfa quel bisogno – manca il tempo perché quel bisogno maturi e si sviluppi integrando il momento dell’attesa e della frustrazione. La progettualità diventa un mero momento proiettivo.

L’attenzione ai bisogni del soggetto nella complessità del suo modo di essere ha avuto come ricaduta un utilizzo sempre più diffuso del termine *Sé* negli studi specialistici rispetto a termini come quelli di *io* o *carattere* o anche *personalità*. Il Sé, inteso come struttura sovraordinata e rappresentativa dei vari aspetti della persona, è di fatto diventato un sinonimo di termini come *persona* o *soggetto*. Inoltre, il concetto di Sé è connesso anche al progettarsi della persona, in quanto può essere visto come l’espandersi e il realizzarsi nel mondo di quel progetto nucleare contenuto nel *vero sé*. Questo rappresenta il nucleo centrale del sé, il suo *sentire originario*, che permette, nel rapporto con realtà, di fornire una valutazione di pertinenza delle esperienze che la persona compie. Kohut (1977/1980) credeva nell’esistenza di un *Sé nucleare*, inteso come “la base del nostro senso di essere, un centro indipendente di iniziativa e di percezione, integrato con le nostre ambizioni e con i nostri ideali più centrali, e con la nostra esperienza che la mente e il corpo formano un’unità nello spazio e un continuo nel tempo. Questa configurazione psichica coesiva e permanente forma il settore centrale della personalità”. Il costruirsi del Sé avverrà all’insegna di un dialogo interno fra le esperienze che il soggetto compie e le pertinenti valutazioni del Sé nucleare. Se queste esperienze non sono coerenti con il Sé nucleare, vengono vissute come un tradimento profondo dell’essenza della persona.

Al di là delle varie catalogazioni terapeutiche, oggi i disturbi delle persone sono essenzialmente disturbi del Sé e, anche quando le difficoltà attengono all’area delle relazioni, pure in questo caso si tratta della difficoltà a autorealizzarsi nel rapporto con l’altro. Lasch, in un celebre testo del 1979, aveva definito, in un senso piuttosto pessimistico, la nostra epoca come caratterizzata dalla *cultura del narcisismo*. Piuttosto che fornirne una lettura unidirezionale del narcisismo, però, è opportuno provare a comprendere come esso caratterizzi profondamente il percorso di vita di ciascuno di noi – almeno fin quando, per continuare a citare Kohut, la soddisfazione dei bisogni del Sé rientri

nell'ambito del *narcisismo sano*. Basti pensare all'irrinunciabile importanza che è stata attribuita, giustamente, alle prime relazioni di cura del bambino con chi si prende cura di lui, al portato di affetto, desiderio, riconoscimento reciproco, intimità, realizzazione personale che queste recano con sé. Si pensi a come queste prime relazioni di cura siano, oggi, costantemente reinterpretate riflessivamente. Se Winnicott negli anni '50 e '60 consigliava alle madri di non leggere libri di psicologia per non *mentalizzare* quanto dipende da una capacità innata, oggi quelle pratiche naturali e spontanee (come l'allattamento al seno, il contatto fisico e la manipolazione del bambino, gli scambi relazionali reciproci ecc.) sono al centro di una rilettura e reinterpretazione da parte del sapere psicologico, pedagogico e medico al fine di un perfezionamento della relazione fra madre e bambino e una maggiore cura delle relazioni, a vantaggio del benessere e del nutrimento del sé nucleare dei partner coinvolti nella relazione.

Questa attenzione al sé presenta pertanto aspetti ambivalenti. Su un versante, essa è la base del proiettarsi così come noi oggi lo intendiamo. È difficile concepire noi stessi senza questa costante auto-indagine riflessiva su ciò che siamo e su dove desideriamo andare come persone (Sono felice? È ciò che mi aspettavo? C'è altro? Corrisponde a quello che sono? Sarei potuto essere qualcun altro?). Su un altro versante, produce profonde ferite narcisistiche quando quel progetto non riesce a essere realizzato.

Inoltre, ed è quanto si sta cercando di mettere in evidenza in questo contributo, l'elaborazione del progetto di sé avviene nell'ambito dell'attuale compartimentazione degli spazi di vita e dei saperi, dotati di logiche autoreferenziali. Le ferite del sé potrebbero derivare dall'incapacità dell'attuale organizzazione sociale di permettere di sperimentare il sé intero. Si sta sostenendo che il progetto del sé, che si compie oggi quale *percorsoriflessivo*, per le condizioni strutturali in cui avviene nella postmodernità, è sempre un sé più o meno parzialmente espropriato della sua autenticità e della sua interezza, così affannosamente cercata. Giovanni Ferretti, voce del gruppo musicale CCCP, aveva ben interpretato tale vissuto con le seguenti parole del brano *Morire*: "Esiste una sconfitta pari al venire corroso / Che non ho scelto io ma è dell'epoca in cui vivo / La morte è insopportabile per chi non riesce a vivere". Anche Giddens riconosce (1991/1999) le "tribolazioni del sé" e parla a tale proposito di *esproprio dell'esperienza* (*sequestration of experience*) (p. 12) intendendo con ciò che per molte persone il contatto diretto con eventi e situazioni che nel corso della vita collegano l'individuo alle essenziali questioni della moralità e della finitezza sono rare e fugaci. Si pone pertanto un problema di autenticità del sé.

3. L'esproprio dell'esperienza

Per Giddens (1991/1999) l'esproprio dell'esperienza – che riguarda la pazzia, la criminalità, la malattia, la morte, la sessualità e la natura – deriva dal fatto che "*la sicurezza ontologica che la modernità ha raggiunto, al livello della routine quotidiana, dipende dall'esclusione istituzionale dalla vita sociale dei problemi esistenziali fondamentali che potrebbero creare i principali dilemmi morali per gli esseri umani*" (p. 206).

Giddens vede la disaggregazione e riaggregazione riflessiva che caratterizza il percorso del sé nella postmodernità come l'occasione per generare un'espansione della soggettività, ma anche come il luogo in cui avviene una perdita di esperienze emotive e morali profonde. Poiché tale aspetto ha evidenti ricadute sul tema della progettualità – non ci si può progettare senza essere pienamente se stessi – è particolarmente importante approfondire il pensiero di Giddens su questo versante.

La prospettiva di Giddens può essere considerata *ottimistica* rispetto a quella, più *pessimistica*, di autori come Weber e, in particolare, di quei post-sessantottini francesi che si sono basati su una rilettura nichilistica della teoria critica. Giddens intende indagare il meccanismo della modernità o, secondo il titolo di un suo volume, *Le conseguenze della modernità* (1990/1994), individuando nella *riflessività* la caratteristica centrale della modernità e svincolandosi da una lettura che la vede ostaggio del capitalismo. Certamente, Giddens (1991/1999) non ignora "che il capitalismo è una delle più importanti dimensioni istituzionali della modernità, e che il processo di accumulazione capi-

talistica rappresenta una delle principali forze che stanno dietro le istituzioni moderne” (p. 261). Egli riconosce che l’esperienza che l’essere umano sperimenta nella postmodernità è a volte caratterizzata dalla *frammentazione*, ma evidenzia come tale frammentazione venga costantemente ricompensata tramite meccanismi di riaggregazione *riflessiva*. Giddens rifugge dall’idea di un individuo passivo e schiavo del sistema di vita patrocinato dal capitalismo, non senza escludere che possano esistere aspetti della vita degli individui che sono di questo genere. La modernità è profondamente caratterizzata da quella che Giddens definisce *riflessività*. Per riflessività egli intende il costante controllo a cui sono sottoposte le azioni umane – ciò che in termini di teoria dei sistemi (ma Giddens non usa questa terminologia) si potrebbe definire il *feedback* che gli esseri umani ricevono circa le loro azioni e il loro pensieri. Questi non sono solamente espressi, ma anche costantemente controllati nella loro conduzione e nei loro esiti. Nelle società premoderne, osserva Giddens (1990/1994), “la riflessività resta in buona parte limitata alla reinterpretazione e chiarificazione della tradizione [...]. La tradizione è un modo per integrare il controllo riflessivo dell’azione con l’organizzazione spazio-temporale della comunità” (pp. 45-46 e p. 44). La tradizione non è statica, perché viene costantemente reinventata e reinterpretata di generazione in generazione, ma essa resta propria di un certo contesto spazio-temporale (p. 45). Invece, la modernità è caratterizzata dallo “‘sradicamento’ delle relazioni sociali dai contesti locali e la loro ri-articolazione in ambiti spazio-temporali indefiniti” (Giddens, 1991/1999, p. 24).

Tre meccanismi concorrono a generare la dinamica della modernità.

Il primo è quello che Giddens definisce la separazione di tempo e di spazio. Come si è visto, nelle società premoderne le rappresentazioni del tempo e dello spazio, pur presenti, erano comunque riferite a un luogo specifico. Nella modernità, invece, tempo e spazio sono diventati dei contenitori che non fanno riferimento ad alcun territorio specifico. L’uso dell’orologio o di mappe geografiche è rappresentativo di questa tendenza. “Il tempo e lo spazio vengono ricombinati per formare uno scheletro storico di azione e di esperienza davvero mondiale” (Giddens, 1990/1994, p. 31). Ciò ha permesso dei modi di coordinamento delle attività sociali che prescindono dalle particolarità dei luoghi, rendendo possibile l’esistenza di quella specifica caratteristica della modernità che è l’“organizzazione razionalizzata”. È vero che talvolta le organizzazioni possono avere quella staticità che Weber associava alla burocrazia, ma è anche vero che hanno un dinamismo sconosciuto agli ordinamenti premoderni (Giddens, 1991/1999, p. 23; 1990/1994, p. 31).

Direttamente connesso all’emergere di questa dimensione decontestualizzata di spazio e tempo, si è assistito a quella che per Giddens è la seconda caratteristica della modernità: l’esistenza di meccanismi di *disancoraggio* che separano le interazioni dai contesti locali, ricostruendole in una dimensione spazio-temporale indefinita. A rendere possibile questo disancoraggio sono i *sistemi astratti*. Questi, a loro volta, si articolano in *emblemi simbolici* – dei quali il principale è la moneta, che “permette l’attuazione di transazioni tra agenti separati nello spazio e nel tempo” (Giddens, 1990/1994, p. 34) – e *sistemi esperti* – ovvero da ambiti di competenza tecnica e professionale (medici, architetti, meccanici, ingegneri ecc.) che caratterizzano ogni aspetto della nostra vita (il funzionamento della nostra automobile, le cure che riceviamo in ospedale, la sicurezza della casa in cui abitiamo ecc.).

Infine, la ricomposizione delle pratiche sociali, che nelle società premoderne era affidata alla tradizione, è caratterizzata nella modernità da un intenso lavoro riflessivo derivante dal costante confronto con il *sapere* relativo a quelle pratiche, alterando così il carattere di queste pratiche in maniera sostanziale. La modernità è caratterizzata così da una riflessività globale che, come Giddens mette a tema nel suo volume *Identità e società moderna*, entra nell’intimità stessa del sé, essendo questo sempre maggiormente sottoposto all’influenza di avvenimenti distanti e di conoscenze, come quella psicologica, che ne influenzano riflessivamente la costituzione.

Giddens (1991/1999) ci offre così un’immagine della modernità intesa come spazio tensionale fra momenti disaggregativi e momenti riaggregativi (grazie alla riflessività), mettendo in luce che la potenziale disaggregazione contenuta nel primo momento debba essere vista come bilanciata dal potere unificante del secondo momento. La modernità, quindi, tende a frammentare, ma anche a unire.

Una persona può essere al telefono con una che sta a ventimila chilometri di distanza (p. 251). “È diventato luogo comune affermare che la modernità sia frammentata, dissociata. Alcuni hanno anche ipotizzato che tale frammentazione caratterizzi lo sviluppo sociale anche oltre la modernità (il cosiddetto post-moderno). Le caratteristiche unificanti delle istituzioni moderne sono però altrettanto importanti per la modernità – specialmente nella fase della tarda modernità – quanto quelle disgreganti. [...] Nel complesso i diversi tipi di cultura e di coscienza che caratterizzavano di ‘sistemi mondo’ premoderni, formavano un insieme di comunità sociali umane veramente frammentato. Al contrario, la tarda modernità produce una situazione nella quale l’umanità, per alcuni aspetti e situazioni, diventa un ‘noi’, che si trova a dover affrontare problemi e situazioni in cui non esistono degli ‘altri’” (pp. 35-36).

La post-modernità, per Giddens, non è un nuovo periodo storico, ma la *radicalizzazione* di quanto era già presente nella modernità.

Espressa in termini sistemici, la prospettiva di Giddens è quella del progressivo emergere di una maggiore articolazione e contemporaneamente maggiore integrazione del sistema, grazie al configurarsi di subsistemi dotati di autonomia, i quali però hanno portata globale e funzionano quindi come macro-sistemi (si pensi alle logiche di potere che sono ormai sovranazionali), tenuti assieme dall’esistenza di meccanismi comunicativi globali e dallo svincolo dello spazio e del tempo dai luoghi fisici. È importante rimarcare che per Giddens questa disaggregazione-riaggregazione riflessiva consenta l’accesso, come si diceva sopra, a dimensioni della soggettività prima inesplorate e consenta così un’espansione della soggettività umana. Giddens evidenzia pure che non v’è una garanzia che tale disaggregazione/riaggregazione avvenga nel migliore dei modi per gli individui. Siamo in una società del rischio, sostiene Giddens riprendendo quanto afferma Ulrich Beck. Il concetto *di-esproprio dell’esperienza* attiene alla perdita di autenticità profonda dell’esperienza che l’uomo compie del proprio sé.

Con il concetto di esproprio dell’esperienza Giddens sembra riavvalorare le interpretazioni che vedono nella modernità una dose ineliminabile di frammentazione derivante dal ridursi degli spazi di un’esperienza nella sua interezza. Proprio perché a venire intaccate, come osserva Giddens, sono le più profonde esperienze morali e di autenticità, è importante evidenziare quali sono quei meccanismi che impediscono al soggetto di *riprendersi tutta la propria umanità*, di non restare *alienato* dalle proprie risorse emotive, produttive e morali più profonde. Giddens (1991/1999) riconosce che il dilemma dell’unificazione opposta alla frammentazione ha le sue patologie proprie. È innegabile, egli riconosce, che la modernità abbia un effetto di espropriazione, a cui non necessariamente segue una riappropriazione (pp. 253-55). Né è possibile ignorare “che il capitalismo è una delle principali dimensioni istituzionali della modernità, e che il processo di accumulazione capitalistica rappresenta una delle principali forze che stanno dietro le istituzioni moderne”. Così, è vero che “la modernità apre il progetto del sé, ma in condizioni del capitalismo di mercato” (p. 261). Segue che “il progetto del sé in quanto tale può diventare fortemente mercificato” (p. 263). “I bisogni individuali di autonomia personale, l’autodeterminazione, la vita autentica o la perfezione personale, sono tutti trasformati nel bisogno di possedere e consumare le merci offerte dal mercato” (Bauman, 1989, p. 189, cit. in Giddens, 1991/1999, p. 262). A tale proposito, Giddens ricorda sia il concetto di *alienazione* di Marx (p. 254), sia quello di *diconformismo autoritario* di Fromm. Secondo quest’ultimo l’individuo cessa di essere se stesso e adotta interamente il tipo di personalità propostogli dagli schemi culturali (p. 253). È la stessa onnipotenza dei sistemi astratti che produce la mancanza di senso. Questa viene normalmente tenuta sotto controllo perché le attività routinizzate, unite alla fiducia di base, sostengono la *sicurezza ontologica* dell’essere umano (p. 266). Ma nei momenti fatali emergono questioni di senso che il lavoro silenzioso dei sistemi astratti riflessivamente organizzati aveva ben tenuto lontano dalla coscienza (p. 268). “La personale mancanza di senso – la sensazione che la vita non abbia nulla di buono da offrire – diviene un problema psichico fondamentale della post-modernità. [...] L’isolamento ‘esistenziale’ non è tanto una separazione degli individui gli uni dagli altri, quanto una separazione dalle risorse morali per vivere un’esistenza piena e soddisfacente” (p. 13). La dialettica fra disaggregazione e riaggregazione diventa un mecca-

nismo espropriante se il soggetto non riesce a ricomporre l'integralità della sua esperienza di vita. Le profonde domande di senso non cessano di essere presenti, anche se talvolta solo come traccia della loro assenza – “come quando un treno della ferrovia sotterranea si ferma troppo a lungo tra due stazioni / E s'ode la conversazione, poi un po' per volta svanisce nel silenzio / E si vede che dietro ogni faccia si spalanca il vuoto mentale / E non resta che il crescente terrore di non aver nulla a cui pensare” (1).

Ci si chiede pertanto: quali sono le condizioni che permettono di reintegrare queste esperienze espropriate? Di che prospettiva pedagogica abbiamo bisogno? Nella seconda parte di questo contributo si proporrà di integrare le analisi di Giddens con quelle di due autori – Dewey e Fromm – che, per quanto assai diversi fra loro, hanno messo al centro del loro pensiero il concetto di esperienza intera o organica. Il progettarsi può scaturire là dove questa riorganizzazione organica non è impedita dal presidio di forze esterne che, meccanicisticamente, etero-dirigono lo sviluppo dell'uomo, consentendo al progettarsi, pur nello strenuo confronto con la realtà, di svilupparsi liberamente “dal di dentro”, dalle risorse dell'individuo che, nella sua interezza, ha la possibilità di reintegrare e trasfigurare le esperienze in nuove unità di senso.

4. Un passo indietro: Moscarda e la vanità della ricerca di sé nelle immagini di sé

Prima di indagare il contributo di Dewey e di Fromm, è interessante seguire brevemente un autore che aveva pienamente colto la svolta riflessiva della costruzione dell'identità: Pirandello. In particolare, nel suo celebre romanzo *Uno, nessuno e centomila* (1926/1973) vengono presi in esame, per usare i concetti di Giddens, i temi del costruirsi riflessivo del sé e dell'esproprio dell'esperienza. La vicenda è nota. Stanco di sentirsi attribuire dagli altri delle *immagini di sé*, Moscarda intende appurare in prima persona *chi è*. Ma per far ciò deve vedersi come un estraneo, cioè come se fosse un'altra persona a osservarlo. Solo così Moscarda pensa di potersi osservare *oggettivamente*. Egli inizia a compiere dei bizzarri e vani tentativi per vedersi come un *estraneo* davanti allo specchio. “Così volevo io esser solo. Senza me. Voglio dire senza quel me ch'io già conoscevo, o che credevo di conoscere. Solo con un certo estraneo, che già sentivo oscuramente di non poter più levarmi di torno e ch'ero io stesso: estraneo inseparabile da me”. Egli è alla ricerca del sé oltre le immagini riflesse, dell'estraneo, appunto, di quel “punto vivo”, come lo chiama in certi punti del romanzo, che era lui, l'“autentico” Moscarda, l'“uno”, non i “centomila”. Egli, nel tentare di rintracciare quella dimensione originaria di sé che non si lascia ingabbiare in delle definizioni, giunge a scoprire che la verità circa se stessi – è questa la questione centrale – non può essere definitivamente attinta nell'ambito di un percorso riflessivo, perché qualcosa di essa rimane perennemente inattuabile. Piuttosto che rinforzare e incrementare la ricerca di nuove immagini più appropriate, occorre, per Moscarda, dismettere l'intero meccanismo riflessivo che ci conduce a trovare se stessi in un'immagine e a credere che noi siamo quell'immagine, e poi via alla ricerca di un'altra immagine più adeguata di sé, che si avvicina di più a ciò che “profondamente siamo”. Non che questo non sia importante e, in qualche modo, avvincente e liberatorio. Pirandello-Moscarda non esclude questo percorso e, anzi, nelle dichiarazioni preliminari al romanzo incoraggia un costante ripensamento della propria identità come unica possibile soluzione al dilemma *frivola e forma* (2). Semplicemente non è tutto. Nell'esperienza riflessiva con cui il sé sperimenta se stesso, è la scoperta di Moscarda, qualcosa dell'autenticità del sé sfugge, forse proprio perché cercata con quel desiderio di raggiungersi che diventa avidità. Pertanto, Moscarda, alla fine del romanzo, abbandona l'impresa, decide, per essere vicino a sé, di cessare quell'intenso lavoro riflessivo e definitorio dei propri vissuti. “Così soltanto io posso vivere, ormai. Rinascere attimo per attimo. Impedire che il pensiero si metta in me di nuovo a lavorare, e dentro mi rifaccia il vuoto delle vane costruzioni”. Sono le ultime parole del romanzo di Pirandello. “Perché muoio ogni attimo, io, e rinasco nuovo e senza ricordi: vivo e intero, non più in me, ma in ogni cosa fuori”. Essere sé non significa solo essere presso di sé, ma essere nella vita. Non solo nel *soggetto*, ma anche nell'*oggetto*. Non in sé, ma fuori di sé. Fuor di metafora, la questione centrale è quella dell'autenticità del sé nel suo rapportarsi con le proprie immagini nell'ambito di quel congegno riflessivo che la modernità ha reso disponibile. Mettersi

alla disperata ricerca di sé, con l'avidità di arrivare a possedersi e finalmente essere soddisfatti di sé, è un percorso senza fine, defaticante. Salvo poi rimanere con la stessa domanda in bocca: quali sono quelle immagini che veramente si confanno al mio modo di essere? Qual è la mia storia? Quella che mi è stata raccontata o quella che ho costruito come impegno riflessivo?

Si pone un problema di identità del sé. Si innesca una rincorsa affannosa per raggiungere l'immagine perfetta, quella capace di restituire l'interezza di ciò che siamo. Ma poiché questa resta perennemente inattuabile, mai completamente soddisfacente, allora l'immagine presente, ma parziale, assume l'inquietante volto della maschera. Il termine è sempre di Pirandello, ma non è difficile rintracciare nella letteratura dell'ultimo secolo tematiche analoghe. Se la definizione della propria identità è sottoposta a un costante rilancio in virtù dell'apertura delle molteplici possibilità che la contemporaneità ha reso disponibili per l'auto-interpretazione di sé, tali definizioni sono sempre provvisorie, sempre da aggiornare con altre più adeguate. Occorre raggiungere, conquistare, appropriarsi di nuove versioni e possibilità di sé.

L'infinita apertura dell'identità attrae e tormenta le persone.

Gli individui desiderano non perdere nulla dell'espressione di sé, resa possibile dall'indagine riflessiva su di sé. Essi sembrano condannati a un eccesso di autocoscienza. Il progettarsi diventa un costante rilancio per capire quali altre possibilità ulteriori mi sono date, o possono essermi date, come riesco a reinterpretare la mia esistenza. Chi non ha spazi per reinterpretarsi è fuori dal gioco della postmodernità. Questo costante ricostruirsi può essere, a ragione, definito con la categoria della *liquidità*, come propone Bauman (2000/2002). L'identità è temuta e cercata. Deve essere tematizzata perché costituisce un problema. Spesso viene agito un meccanismo appropriativo delle immagini di sé basato più sull'*avere* che sull'*essere*, come evidenzia Fromm, dove la definizione di me in termini di caratteristiche di personalità possedute ("sono attraente, acculturato, libero, interessante ecc.") occulta quelle dimensioni rielaborative più profonde dove, solamente, può avvenire l'integrazione dei contrasti e delle contraddizioni che la vita inevitabilmente ci presenta in una nuova unità di senso. È questa nuova unità di senso che *spinge* il soggetto avanti, che gli permette di progettarsi. È affinché il progettarsi possa accadere, è necessaria anche l'*umiltà* di sapere che il vero sé non è attingibile solamente in uno sforzo ipertonico di lotta contro il tempo, contro le circostanze che ci impediscono di essere noi stessi, contro la stessa vita che non ci restituisce quanto vorremmo, dando esclusivo valore agli aspetti *attivi* dell'essere vivi e misconoscendo quelli *passivi*, in cui l'esperienza della vita è *subita*, come evidenziava Dewey. Piuttosto, accettare i primi, disconoscendo i secondi, si configura come una rimozione dell'esperienza profonda relativa agli aspetti della vita che ci rendono fragili, che incoraggiano la solidarietà piuttosto che la lotta per ottenere il massimo di soddisfazione da sé. Giddens, abbiamo visto, menziona fra le esperienze escluse dalla tematizzazione del sé quelle della pazzia, della criminalità, della malattia, della morte, della sessualità e della natura. Fromm mette in luce la *rimozione* della solidarietà. Egli evidenzia come il fare qualcosa per gli altri, semplicemente per amore, è difficilmente comprensibile nella nostra società. Vengono preferite le esperienze di espansione-espressione di sé. In una recente pubblicità di una nota compagnia telefonica i volontari che si occupano di salvare i cani dal randagismo vengono definiti come degli "appassionati", mettendo in primo piano così l'*avere* interessi, passioni, ma non certo l'aspetto della compartecipazione alla sofferenza degli animali. Insistendo sugli aspetti relativi alla nostra "individuazione" viene occultata la dimensione "associativa" della vita umana, come suggeriva anche Bergson (1997/2002, pp. 211-212).

"L'orrore" di Moscarda "di rimanere comunque qualcuno, in possesso di qualche cosa" ci insegna che l'apertura alla vita comporta un'esposizione alla realtà, nei suoi aspetti che ci rendono fragili, perché la ricerca della propria verità, se centrata su un soggetto senza oggetto, diventa un'iperbole, una proiezione di parti di sé, un percorso in solitudine.

5. L'esperienza come un intero

Nell'introduzione abbiamo richiamato il concetto di frammentazione dell'esperienza, contrappo-

questo concetto, pur nel ristretto spazio disponibile nell'ambito del presente contributo, si approfondiranno brevemente le posizioni dei già menzionati Dewey e Fromm.

La capacità di progettarsi comporta, come si è accennato, un confrontarsi con le contraddizioni che l'esperienza ci pone davanti e con il tentativo di superarle in nuove unità di senso. La libertà e la progettualità non sono valori statici, ma esistono solo nel concreto impegno a realizzare la propria umanità nel processo storico. Questa prospettiva è presente sia in Fromm che in Dewey. In entrambi, pur da prospettive diverse – l'uno tramite la lezione di Marx, l'altro con una personale rielaborazione pragmatista della dialettica di Hegel –, continua a vivere la prospettiva organicista hegeliana, della "verità come un intero" (Hegel, 1807/1973, p. 15), per cui lo scopo dell'essere umano nell'interazione con la realtà è integrare l'alterità dell'*oggetto* per realizzare continue espansioni di significato e nuovi livelli di armonia fra soggetto e realtà. La ricostruzione di un intero organico è il segno dell'avvenuta integrazione delle energie che il soggetto dispiega nella sua interazione con la realtà. Là dove questa riorganizzazione organica e liberamente sviluppantesi "dal di dentro", pur nello strenuo confronto con la realtà, è impedita dal presidio di forze esterne che, meccanicisticamente, etero-dirigono lo sviluppo dell'uomo, viene meno la sua possibilità di un'autentica crescita. Il crescere e il progettarsi, che è un progettarsi nel mondo, perde spessore quando viene impedita quella normale riorganizzazione dell'esperienza in un intero che si sviluppa naturalmente quando la creatività dell'uomo è messa *al servizio* delle cose e non rimane una mera proiezione di stati interni. Questa reciproca interazione e riorganizzazione dell'esperienza ha bisogno di tempi di maturazione. Si tratta di tempi interni, che scaturiscono dal reciproco assestamento di soggetto e oggetto. Dove c'è sviluppo organico, c'è storia, ci sono tempi di maturazione, attesa e sviluppo.

Sia per Fromm che per Dewey l'azione dell'uomo sulla realtà non è, pertanto, meccanicisticamente, un'azione unidirezionale di manipolazione in cui la natura è vista come mera *physis*. È piuttosto un dialogo basato sulla creatività, dove, nel "vedere il mondo come è" esso viene sperimentato "come mio, come mondo creato e trasformato dal mio modo creativo di coglierlo, talché esso cessi di essere un mondo estraneo 'lassù', e diventi il mio mondo" (Fromm, 1960/1968, p. 99). Lo sperimentare il mondo creativamente si correla sempre, per Fromm e Dewey, come un agire e trasformare il mondo stesso. Questo è visto come il luogo che consente al soggetto di essere se stesso, permettendogli di estrinsecare e modellare le proprie energie nell'interazione con l'altro e con la realtà, riconoscendosi nei prodotti e nelle oggettivazioni dei propri sforzi. Così, per entrambi gli autori ogni azione che l'essere umano compie è da intendersi in senso lato come *politica*, in quanto influisce sull'organizzazione di quel mondo che è poi il correlato del soggetto e della sua realizzazione. Di qui, ad esempio, come è stato osservato (Calcaterra, 2009, p. 7; Stout, 2005), la democrazia assume in Dewey una sfumatura quasi religiosa.

Rielaborando in maniera del tutto personale la dialettica hegeliana fra tesi e antitesi, Dewey (1917/2009) interpreta l'*esperienza* come una contrapposizione fra l'essere attivo del soggetto e il suo subire i vincoli della realtà. "L'esperienza è prima di tutto un processo in cui si subisce: un processo in cui si patisce qualcosa; di sofferenza e passione, di affezione, nel senso letterale di queste parole. [...] Il subire, tuttavia, non è mai mera passività. Il paziente più paziente è più di un ricettore. È anche un agente [...] non c'è subire che non sia dalla nostra parte anche un andare e portare avanti" (p. 30). Ma come in Hegel la sintesi rappresenta il superamento dei contrasti (pur continuando questi a permanere in essa tolti dal loro isolamento e conservati in una unità più alta), così pure per Dewey (1934/2007) l'esperienza è un intero e dalla tensione fra il fare e il subire si sviluppa, progressivamente, un reciproco assestamento di sé e oggetto, tale che entrambi questi elementi acquisiscono una qualità che prima non possedevano (p. 86). Nell'*agire-e-patire* che caratterizza l'esperienza, pertanto, non vi è mai un mero ritorno allo stato precedente, come se ci si trovasse di fronte a un meccanismo cibernetico. "Queste affermazioni sono di tipo esteriore" (Dewey 1917/2009, p. 30). "In una vita che si sviluppa, il ricupero non è mai un mero ritorno allo stato precedente, in quanto esso si è arricchito dello stato di squilibrio e di resistenza attraverso il quale è passato con successo" (Dewey, 1934/2007). L'esperienza produce quindi un progressivo accumularsi di valori, nuove configurazioni, un continuo protendersi e guardare avanti, con senso di avven-

tura. Siccome *soggetto* e *oggetto* non sono da intendersi come momenti separati, ma sempre in relazione fra loro nell'unità dell'*esperienza*, non v'è nessuna ragione di separare in maniera rigida soggettivo e oggettivo, corporeo e mentale, affettivo e volitivo, io e non-io ecc. Tali categorie possono essere pensate come separate solo se si adotta un pensiero ontologizzante, mentre per Dewey occorre abbandonare un ragionare in termini *disostanze* per adottare una prospettiva che vede la realtà organizzarsi in *eventi* (Dewey, 1925/1990, p. 15; 1946/1974, p. 144), dove ciò che importa è non l'*inter-azione* fra elementi o entità preesistenti, ma la situazione dinamica complessiva, entro la quale avvengono *transazioni* fra aspetti o fasi di azione (Dewey, 1946/1974, p. 129). Dewey si è andato sempre più orientando verso una dinamica di *campo* (pp. 139 e 155) del tutto simile a quella che stavano adottando le teorie sistemiche (Weiss, 1970; 1977; Bertalanffy, 1967/1971; 1968/2004) e, oggi, l'epistemologia della complessità.

Ciò che permette il progettarsi è la possibilità, quindi, di integrare i diversi frammenti dell'*esperienza* in un intero. Ciò richiede tempo e *fatica*, per continuare a citare Hegel. Ma si tratta di un tempo denso, necessario al reciproco assestamento e maturazione delle parti in un nuovo organismo, non un tempo inteso come mera successione di istanti, ma piuttosto un tempo come *durata*, come pensava Bergson (1907/2002, pp. 10 ss.). Continuando a citare Dewey (1934/2007): "il tempo smette di essere quel flusso senza fine e uniforme, o quella successione di punti istantanei che alcuni filosofi hanno detto essere. Anch'esso è il flusso organizzato e organizzante del flusso e riflusso ritmico di un impulso in attesa, di un movimento in avanti o ritratto, di resistenza e sospensione, che soddisfa e consuma. È un dar ordine a momenti di crescita e maturazione – come ha detto James – si impara a pattinare in estate dopo aver cominciato in inverno" (pp. 49-50).

Questa riorganizzazione dell'*esperienza* in nuovi interi qualitativi non può avvenire, però, per Dewey (1934/2007), quanto "la vita istituzionale dell'umanità è caratterizzata dalla disorganizzazione. [...] La vita è suddivisa in compartimenti, e i compartimenti istituzionalizzati sono classificati come alti e bassi; i rispettivi valori come profani e spirituali, materiali e ideali. Gli interessi sono messi in relazione fra di loro in modo esteriore e meccanico attraverso un sistema di controlli ed equilibri. [...] religione, morale, politica, economia hanno un compartimento proprio entro cui è opportuno che ciascuna resti [...]. La compartimentazione delle attività e degli interessi provoca la separazione di quel genere di attività comunemente chiamata 'pratica' dal capire, dell'immaginazione dall'agire concreto, dello scopo significativo dall'opera, dell'emozione dal pensiero e azione. [...] Per gran parte della nostra esperienza, così come viene concretamente vissuta secondo le attuali condizioni economiche e giuridico istituzionali, è fin troppo vero che persistono queste separazioni. Solo occasionalmente nella vita di molti i sensi sono pregni del sentimento che sorge quando si realizzano pienamente intenzioni non estrinseche. Riceviamo le sensazioni come stimoli meccanici o eccitazioni nervose senza avvertire la realtà che vi è dentro o dietro: in gran parte della nostra esperienza i nostri vari sensi non si uniscono per raccontare una storia comune" (pp. 47-48).

Quando l'essere umano vive, pertanto, in condizioni socio-economiche in cui ogni parte della sua esperienza è separata dalle altre, l'esperienza del soggetto perde il suo momento maturativo derivante dalla tessitura fra interiorità ed esteriorità e diventa meramente etero-determinata. Quando l'*intenzionalità* del soggetto è totalmente annullata, diventiamo rotelle di un ingranaggio. Un ingranaggio non possiede la categoria del futuro. Per tale ragione, l'intenzionalità del soggetto costituisce una premessa indispensabile dell'*esperienza* intera, perché è dalla transazione fra questa e la realtà che si sviluppano i processi di crescita. "Un'azione intenzionale è così la meta di tutto ciò che è realmente educativo ed è il mezzo con il quale la meta è raggiunta ed il suo contenuto è rielaborato. Un'attività siffatta è necessariamente una crescita ed un processo di crescita" (Dewey, 1954/1977, p. 3). Senza l'essere agente del soggetto, sono impediti i processi di maturazione, di organamento delle parti dell'*esperienza* in nuove unità di senso a partire da una forza unificante interna. È questa – cioè l'*agency* del soggetto – a dare consistenza e direzionalità all'*esperienza* – e quindi a trasformarsi in progettualità per suo progressivo espandersi e modellarsi nell'*esperienza*. È la presenza di tale intenzionalità a impedire che l'*esperienza* degeneri in mera reazione a sollecitazioni esterne. In ogni momento, si può affermare, l'*esperienza* prende forma secondo una logica "passo dopo passo"

che tiene conto sia della creatività del soggetto che dei vincoli della realtà. Ogni momento autenticamente vissuto è un momento decisionale e progettuale, aperto al futuro. L'idea che i processi maturativi derivino da questa intima relazione fra l'intenzionalità del soggetto e il suo essere passivo secondo una logica "passo-passo" è ben presente in Dewey, che rifiuta a tale scopo di distinguere in maniera netta *mezzi* e *fini*. Il fine "estrapolato" dal corso dell'azione e posto come qualcosa di esterno da raggiungere diventa un criterio che etero-governa l'azione e fa perdere l'intrinseco dipanarsi dei processi di maturazione. Il fine non è il "senso" finale dell'azione e i mezzi meri strumenti per raggiungere quel fine, sicché l'elemento che funge da mezzo risulti sorpassato ed eliminato a fine raggiunto (Dewey, 1925/1990, pp. 262-264). I fini sono già intrinseci all'agire, sono dei "fini in vista". I vari momenti maturativi non sono meri mezzi, pertanto, ma progressive stratificazioni di significato che vengono cumulate nel risultato finale. "Un processo attivo si distende nel tempo, ma in ogni fase e in ogni punto c'è una sorta di deposito che entra cumulativamente e costitutivamente a far parte del risultato finale. Un vero processo strumentale in funzione di qualche fine è sempre organo di quel fine" (p. 264). Quando invece la riaggregazione delle parti avviene in maniera estrinseca e artificiale, sulla base della compartimentazione dell'organizzazione sociale e istituzionale, rimane solo il tempo dell'orologio a scandire meccanicamente l'avanzare dell'esperienza e non la temporalità organica dei processi di maturazione. Di qui la *defuturizzazione*.

Se Dewey propone una personale rielaborazione pragmatista della dialettica hegeliana, in Fromm la prospettiva organicista hegeliana è presente, come si diceva, tramite la lezione di Marx, con una particolare attenzione ai concetti di *uomo totale* e di *alienazione*. È fondamentale per Fromm, come per Dewey, non il soddisfacimento privato, "intrapsichico", dei bisogni dell'uomo, perché essi acquisiscono senso solo all'interno dello spazio di relazioni dove l'uomo spende la propria vita. L'essere umano non cerca *oggetti* per soddisfare le proprie pulsioni, come avviene nella teoria freudiana, perché soggetto e oggetto sono parte di un'unica dimensione relazionale. È la relazione trasformativa che si instaura fra "soggetto" e "oggetto" a essere la motivazione centrale della dinamica psichica. Per tale ragione Fromm viene oggi interpretato come uno dei precursori dell'attuale interesse della psicoanalisi per la dimensione interpersonale-relazionale (Fonagy, 2001/2002, pp. 121-122; Greenberg & Mitchell, 1983, pp. 89-90; pp. 114-119). A differenza di Hegel, per il quale l'alienazione è l'estraniamento dello Spirito che si pone come oggetto a se stesso, Fromm condivide con Marx l'idea che l'alienazione è attribuibile alla concreta situazione storica in cui l'uomo si trova nei confronti della proprietà privata dei mezzi di produzione. La proprietà privata aliena l'uomo da sé perché gli toglie la possibilità di riconquistare dialetticamente il prodotto del suo lavoro. Ne consegue che l'essenza umana, che si dovrebbe riappropriare di se stessa nel processo socio-economico, rimane invece alienata da sé. "L'azione propria dell'uomo diventa una potenza a lui estranea, che lo sovrasta, che lo soggioga, invece di essere da lui dominata" (Marx & Engels, 1845-46/1968, p. 24, cit. in Fromm 1992/1993, p. 102). La produzione diventa, da oggetto dialettico che dovrebbe essere reintegrato nella coscienza, un assoluto che domina l'uomo "disumanandolo". Mutuando sempre da Marx (1844/1968) il concetto di *uomo onnilaterale* o *uomo totale* (pp. 115-116), Fromm fa propria la sua prospettiva per la quale è impossibile che, come uomini onnilaterali, "si possa soddisfare una passione, separatamente da tutte le altre, senza soddisfare se stessi, l'intero individuo vivente. Se questa passione assume un carattere astratto, distaccato, se mi si contrappone come una potenza estranea, se dunque la soddisfazione dell'individuo appare come soddisfazione unilaterale di una singola passione, la cosa non dipende affatto dalla coscienza [...] ma dall'essere; non dal pensiero, ma dalla vita; dipende dallo sviluppo empirico e dalle manifestazioni della vita dell'individuo, il quale a sua volta dipende dalle condizioni esterne. (Marx & Engels, 1845-46/1968, p. 244). La "anormalità" è rappresentata dall'allontanamento da questo modello umanistico-totale. I rapporti di lavoro capitalistici causano una lacerazione entro l'uomo stesso, privandolo della sua attività vitale, impedendogli di essere "produttivo" (non nel senso economicistico, ma nel senso umanistico del termine). "Per Spinoza, Goethe, Hegel come pure per Marx l'uomo è vivo solo in quanto produttivo e cioè solo nella misura in cui colga la realtà all'infuori di se stesso esprimendo le sue forze specificamente umane e appropriandosi del mondo in virtù di esse. Se l'uomo non è

produttivo, ma passivo, è nullo, è morto. Attraverso questo processo produttivo l'uomo realizza la propria essenza, ciò che in termini teistici equivale al ritorno a Dio" (Fromm, 1961/1973). Poiché nello stato di alienazione, ogni sfera della vita è separata dall'altra, viene meno, in tale condizione, la possibilità per l'uomo di riappropriarsi della propria esperienza e, con ciò, di sperimentare se stesso come il soggetto di quell'esperienza. La produttività rappresenta pertanto il momento attivo dell'essere umano, la sua *agency*. "Nel concetto di Sé, così come io lo intendo, l'esperienza del mio Sé come 'Io' (I) è inserita in un processo attraverso il quale io divento soggetto della mia azione. Con la parola 'azione' non intendo tanto il fare questa o quella cosa quanto il fatto di diventare il soggetto della mia esperienza umana: io sento, io gusto, io ascolto, io amo" (Fromm, 1992/1993, pp. 109-110). L'alienazione di sé da se stessi induce un'antropologia deviata, perché l'uomo è privato del "ritorno a se stesso", è scisso. Egli diventa un sistema di desideri e di soddisfazioni. Gli abitanti dei sistemi politici, scrive Fromm, (siamo negli anni '50), indipendentemente dal loro colore politico, stanno sviluppando uomini "ben nutriti, ben vestiti, vedono soddisfatti i loro desideri e non hanno desideri che non possano essere soddisfatti, automi che seguono senza esser forzati, che sono guidati senza capi, che fabbricano macchine che si comportano come uomini e producono uomini che si comportano come macchine; uomini la cui ragione decade mentre aumenta l'intelligenza creando così la situazione di dotare l'uomo dei più grandi poteri materiali senza la sapienza per usarli" (Fromm, 1955/1996, p. 345). Quando la relazione vitale e trasformativa fra soggetto e mondo è interrotta e ricostruita artificialmente, si assiste al passaggio da una modalità di relazione basate sull'essere, nella quale il rapporto dell'uomo con la realtà e con gli altri è inteso come occasione formativa e trasformativa, a una modalità basate sull'avere (3), nella quale il rapporto con il mondo degenera nella forma alienata del possesso di oggetti. Il tempo nella modalità dell'avere è un sovrano perché l'*ottimizzazione del tempo* è fondamentale per utilizzare la macchina organizzativa al massimo delle sue possibilità. Ma ci troviamo di fronte a un tempo quantificato ("il tempo è denaro") e non a un tempo come apertura al futuro. Il tempo libero obbedisce alla stessa logica alienata. "Infatti, di regola organizziamo il nostro tempo libero esattamente come organizziamo il nostro lavoro, oppure ci ribelliamo alla tirannia del tempo dandoci all'assoluta pigrizia" (Fromm, 1976/1986, pp. 170-71). Dove il futuro, aggiungiamo, è visto solo come il correlato di tale intelligenza calcolante e alienata, esso non ha consistenza; dove invece il futuro scaturisce dai processi di maturazione del soggetto nel suo rapporto costruttivo con la realtà, allora esso diventa un progetto, perché si dirige verso un ideale che è il completamento immaginativo di un processo che è già in atto. Pertanto il futuro diventa denso di valore, di prospettive, di *essere*. E poiché tale futuro non si sviluppa linearmente dal passato al futuro, secondo una razionalità meccanica, ma è qualcosa di vivo, esso è caratterizzato da salti, accelerazioni, stasi e soluzioni. Fromm (1976/1986) mette in evidenza come nella modalità dell'essere vi sia la possibilità di sperimentare tali momenti di *soluzione*, ovvero momenti che "trascendono" il tempo. "Il pittore si trova alle prese con colori, tele, pennelli, lo scultore con pietra e scalpello; ma l'atto creativo, la sua 'visione' di ciò che sta creando, trascende il tempo. Può balenare in un attimo o manifestarsi in una serie di illuminazioni, ma alla visione manca l'esperienza del tempo [...] E lo stesso si può dire di ogni manifestazione dell'essere: l'esperienza dell'amore, della gioia, dell'intuizione della verità, non si verifica nel tempo, ma nell'*hic e nunc*" (p. 169). Le forme alienate di esperienza, con la loro concezione meccanicistica del tempo, non possono restituire tali momenti di culmine, di pura presenzialità qualitativa, in cui l'esperienza si riorganizza in un intero dotato di senso. In questi momenti è come se il mondo perdesse la sua alterità, contenuto com'è nell'atto creativo del soggetto.

6. La questione dell'assenza di temporalità

Come si è visto in Dewey e Fromm, la categoria della temporalità è legata alla presenza di processi di maturazione che non sono innescati da sollecitazioni esterne, né trainati da fini meramente estrinseci, ma si sviluppano dal *di dentro* dell'esperienza quando l'intenzionalità e la progettualità del soggetto assumono consistenza nel prendere contatto con la *durezza* con i vincoli della realtà – ma

senza lasciarsi *passivizzare* da questa, piuttosto riorganizzando i momenti agiti e quelli patiti in nuove unità di senso che li includono entrambi. Tale riorganizzazione richiede tempo, perché occorre ricostruire *dall'interno* il senso dell'esperienza, e non in base a una mera interpretazione della stessa sulla base di criteri preesistenti; adottando piuttosto un procedere *passo-passo*, provando cioè progressivamente ad accordare quanto ci è dato esperire con il nostro sentire più profondo. Un tale modo di procedere ha il carattere della scoperta; solo in parte può essere ricondotto a un percorso lineare perché si sviluppa come un progressivo accumulo di tensione che produce stasi, improvvise accelerazioni, momenti intensi, da cui scaturiscono scelte e opzioni.

Prigogine (1979/1981; 1996/1997), il celebre premio Nobel per la termodinamica, aveva strenuamente difeso due diverse concezioni del tempo: l'una, patrocinata da una certa interpretazione scienziata della realtà, che lo intende come un mero scorrere di istanti; un'altra, a cui Prigogine aderisce convintamente, che interpreta non solo il tempo, ma tutto ciò che esiste, dai sistemi termodinamici a quelli sociali, in termini *storici*. Infatti, quando consideriamo i fatti nella loro complessità non ci troviamo mai di fronte a singoli elementi che si procedono linearmente da premesse a conclusioni secondo una dinamica precostituita, come avviene per le rotelle di un ingranaggio, ma a *campi dinamici*, ovvero *asistemi complessi* costituiti da elementi in reciproca tensione che evolvono in modo collettivo, generando nuove proprietà globali non desumibili dalle caratteristiche delle singole parti singolarmente considerate. Abbiamo sopra richiamato come anche Dewey si fosse orientato per una concezione di campo, fortemente transattiva e organicista, nella quale tutti gli elementi che concorrono all'esperienza – ovvero le diverse “parti” dell'individuo (aspetti emotivi, cognitivi, sensoriali ecc.) assieme alle condizioni di contesto e dell'ambiente – debbano essere considerati in reciproca *transazione*, ovvero come elementi di un tutto dinamico, che solo per scopi analitici si può separare nelle sue parti costituenti. È per tale ragione che l'integrazione dell'esperienza in un intero, sopra richiamata più volte, risulta così fondamentale. Se l'essere umano è una parte di tale campo di forze, pur dovendo in parte sottostare alle forze che lo animano, egli può co-costruire l'evoluzione del campo grazie al proprio ruolo attivo. L'uomo, a sua volta, non è solo parte di un sistema, ma è un *sistema nel sistema*, che realizza se stesso nel produrre nuove integrazioni del campo di forze di cui è parte. “Se l'uomo non è un piccolo dio al di fuori della natura, ma ne fa parte come centro di energia inseparabilmente connessa agli altri centri, l'interazione è l'unico tratto ineliminabile di ogni occupazione umana [...]. Questa interazione è soggetta a parzialità perché il fattore umano ha inclinazioni e atteggiamenti. Ma la parzialità non è dannosa proprio perché è parziale. Un mondo caratterizzato da storie qualitative, ognuna con i suoi inizi, le sue direzioni e i suoi termini, è necessariamente un mondo nel quale ogni interazione costituisce un mutamento intensivo, un mondo di parzialità, di eventi particolari” (Dewey, 1925/1990, p. 308).

L'essere umano diventa tale in tale suo farsi storico, nel suo co-crearsi assieme all'ambiente, producendo nuove dimensioni qualitative precedentemente non esistenti, a partire dal suo essere un centro di energia che attivamente contribuisce a costruire la trama del suo divenire. Prigogine (1996/1997) ha insistito nell'evidenziare come nessun sistema, neppure quelli fisici, debba essere concepito come isolato. Quelli lontano dall'equilibrio, in particolare, possono subire profonde modificazioni, che li conducono a interagire con il contesto, creando unità più ampie, attraversando *transizioni di fase epunti di biforcazione* che li modificano profondamente. Tali cambiamenti rappresentano la storia del sistema. L'essere umano costruisce la sua progettualità nel farsi storico della sua intenzionalità nell'interazione con l'ambiente: scelte, opzioni, vincoli, sforzi, immaginazione, prefigurazione del futuro, revisione dei progetti, stasi, depressione, speranza, creatività sono tutti elementi che sono presenti nella costruzione che l'uomo compie del proprio percorso di vita.

Laddove l'uomo abbia la possibilità di sperimentare tutte le “forze del campo” nella loro interezza, l'esperienza può subire profonde ristrutturazioni e riorganizzazione, da cui promanano scelte e opzioni. Quando, invece, l'attività umana risulta rigidamente strutturata dall'organizzazione delle attività economiche e sociali, viene meno la possibilità di un'esperienza organica. Fra i momenti oggettivi, eterodiretti dalle necessità del sistema economico-sociale, e i momenti soggettivi, di cui, grazie alla riflessività che caratterizza la postmodernità, siamo sempre più acutamente consapevoli, c'è

uno scollamento: rispetto ai primi ci sentiamo sempre più passivi, in balia di forze che non riusciamo a contrastare; rispetto ai secondi abbiamo una grande libertà, che tuttavia risulta vacua nella misura in cui questa non ha un oggetto verso cui dirigersi. “L’esperienza non è uno scivolare lungo un sentiero che è fissato dalla coscienza interna. La coscienza privata è un esito accidentale di un’esperienza di genere essenzialmente oggettivo” (Dewey, 1917/2009, p. 30). Patiamo così due assenze di prospettiva temporale: la prima derivante dall’impotenza di fronte a sistemi organizzativi più grandi di noi che impongono il *loro tempo* alla nostra vita; la seconda è relativa alla forza dei nostri bisogni intimi che, scollegati dal loro legame con la realtà, divengono qualcosa di autoreferenziale, la cui maturazione non dipende dal confronto con il mondo, ma da criteri di soddisfazione interni. Anche in questo caso ci troviamo di fronte a una condizione *senza tempo*. La saturazione dei nostri bisogni avviene piuttosto con delle “immagini” capaci di soddisfarli “tutti e subito”. Ma la soddisfazione di un bisogno non è semplicemente l’“oggetto” che esso cerca, ma la trasformazione di quel bisogno come esito dell’interazione con la realtà. Solo gli animali hanno bisogni “fissi” e una connessione stringente fra l’impulso e il suo soddisfacimento. Nell’uomo questa connessione diretta fra impulso e soddisfacimento si è interrotta e deve essere ricostruita a livello simbolico-culturale. A livello animale, cioè, come osservano sia Fromm (1941/1944) che Dewey (1925/1990, p. 266), non ci sono cose-con-un-significato. L’appetito come tale è cieco. Per percepire l’appetito come tale è necessaria una immaginazione riflessiva che faccia intravedere le conseguenze degli atti (Dewey, 1925/1990, p. 266). Se il bisogno viene immediatamente soddisfatto, esso rimane più “stupido”. L’immediata *saturazione* del bisogno con informazioni, immagini, soluzioni ci rende meno capaci di innescare quel procedere storico dell’esperienza che abbiamo ricordato e da cui matura una progettualità e un’apertura al futuro. Piuttosto, allora, dobbiamo chiederoci, con Fromm, se non esista una sorta di controllo dei bisogni tramite il piacere, com’egli aveva mostrato in *Psicoanalisi della società contemporanea* (1955/1996) ricordando il motto contenuto nel sarcastico libro di fantascienza di Huxley, *Il nuovo mondo* (*Brave new world*) (1932/1991): “Oggigiorno tutti sono felici”! Anche Aronson e Pratkanis (2001/2003) ritengono che gli essere umani dell’attuale società occidentale siano schiavi del loro desiderio di intrattenimento più che di un esplicito controllo esterno. La nostra sete insaziabile di intrattenimento, essi osservano, può riuscire là dove Hitler e la *Pravda* fallirono.

7. Riscoprire modalità per essere attori del proprio futuro

Parlando di Fromm e di Dewey si è evidenziato la centralità del concetto di integrazione organica dell’esperienza che il soggetto fa della realtà. Se la vita sociale e istituzionale è frammentata e organizzata in compartimenti, il soggetto avrà difficoltà e riappropriarsi delle sue *oggettivazioni* e delle diverse versioni di sé. Il soggetto avvertirà così il prevalere di riorganizzazioni estrinseche e eterodirette e diminuirà la sua capacità di promuovere delle riunificazioni intrinseche dell’esperienza, da cui solamente si può sviluppare la progettualità. Non c’è progettualità né categoria del futuro, nel sottostare al potere meccanico di sistemi tecnici che si autoregolano; tali dimensioni emergono solo quando al centro sia rimesso l’uomo – l’uomo non come monade separata, ma come polo attivo che, nel processo del vivere, nel prendere contatto con la realtà, prende anche contatto con sé, che si *soggettiva* nell’*oggettivarsi*.

Giddens (1990/1994), come si è visto, intende superare una concezione che vede la (post)modernità come caratterizzata solamente dal predominio del sapere tecnico e dalla conseguente passività del soggetto, succube di meccanismi che lo sovrastano, incapace di ricomporsi in unità, fornendoci un concetto di indubbia portata esplicativa: quello della riflessività della modernità – in virtù del quale non occorre pensare alla modernità solamente come il luogo nel quale l’individuo resta soggiogato al sapere tecnico diventato il nuovo volto del dominio sull’uomo né come una realtà in cui i grandi sistemi ingoiano fette sempre più grandi di vita personale (p. 140) –, perché la riflessività e la circolarità che caratterizza la modernità rende possibili delle riaggregazioni prima inesistenti che generano un’espansione dell’esperienza del sé. “Viviamo in un mondo di *persone*, non in un mondo di

facce anonime e vuote, e l'interpolazione dei sistemi astratti nelle nostre attività è in questo senso determinante" (p. 141).

Per Giddens, insomma, a meccanismi di disaggregazione seguono dei meccanismi di riagggregazione e occorre capire non solo cosa si è perso in termini di pregnanza, coerenza, immediatezza dell'esperienza relazionale e di vita che si aveva nelle società premoderne, ma anche cosa si è guadagnato in termini di espansione del proprio Sé, di qualità delle relazioni, di consapevolezza di sé. Giddens (1991/1999) riconosce, tuttavia, che i sistemi astratti, su cui si basa il meccanismo riflessivo che caratterizza la modernità e a cui affidiamo la nostra vita, "non forniscono le ricompense morali che possono ottenersi dalla fiducia personalizzata o che erano resi disponibili negli ambienti tradizionali dagli schemi morali in cui si inquadra la vita quotidiana" (pp. 177-178). Infatti, "i sistemi astratti aiutano a prevedere la sicurezza quotidiana, ma la fiducia investita in tali sistemi [...] comporta poca soddisfazione per l'individuo" (p. 246). Insomma, in tale andirivieni fra la delega di ampie frange della nostra esperienza ai sistemi astratti e la sua successiva riappropriazione, per quanto amplificata e gravida di nuove possibilità prima inesistenti, rischia di perdere qualcosa di significativo dell'esperienza umana. Giddens parla a tale proposito, come si è visto, di *esproprio dell'esperienza*.

Integrando il pensiero di Giddens con quello di Dewey e Fromm possiamo affermare che ciò che manca per essere attori del proprio futuro è quella di un maggior legame fra soggetto e oggetto e una conseguente riduzione delle aree di esproprio dell'esperienza. Sopra si è parlato di un *soggetto senza oggetto*, perennemente alla ricerca di sé, perennemente senza pace, per il quale l'oggetto è la mera proiezione di stati interni, e non è quindi *trasformativo*. Dall'altro lato, non possiamo eliminare la sensazione, per continuare a usare la terminologia di Giddens (1991/1999), di essere soggiogati da un *sistema autoreferenziale di conoscenza e potere* (p. 191). "Le cose sono in sella / e cavalcano l'umanità" (4). Anche se qui non si tratta della tradizionale dimensione del potere come dominio sugli uomini, ribadisce Giddens (1991/1999), ma di quel particolare autonomizzarsi, grazie alla riflessività che lo caratterizza, del potere e del sapere in un sistema autoreferenziale, appunto, che lo stacca dalla natura, facendone un "ambiente creato" (p. 191), resta la constatazione di uno scollegamento fra essere attivo e l'essere passivo del soggetto e del prevalere di un *oggetto senza soggetto*.

È opportuno, allora, che il soggetto si riscopra *attore* nei diversi ambiti in cui spende la propria vita, in connessione costante con la realtà esterna. Occorre reintegrare la divisione fra interno ed esterno, io e mondo, natura e cultura, soggetto e oggetto, perché essa spezza l'integrità dell'esperienza dell'individuo. L'essere umano non deve sentirsi una rotella di un ingranaggio ma, come sostiene Dewey, pur consapevole della sua piccolezza e che l'universo non è fatto a misura dei suoi bisogni, non deve perdere la sua onnipotenza infantile perché questa "implica una unità con l'universo che deve essere conservata. La credenza e lo sforzo del pensiero e la lotta che esso ispira sono un'azione dell'universo e in qualche misura, per quanto limitata, spingono avanti l'universo. Un misurato senso della nostra importanza, senso che non è un metro con il quale si possa misurare il tutto, si concilia con la credenza che noi e i nostri sforzi abbiamo un significato, non solo per noi stessi, ma per il tutto".

Il pensare dell'uomo è un pensare *con e nella* realtà. È condannato alla sterilità se non è animato dall'impegno a *trasformarsi* nel *trasformare* la realtà. L'emergente attenzione per le tematiche ecologiche, per ciò è *naturale*, in opposizione a quanto è *artificiale* (sul versante della dieta, della cura del proprio corpo, dello stile di vita, ecc.), e quindi meramente frutto del controllo dell'uomo sulla natura, per i bisogni delle popolazioni escluse dalla distribuzione del reddito che oggi, grazie alla circolazione delle informazioni, sono sempre più visibili, e per una più equa distribuzione del potere a livello sovranazionale e mondiale, sono tutte questioni che possono diventare autentiche occasioni di cambiamento del pensiero su scala globale. Oggi, grazie alle nuove tecnologie, vi è la possibilità che il potenziale critico contenuto in tali tematiche possa trovare occasione di essere condiviso, "messo in rete" e possa generare forme di pressione sull'opinione pubblica e sulla politica. La grande diffusione della rete internet ci offre uno strumento prima inesistente per realizzare queste convergenze. L'epistemologia della complessità suggerisce che in un mondo dinamico e fortemente o-

rientato al cambiamento i processi *bottom-up* (dal basso) possono essere altrettanto potenti dei processi *top-down*, di controllo dall'altro. Tuttavia occorre intendersi: i processi bottom-up non costituiscono un automatismo, perché ogni processo avviene in un contesto e a determinate condizioni. Così, certe interpretazioni della rete internet come un sistema che si autoalimenta e vive di vita propria costituiscono una semplificazione di meccanismi che invece sono assai più stratificati.

Una prospettiva assai interessante per illustrare l'emergenza di forme di condivisione di valori *dal basso* e di pressione sul sistema economico-capitalistico è quella delineata da Becchetti in *Wikieconomia. Manifesto dell'economia globale* (2014). Criticando la concezione riduzionista dell'economia classica basata esclusivamente sul profitto e sulla riduzione di persone e imprese a meri strumenti di produzione, egli evidenzia come tale teoria produca un "clamoroso bug etico" (p. 40), depauperando il livello di eticità dello stesso sistema e ponendolo a rischio di implosione. Il sistema ha, dopo tutto, bisogno di un certo grado di fiducia per funzionare e se viene concepito in modo spietatamente riduzionista, il sistema divora se stesso. Non è un caso che, per contrastare questi esiti nefasti, molti economisti considerino la fiducia un "capitale sociale" (p. 41). Ritorna, quindi, come già avevamo visto in Giddens, la questione centrale della fiducia. Becchetti pone inoltre la questione della "soddisfazione di vita". A suo parere occorre introdurre una qualche "misurazione della felicità" (p. 50) perché non è possibile "continuare a ragionare associando automaticamente crescita economica e felicità" (p. 52). Occorre riconoscere che gli esseri umani traggono primariamente beneficio dal confronto e dalla condivisione con i propri simili (pp. 53-56). D'altra parte, è "l'amalgama che si crea tra le persone all'interno di un'organizzazione che spiega la parte principale del loro successo" (p. 57). Si potrebbe sostenere, in linea con Giddens, che il meccanismo riflessivo della modernità ha reso maggiormente evidenti che le aree di autentica soddisfazione riguardano la realizzazione dei bisogni profondi del sé – fra i quali ci sono anche quelli relazionali – per poi "espropriare" queste dimensioni dalla loro realizzazione piena. "Il problema dei beni relazionali è che la loro qualità si è progressivamente deteriorata nei paesi occidentali nel corso degli ultimi decenni. Il dato è verificabile attraverso numerosi indicatori come la partecipazione ad associazioni, il numero di persone su cui contare e il crescente insuccesso delle relazioni affettive, con l'aumento costante di separazioni e divorzi e di persone che vivono sole" (pp. 57-58). Concretamente, la "rivoluzione copernicana" che Becchetti propone è quella di diventare *consum-attori*, di "votare col portafoglio". Le persone ignorano il grande potere che possiedono ogni volta che compiono un acquisto, scegliendo questo o quel prodotto. "Se infatti domani tutti noi (ma anche un 40 per cento di noi sarebbe più che abbastanza) ci svegliassimo e premiassimo con i nostri consumi e risparmi quelle aziende che sono all'avanguardia nel creare valore economico in modo socialmente e ambientalmente sostenibile il mondo cambierebbe sotto i nostri occhi" (p. 75). A tale scopo può essere utilizzata la rete internet, non come "sfogatoio" di problemi personali, ma come luogo dove si costruisce la conoscenza dal basso.

Al di là della proposta specifica di Becchetti, è interessante evidenziare come nuove forme di partecipazione alla realtà sono disponibili grazie a un meccanismo di imponente riflessività come la rete internet. Ma la rete non vive solo di vita propria, ma grazie agli "agenti" che la animano, cioè le persone. Anche nei confronti della rete occorre dismettere quel rapporto *alienato* che la vede come un meccanismo autonomo, ma piuttosto interpretarla come dotata di proprie dinamiche rispetto alle quali, però, il/i soggetto/i possono e debbono far valere il proprio essere attivi.

È importante, pertanto, entrando nel vivo della postmodernità e nelle problematiche di senso che risultano espropriate dalla vita degli individui, promuovere delle forme di condivisione-azione che creino processi dal basso, quindi azioni sociali, proposte, alleanze su breve e larga scala, anche utilizzando la rete internet. C'è altra soluzione alla frammentazione che un ulteriore aumento di comunicazione autentica? Dei fattori coesivi a fronte dei fattori dispersivi? È da ritenere che sia importante, a livello di proposta educativa, individuare le "aree di sensibilità" che caratterizzano l'attuale congiuntura storica per consentire una loro condivisione su scala più ampia, grazie alla rete internet. L'epistemologia della complessità ha evidenziato, come abbiamo ricordato sopra richiamando il pensiero di Prigogine, che i sistemi complessi, costituiti da tanti agenti in interazione reciproca, so-

prattutto quellilontano dallo stato di equilibrio, possano generare *proprietà emergenti*. Questo vale anche per le relazioni fra persone: occorre “sfruttare” le tematiche profondamente sentite rispetto a temi quali quello della solidarietà, dell’equità, dell’esigenza di un maggiore controllo sulle nostre vite a fronte delle ingiustizie del sistema economico, in quanto possono essere occasioni di convergenza e di maturazione di forme di pressione e di proposta innovative rispetto al passato, perché più mobili, più condivise, più attive, che traggono *energia* dalle autentiche motivazioni delle persone.

Note

(1) T. S. Eliot, East Coker.

(2) In un’intervista a Epoca del 5 luglio del 1922, Pirandello afferma a proposito di Uno, nessuno e centomila: “Spero che apparirà in esso, più chiaro di quel che non sia apparso finora, il lato positivo del mio pensiero. Ciò che, infatti, predomina agli occhi di tutti è solo il lato negativo: appaio come un diavolo distruttore che toglie la terra sotto i piedi della gente. E invece! Non consiglio forse dove i piedi si debban posare quando di sotto i piedi tiro via la terra? La realtà, io dico, siamo noi che ce la creiamo: ed è indispensabile che sia così. Ma guai a fermarsi in una sola realtà: in essa si finisce per affogare, per atrofizzarsi, per morire. Bisogna invece variarla, mutarla, continuamente, continuamente variare e mutare la nostra illusione”.

(3) Termini che Fromm mutua da Marx (Marx, 1844/1968, pp. 116; 131; Fromm, 1976/1986).

(4) R. W. Emerson, Ode Inscribed to W. H. Channing.

Bibliografia

- Aronson, E., & Pratkanis, A. R. (2003). *L’età della propaganda. Usi e abusi della persuasione*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 2001).
- Bauman, Z. (1989). *Legislators and interpreters*. Cambridge: Polity.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Edizione originale pubblicata nel 2000).
- Becchetti, L. (2014). *Wikieconomia. Manifesto dell’economia globale*. Bologna: Il Mulino.
- Bergson, H. (2002). *L’evoluzione creatrice*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale pubblicata nel 1907; rev. 1941).
- Bertalanffy, L. v. (1971). *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno*. Milano: Istituto Librario Internazionale. (Edizione originale pubblicata nel 1967).
- Bertalanffy, L. v. (2004). *Teoria generale dei sistemi*. Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1968).
- Calcaterra, R. M. (2009). John Dewey e la fede laica. *La società degli individui*, 35, 7-20.
- Dewey, J. (1974). *Conoscenza e transazione*. Firenze: La Nuova Italia. (Edizione originale pubblicata nel 1946).
- Dewey, J. (1977). *Educazione e arte*. Firenze: La Nuova Italia. (Edizione originale pubblicata nel 1954).
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia. (Edizione originale pubblicata nel 1925).
- Dewey, J. (2004). *Democrazia e educazione*. Firenze: Sansoni. (Edizione originale pubblicata nel 1917).
- Dewey, J. (2007). *Arte come esperienza*. Palermo: Aesthetica. (Edizione originale pubblicata nel 1934).
- Dewey, J. (2009). *Per una filosofia risanata*. Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata nel 1917).
- Fonagy, P. (2002). *Psicoanalisi e teoria dell’attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina. (Edizione originale pubblicata nel 2001).

- Fromm, E. (1968). *Psicoanalisi e Buddismo Zen*. In E. Fromm, D. T. Suzuki & R. De Martino, *Psicoanalisi e Buddismo Zen* (pp. 83-147). Roma: Astrolabio-Ubaldini. (Edizione originale pubblicata nel 1960).
- Fromm, E. (1973). L'uomo secondo Marx. In A. Izzo (A cura di), *Alienazione e sociologia* (pp. 26-58). Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale pubblicata nel 1961).
- Fromm, E. (1986). *Avere o essere?* Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1976).
- Fromm, E. (1993). *Anima e società*. Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1992).
- Fromm, E. (1994). *Fuga della libertà*. Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1941).
- Fromm, E. (1996). *Psicoanalisi della società contemporanea*. Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1955).
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 1990).
- Giddens, A. (1999). *Identità e società moderna*. Napoli: Ipermedium. (Edizione originale pubblicata nel 1991).
- Greenberg, J. R., & Mitchell, S. A. (1986). *Le relazioni oggettuali nella teoria psicoanalitica*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale pubblicata nel 1983).
- Hegel, G. W. F. (1973). *Fenomenologia dello spirito*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata nel 1807).
- Huxley, A. (1991). *Il mondo nuovo e Ritorno al mondo nuovo*. Milano: Mondadori. (Edizione originale pubblicata nel 1932).
- Kohut, H. (1980). *La guarigione del Sé*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale pubblicata nel 1977).
- Lasch, C. (1979). *The Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations*. New York: W. W. Norton.
- Marx, K. (1968). *Manoscritti economico-filosofici del 1844*. Torino: Einaudi. (1844, inedito fino al 1932).
- Marx, K., & Engels, F. (1968). *Ideologia tedesca*. Roma: Editori Riuniti. (1845-46. Inedito fino al 1932).
- Pirandello, L. (1973). *Uno, nessuno e centomila*. In *Tutti i romanzi* (vol. 2). Milano: Mondadori (I Meridiani) (Edizione originale pubblicata nel 1926).
- Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della fisica*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale pubblicata nel 1996).
- Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza. Metamorfosi della scienza*. Torino: Einaudi (Edizione originale pubblicata nel 1979).
- Rogers, C. (1970). *La terapia centrata sul cliente. Teoria e ricerca*. Firenze: Martinelli.
- Stout, J. (2005). *Democracy and Tradition*. Princeton: Princeton University Press.
- Weiss, P. A. (1970). Das lebende System: Ein Beispiel für den Schichten-Determinismus. In A. Koestler & J. A. Smythies (A cura di), *Das neue Menschenbild – Die Revolutionierung der Wissenschaften vom Leben* (pp. 13–70). Vienna (Austria): Fritz Molden.
- Weiss, P. A. (1977). The system of nature and the nature of systems: Empirical holism and practical reductionism harmonized. In K. E. Schaefer, H. Hensel & R. Brady (A cura di). *A New Image of Man in Medicine*. Volume 1: *Towards a Man-Centered Medical Science* (pp. 17–63). Mt. Kisco (NY): Futura Publishing Company.
- Winnicott, D. W. (1974). Comunicare o non comunicare: studio su alcuni opposti. In D. W. Winnicott. *Sviluppo affettivo e ambiente* (pp. 231-248). Roma: Armando. (Edizione originale pubblicata nel 1963).

Gli adolescenti e la grande rete. Opportunità e livelli di comunicazione

di *Massimiliano Stramaglia*

Le maggiori teorie sulla fase adolescenziale si soffermano sulle caratteristiche specifiche di questa età: dai cambiamenti fisici e psicologici in atto alla cosiddetta “crisi” che connota l’acquisizione di un’identità adulta. Questo articolo si propone di descrivere l’*adolescenza* a partire dagli *adolescenti*: per comprendere la loro realtà, infatti, è opportuno interrogare non solo le teorie sull’adolescenza, ma pure l’adolescente in carne e ossa, i suoi vissuti e le sue relazioni attuali. Uno sguardo di sistema sul processo di crescita adolescenziale conferma come ogni adolescente sia egli stesso (e sappia pure stringere) un originalissimo nodo all’interno di più reti reali e virtuali: dalla famiglia presente e passata al gruppo dei pari, dalle istituzioni sociali alla Grande Rete, con tutti i significati culturali e meta-culturali che quest’ultima può avere. Il rapporto fra gli adolescenti, le famiglie e la Rete viene perciò analizzato alla luce di una riflessione critico-prassica di matrice pedagogico-familiare e della riproposizione in chiave inedita di alcune teorie psicoanalitiche classiche. Attraverso l’analisi delle interazioni fra l’adolescente, la sua famiglia, la società e le istituzioni sociali si cerca di indagare quali significati simbolici possano avere la realtà virtuale e l’identità virtuale nelle quali si muovono gli adolescenti contemporanei. La Grande Rete odierna è così paragonata all’archetipo della Grande Madre illustrato nel mito di Dedalo, Icaro e la Regina di Creta. Infine, si propone un confronto fra due ricerche empiriche che chiariscono come evolva il rapporto fra gli adolescenti, le loro famiglie reali o percepite e la Rete.

The main theories about adolescence are focused on the specific characteristics of what is simply considered as a season of human life: from the physical and psychological changes to the so-called “crisis” that preludes to the conquest of an adult identity. This paper aims to describe *adolescence* starting from the real life contexts of *adolescents*: not only deepening some pedagogical theories about them, but also portraying adolescents in the flesh, their past experiences and their current relations. The conception of adolescent growth as a “complex system of existential ramifications” confirms that every single adolescent is (and is able to tighten) an original node within multiple real and virtual networks: his family in the past and at present, the peer group, social institutions, the World Wide Web and all of the cultural meanings that it can bring. The relationships between adolescents, their families and the Web are therefore analyzed in the light of pedagogy of the family and some classical (but revisited) psychoanalytic axioms. Through the analysis of the interactions between new adolescents, their families, society and social institutions, this article tries to explain the symbolic opportunities and traps that virtual reality can embody, and to explore the virtual identities in which adolescents move. The Web is compared to the archetype of the “Great Mother” inferable from the greek myth of Daedalus, Icarus and The Queen of Crete. Daedalus, in fact, is a father who tries to free his son from the Labyrinth where the Minotaur is hidden. The Web, like the mythical Labyrinth, is full of risks and dangers (from online pedophilia to the phenomenon of cyberbullying), but, if used in the right way, it can give access to endless possibilities: for example the development of creative thinking, the power of exploring unknown paths, the ability to weave networks of connection with the real peer group (from friends to classmates). In order to actualize the myth it is shown a comparison between two Italian empirical studies about adolescents, their real or perceived parents, and the World Wide Web.

Premessa

Gli adolescenti sono spesso considerati *individui*, e, pertanto, indagati isolatamente rispetto ad altri gruppi sociali di riferimento, come il gruppo dei bambini – in quanto soggetti incarnati o in qualità di ambito proiettivo – o il gruppo degli adulti – quelli significativi, e quelli mitizzati.

Gli stessi genitori, nel descrivere le nuove interazioni con i figli adolescenti, riferiscono di tipicità (pure emergenti) ascrivibili a una percezione stereotipata della fase adolescenziale (il luogo comune dell'adolescente ribelle) piuttosto che al dinamismo situato (personale e circostanziato) proprio di ogni stadio di crescita. Si rifletta sulla dialettica fra “*esigenza* di senso” e “*ricerca* di senso” (Arioli, 2013, pp. 74-75): come asserire scientificamente che tutti gli adolescenti compiano il salto di qualità dal *riconoscimento* del bisogno alla *sfida* dell'appagamento sensato? Quanti *sensi* adolescenziali finiscono per accomodarsi al reale – senza esigere troppo da loro stessi – e quanti, piuttosto, si inverano alla luce della loro anima sovversiva – distruggendo per creare il nuovo? Quanti bambini sanno essere più adolescenti degli adolescenti – trasformando un semplice cucchiaino da tavola in un microfono – e quanti adulti sono alla continua ricerca di loro stessi, astraendo da ciò che è dato formalmente l'informale più puro? Quanti adolescenti, piuttosto, si omologano alla “vita in vetrina” (Codeluppi, 2009) dei giorni nostri, si rifugiano nella noia esistenziale del non-senso (Ricci, 2008) e del ritrovarsi *Not in Education, Employment or Training*, o prediligono la via del dolore fisico – i *piercing* e i tatuaggi alla moda (Xodo, 2011, p. 12), in questa direzione, rappresentano solo la punta dell'iceberg, oppure la versione socialmente accettabile, della componente masochistica di alcune adolescenze – al fine di rimuovere dai pensieri la riflessione più profonda sul dolore di esserci (o di essere solo un granello di ciò che si vorrebbe essere)? *Adolescenza*, invece, è un nome collettivo: per il carattere estremamente eterogeneo delle reali adolescenze; perché il fenomeno coinvolge alla stessa stregua familiari, gruppo dei pari e istituzioni sociali; e perché l'adolescenza è oggi “diffusa” (Stramaglia, 2011, p. 8), e la figura dell'adulto sempre più sbiadita. Gli adolescenti, difatti, sono persone: esseri-con, e pertanto esseri-di-relazione. Sovente, madri di alunni con problematiche di rendimento o di inserimento si rivolgono agli insegnanti di scuola secondaria lamentando che i figli, da quando hanno intrapreso il nuovo ciclo di studi, non siano più gli stessi. La logica appena abbozzata suggerisce, in verità, che i figli non siano più i medesimi giacché in preadolescenza o in adolescenza piena. E che i cambiamenti in corso non riguardino soltanto l'alunno, ma anche la sua famiglia – che ha cominciato a educarlo ad anni zero – e la stessa scuola, talvolta impreparata ad accogliere persone e preoccupata di formare *ai* contenuti piuttosto *che* contenuti (Intravaia, 2015). Di bullismo omofobico, ad esempio, se ne è sempre discusso poco. Probabilmente per ragioni di pubblico decoro, dacché l'omosessualità è tuttora considerata un tabù. Eppure, “per gli studenti gay [...] appaiono più alte, rispetto agli altri, le probabilità di essere coinvolti in episodi di bullismo in qualità di vittime” (Burgio, 2012, p. 114). Cosa è cambiato, in conclusione, per l'adolescente: l'idea di un'innocenza impossibile e perduta, la relazione con una famiglia che nega-accetta-rifiuta il suo presunto orientamento sessuale, o l'essere additato (magari a torto) come omosessuale dal gruppo dei pari/contesto classe? *È cambiato tutto*. La sua adolescenza è quella della sua famiglia, della famiglia sociale dei compagni di classe e degli adulti di rilievo. Il suo disagio è *fisiologico, affettivo, sociale*. Giammai individuale.

1. Nuove adolescenze virtuali

Un'interpretazione finalmente dinamica delle relazioni familiari – ovvero incentrata sui processi psichici interni e sui cambiamenti socio-culturali attorno ai quali ruotano le famiglie – non può che attestare il carattere gruppalmente dello stadio adolescenziale. Non solo il soggetto in fase di crescita, ma gli interi sistemi di relazioni materiali e osmotiche (o di confine) che strutturano e permeano la compagine domestica hanno un'importanza cruciale nel designare un'adolescenza piuttosto che un'altra.

Spesso i genitori lamentano che, a fronte di un determinato modello educativo parentale, non corrisponda, nei fatti, un sistema sociale prossimo ai valori favoriti dalla famiglia. In effetti, essere adolescenti oggi può avere un significato *apparentemente* diverso rispetto all'esserlo stati qualche decennio addietro: non solo perché le famiglie contemporanee sono multiformi (D'Addelfio, 2012) e perlopiù in crisi (dai nuclei ricostituiti a quelli monoparentali), ma anche perché la socio-cultura odierna è polivalente rispetto alla monocultura di stagioni passate, e temi e problemi che hanno fatto

la storia dei movimenti adolescenziali – quali la libertà sessuale o la volontà di essere diversi dalla massa – sono ormai all’ordine del giorno, e normalizzati.

Così, sul piano dei comportamenti, i nuovi adolescenti “appaiono meno ribelli, ma a tratti più smarriti e come demotivati e storditi” (Fratini, 2006, p. 42), forse a ragione delle troppe possibilità che sono date avere in termini di scelte personali e progettuali, sessuali ed esistenziali, e a modelli identitari fragili, poco autorevoli (gli adulti di riferimento) se non illusori, ingombranti e totalizzanti (gli schemi d’azione onnipotenti e onnipresenti proposti dai media) (Sampietro, 2013).

A prescindere dalla specificità del soggetto adolescente, il suo carattere di persona lo espone a un dinamismo che potrebbe quasi definirsi virtuale, poiché drammatizza l’agito (passato) e l’agire (presente) del padre e della madre e i rapporti pregressi e attuali con possibili fratelli e sorelle.

L’età adolescenziale, infatti, rappresenta un periodo di difficile “re-invenzione” (Formenti, 2012) di tutti i legami familiari, giacché sia i genitori che il figlio intravedono, nel relazionarsi, “reciproci sensi di colpa in virtù di rispettivi lutti che non riescono a essere elaborati” (Fratini, 2006, p. 34), e un tale convergere di proiezioni non può che ricadere, per vie dirette e traverse, sugli altri figli presenti nel medesimo scenario. Il più grave lutto che si ritrova a elaborare l’adolescente è la perdita della propria infanzia, o della madre preedipica e mitizzata (tenera, presente e accudente), che può tradursi in un forte senso di colpevolezza nei riguardi dell’ambiente familiare (vissuto come matrice di censura psichica fra sé e la propria madre virtuale *ergo* proiettiva). “Avere quell’età è colpevole; crescere, vivere, godere è colpevole. Poiché il sentimento di colpa è intollerabile [...], l’adolescente cerca di dargli un nome, di trovarne i motivi. A volte è sospinto a compiere gesti trasgressivi al fine di [...] [nominare il] proprio sentimento di colpa e cercare un sollievo nella sanzione che l’ambiente educativo somministra” (Charmet & Rosci, 1995, p. 127). D’altra parte, il padre e la madre debbono “accettare la separazione del figlio pur continuando a esercitare per lui un sostegno emotivo rispettoso della sua crescente autonomia mentale e del suo bisogno di individuazione [...]. [II] che implica da parte del genitore lo svolgimento di un lutto, a sua volta [...] legato [...] al dato di realtà che il confronto con le rispettive componenti di fragilità e difficoltà [...] [non può che rendere] il rapporto inevitabilmente [...] in bilico, frustrante e problematico” (Fratini, 2007, pp. 29-30). Per questa ragione alcuni tra gli adolescenti attualizzano condotte rivendicative nei riguardi della madre legalmente separata che ha privato l’infanzia della figlia della figura paterna, o del padre oltremodo indulgente che non consente al figlio l’identificazione nella norma sociale e lo induce, pertanto, a condotte di fuga dalla realtà. “Proprio per queste ultime caratteristiche è facile trovare nei genitori sentimenti di disagio di fronte ai movimenti adolescenziali tesi all’individuazione (contrapposta mentalmente alla coesione), alle bugie e ai comportamenti di sotterfugio (contrari alla lealtà), alla separazione dai genitori (antitetica all’attaccamento)” (Zani, 2011, p. 188). Infine, nella società del figlio unico (perché solo o perché *il solo fra i tanti*), “il minore, [...] non potendo relazionarsi con la società fraterna [...], subisce inevitabilmente la mancanza di contatti con altri bambini ed esperisce quasi esclusivamente il rapporto con gli adulti” (Spina, 2012, p. 147), con i rischi che il suo mondo intimo (speculare a se stesso) non possa che proiettarsi al di fuori della famiglia, e che la socio-cultura adolescenziale non sia adeguatamente controbilanciata da una cultura paritetica di stampo affettivo. *L’adolescenza, per ciò che consegue a siffatte tematizzazioni, non è un’entità a se stante che risponde a una categoria individuale, ma il processo-prodotto di tutte le interazioni familiari pregresse alle prese con il sorgere di inedite modalità interattive e relazionali.*

L’adolescenza, in altre parole, è una tipologia relazionale che coinvolge più soggetti e più piani di attinenza (passati, presenti e futuri), non già un’età della vita.

Le famiglie contemporanee, oltre alla *virtualità* della fase in oggetto (o agli aspetti proiettivi tipici del rapporto genitori-figlio adolescente), devono fare i conti con nuove forme socio-culturali di natura virtuale: quelle introdotte dai *media* e dai *personal media* (Frabboni, 2012, p. 21), le quali istituiscono codici identitari affatto eterogenei e amplificano la gittata delle identificazioni e delle proiezioni *fra sé e sé*. La realtà virtuale, da quando lo *spettacolo* (lo strumento del guardare) è una verità diffusa (Debord, 1967/2008, p. 81), *esiste* nella stessa misura in cui esistono le realtà familiari e sociali, concrete o futuribili, in gioco nel processo di crescita dell’adolescente. A un punto tale che

le famiglie di oggi sono designabili quali “tecnologiche” (Lancini & Turuani, 2009, p. 127) sia perché l’identità di ciascun componente è protesica (dall’*homo videns* all’*homo digitalis*) (Sartori, 2007), sia perché, in ragione del virtuale, “si intravede la possibilità di riscrivere radicalmente, in un futuro non molto lontano, le regole del processo della definizione identitaria” (Vallario, 2008, p. 63). In riferimento alle differenti condizioni adolescenziali è innegabile, al riguardo, che “*inet-work* (ad esempio *Facebook* [...]), le *chat*, i *blog*, i *video-game* ecc., collocando l’*adolescente in rete*, ne [abbiano] trasformato radicalmente lo stile di vita, le consuetudini, l’abito comportamentale” (Spina, 2012, p. 148). Se si considera la cosiddetta identità virtuale dell’adolescente è facile dedurre come essa, poiché socializzata e riconosciuta in quanto tale da ulteriori utenti, non sia meno vera di quella incarnata. La rappresentazione di sé che si intende dare in rete è una proiezione verosimile dell’idea che si ha di sé, e gli adolescenti, che amano i giochi di proiezione, simulano un esercizio che è in potenza, per l’appunto virtuale, giacché immaginato. “Le fantasie compensatorie”, nondimeno, “caratterizzano da sempre la risposta di mediazione al vissuto frustrante dell’incontro tra reale e virtuale” (Vallario, 2008, p. 67). Se ben utilizzate, le nuove tecniche di comunicazione possono così favorire un adeguato supporto esterno allo sviluppo dei processi di astrazione e “simbolizzazione” (Lancini & Turuani, 2009, p. 17) specifici di questo periodo, e concorrere ad attenuare l’angoscia derivante dalla “mentalizzazione” di un corpo infantile morente, o spaziotemporalmente limitato (Ivi), attraverso la dilatazione nel tempo e nello spazio operata dalla “Grande Rete” (Attardi, 2001, citato da Mandelli & Panaro, 2009, p. 49).

2. La “Grande Rete” e la “Grande Madre”

A scanso di equivoci, la nostalgia dell’Eden che colora di tonalità fosche alcune adolescenze non si riconnette, virtualmente, alla sola figura della madre. Molto spesso la psicoanalisi classica – che costituisce il sostrato speculativo di questo articolo – è stata tacciata di maschilismo, giacché pare responsabilizzi troppo la figura della madre e de-istituzionalizzi il valore educativo del padre. Ogni costrutto teorico, che può pure avere una validità relativa, può essere nondimeno rivisitato alla luce dei cambiamenti socio-culturali in atto e, proprio in virtù di tale riconsiderazione, darsi quale prospettiva teoretica di riferimento senza risultare affatto desueta o ideologica. In altri termini, lo specifico del pedagogico è nel contestualizzare e storicizzare. La Madre che ha accompagnato la crescita del bambino in tenera età, e dalla quale l’adolescente è chiamato dal suo stesso esserci a separarsi, è il mondo dell’Infanzia nella sua interezza: il padre, la madre, i fratelli e le sorelle. È in questa Grande Rete di apporti affettivi significativi che l’adolescente rinviene gran parte del suo fardello interiore, che sceglie di svuotare e di empiri di significati nuovi per sé e per gli altri. Anche se moltissimi adolescenti rifiutano l’identificazione nei genitori o nel genitore, il più grande dolore che i primi si trovano a gestire consiste nell’accettazione della personale, intrinseca somiglianza con il padre o la madre contestati. Basti osservare un diverbio fra un figlio o una figlia adolescenti e uno o entrambi i genitori per comprendere come essi, in verità, si *somiglino*. La lotta intestina che alcuni adolescenti conducono nei riguardi delle Origini ha il sapore amaro della malinconia, della rinuncia al Nuovo (il mondo dischiuso dal possibile) nel nome di un Vero (il mondo dell’autoevidenza) che corrisponde alla realtà del sé. È per questo che “il ruolo di supporto del genitore all’adolescente impegnato nel superamento della sua crisi di sviluppo è molto più importante di quanto gli adolescenti per primi siano disposti apertamente a riconoscere” (Fratini, 2007, p. 29). La malinconia, in questi termini, è l’impossibilità di ritrovare il tepore dell’infanzia sebbene una parte di sé ne avverta ancora il bisogno. “Qui proprio siamo al cuore della malinconia, la quale, in ultima analisi, non è altro se non desiderio d’amore” (Guardini, 1928/2006, p. 62).

La “Grande Rete” rappresentata dal mondo virtuale, pertanto, diviene nella mente dell’adolescente uno strumento *ludico* (infantile) per essere *adulto* attraverso il contatto continuativo con il gruppo dei pari e la socializzazione di un’identità disinibita, libera dai freni sociali che ne impediscono la piena espressione. Ma, come ogni forma di contenimento materno (ossia *disimpegnato*, nel senso che il sistema – la Rete – di figure adulte che provvede ai bisogni onnipotenti del bambino esonera

quest'ultimo dall'impegno etico-relazionale nei confronti di altri), il Web presenta non pochi rischi che necessitano di essere arginati da una specifica intenzionalità affettiva. Estremamente utile, a tale proposito, potrebbe essere la creazione di esperienze virtuali di condivisione educativa fra i nuovi genitori (sempre più privi di una rete sociale di sostegno), come nel caso del "*mommyblogging*, che, mitigando la frustrazione di non riuscire a corrispondere alla rappresentazione materna proposta dai media, favorisce [...] il delinearsi di un'immagine più sfumata e ricca della maternità e promuove l'attivazione di comunità solidali tra quante condividono la medesima esperienza" (Cadei, 2014, pp. 423-424). I padri e le madri di figli adolescenti, alla stessa stregua e se opportunamente alfabetizzati, possono contribuire a creare ambienti appositi di discussione *on-line* ove mettere-in-comune (comunicare) dubbi e disagi legati al periodo di crescita, il quale si configura virtualmente come crescita o cambiamento del ruolo parentale. Inoltre, se è vero che l'atto educativo inizia ad anni zero e che l'adolescente non è un ente indiscriminato, i genitori possono accompagnare il processo di conoscenza della Rete da parte dei più piccoli non solo dedicandosi in prima persona a un utilizzo educativo del mezzo, ma per il tramite di un accompagnamento concreto, in tenerissima età, all'uso del *personal media*. In questa cornice, i bambini che hanno precocemente un *tablet* tra le loro mani, e un padre e una madre dotati delle competenze necessarie a porsi quali filtri affettivi, godono di una possibilità in più di arricchimento cognitivo, affettivo e culturale. Social network come *PopJam* sono assolutamente adatti ai bambini e ai preadolescenti tutti, poiché consentono la creazione di fotografie e di illustrazioni personalizzate che comunicano l'intenzione di costruire e condividere *cultura*. Secondo Donald W. Winnicott, non a caso, "l'esperienza culturale comincia con il vivere in modo creativo, ciò che in primo luogo si manifesta nel gioco" (1967/2006, p. 160).

È bene, allora, per genitori e figli, imparare subito e assieme a usare i new media: i primi, in effetti, possono trarre vantaggi comunicativi dal possesso di un codice comune a quello dei figli; e questi ultimi, se indirizzati precocemente alle nuove tecnologie, dispongono di un canale di accesso privilegiato alla realtà a venire, che si profila informatizzata, reticolare e altamente ramificata al suo interno. "Le grandi aziende della *net economy*, come Google, fondano il loro potere sul controllo di un ampio numero di nodi, in cui si concentrano saperi e socialità, presenti nel Web. Inoltre, se ci fermiamo anche a considerare come le quotidianità di molti individui siano caratterizzate da reti di relazioni che hanno vita in spazi e comunità digitali, possiamo renderci conto di come, in effetti, le società contemporanee siano pensabili come società basate soprattutto su rapporti reticolari, presenti a vari livelli" (Cassano, 2012, p. 67).

La designazione di Internet quale "Grande Rete" apre alla metafora psicoanalitica della "Grande Madre", ripresa da Claudio Risé (2003) per enfatizzare il ruolo portante dell'*orientamento* di valore (indicato dalla società adulta) in merito a qualsiasi ambiente l'adolescente intenda *perlustrare*.

Nell'impostazione dell'Autore, l'archetipo della "Grande Madre" è desumibile dal mito di Pasifae, regina di Creta e moglie del re Minosse, la quale, secondo il racconto, desidera giacere con un toro. L'architetto Dedalo, per questo motivo, costruisce un'apposita giovenca di legno all'interno della quale la regina Pasifae concepisce il Minotauro. Minosse, contrariato, dispone che Dedalo eriga un Labirinto in cui imprigionare la creatura dalla testa di toro, e preclude a Dedalo e al figlio di questi, Icaro, la fuga da Creta. Dedalo, per liberare suo figlio, costruisce delle ali utilizzando della cera e delle piume di uccello, e raccomanda a Icaro di non volare tanto in alto che le ali si sciolgano al sole, né tanto in basso che il mare bagni le piume. Icaro, seguendo ancora la mitologia greca, non ascolta il monito del padre, e muore.

Il Labirinto, che si struttura quale riproposizione in Grande della vacca di legno, risponde al citato archetipo della "Grande Madre", o dell'"inconscio collettivo", tipico della psiche adolescenziale (Risé, 2003, pp. 30-32). "Le donne cretesi", in linea storica, si destreggiavano in "pericolose corride con il toro; [...] il coraggio, la flessibilità, l'abilità dimostrati dalle protagoniste dell'*Affresco dei toreri* di Cnosso (il più grande sito dell'età del Bronzo, 1400 a.C.) suggeriscono che affrontavano con lo stesso ardore acrobatico dei maschi situazioni sportive, di gioco rituale o ricreativo altamente rischiose" (Giallongo, 2012, p. 69). I simboli menzionati del toro e della maternità, di conseguenza, rispondevano a un processo collettivo di sublimazione di un costume sociale concreto.

Quello della “Grande Madre”, come tutti gli archetipi stratificati nell’inconscio, è presente anche nelle narrazioni contemporanee dedicate al mondo adolescenziale. E, assieme a esso, il subarchetipo della Rete. Entrambi desumibili, a titolo esemplare, dalle vicende di uno dei supereroi più famosi della storia del fumetto: *Spider Man*, ossia L’Uomo Ragno. Due giovani pedagogisti italiani, Fratini (2006) e Togni (2015), analizzano questa figura con estrema acribia. Peter Parker è l’incarnazione dell’adolescente-tipo alle prese con la sua *orfanezza*. “Quando drammaticamente Peter scopre che un ladro che ha lasciato inopinatamente scappare è l’autore dell’omicidio del padre [lo zio adottivo Ben], il senso della disperazione e la portata del lutto diventano enormi. Si è ostinato a tutti i costi a negare la realtà del cambiamento, ha cercato fino in fondo di rimanere aderente a un ruolo coerente e complementare all’immagine infantile e idealizzata dei genitori, ha spinto all’estremo il desiderio di rivalsa e il risentimento verso tutto e tutti, e la conseguenza è stata la tragedia. La perdita del padre, la fantasia di averlo ucciso in preda al cinismo [come Edipo], in balia del rancore e della megalomania, costituiscono il peccato originale dalla cui espiazione nasce l’Uomo Ragno” (Fratini, 2006, p. 51). La sua ragnatela è la “Grande Rete” che gli conferisce enormi superpoteri, ma anche una trappola che lo lega, con nodo stretto, alla sua infanzia mitica e mitizzata (alla zia May). “La cosa che sorprende [e che lo differenzia da Edipo] è che il destino del supereroe è determinato dalla sua adesione personale ed è frutto di un percorso di consapevolizzazione progressivo. Ognuno può sentirsi incompreso, può continuare a vivere e crescere dentro il proprio progetto di vita [...]. Non è necessario acquisire una forma definitiva, neppure nella condizione eccezionale del supereroe” (Togni, 2015, pp. 145-146).

L’attualizzazione delle teorie psicoanalitiche consente una riflessione sul Web scevra da atavismi e del tutto pertinente con l’universo adolescenziale contemporaneo: la Rete, come un Labirinto, pone colui che vi accede a interminabili possibilità ludiche, ricreative, di apprendimento, di contatto con altri e di socializzazione con utenti sino a quel momento sconosciuti. In siffatta cornice, il potere di esplorazione segue i criteri dell’immediatezza, della piacevolezza e della gratificazione istantanea del bisogno: ciò che si potrebbe definire caratteristico del codice materno, o del vissuto relativo alla propria Infanzia. All’interno della Rete, però, si nascondono pericoli e insidie: il Ragno e il suo senso di colpevolezza, per rimanere nell’ambito dell’attualità, o il Minotauro e la sua provenienza immonda, per tornare alla mitologia classica. Entrambi i Mostri hanno un carattere ambiguo: a metà fra l’uomo e l’animale, convogliano nel loro essere l’istintività e la ragione, la bassezza e la cultura superiore, la violenza e la seduzione. Proprio come avviene, ai giorni nostri, nelle attualissime Reti mortifere intrecciate dai pedofili virtuali, o nelle Reti a maglie larghe, coperte dall’anonimato, in cui è facile cadere vittime del cyberbullismo. Ciò non significa, tuttavia, che la “Grande Rete” debba essere necessariamente Matrigna: ciò che differenzia l’Interconnessione dall’Irretimento (come nei casi di abusi o di dipendenze da Internet) è la Regola. Una Regola *virtuale*, frutto delle relazioni presenti e proiettive di quella “Grande Rete” degli affetti intessuta di legami familiari. Il *blog*, ad esempio, è una sorta di quaderno che, da segreto – e “il diario segreto” adolescenziale rappresenta, da sempre, “una lettera inviata alla mamma” (Pietropolli Charmet, 2009, p. 88) –, diviene pubblico (o paterno) seppure nel rispetto dell’intenzione originale, ossia la “condivisione autoreferenziale” (Cirillo, 2009, p. 92) di pensieri, parole, opere e omissioni. “Restano infatti invariate le funzioni sia per i ragazzi, che da sempre hanno sfogliato e riletto nei diari i momenti più importanti e intimi della loro vita, che per i loro genitori, prima alle prese con tentativi più o meno maldestri di violazione dei lucchetti posti a sigillo delle segretissime rivelazioni contenute nei diari, ora invece sempre più spesso intenti a scovare password e cartelle nascoste nella memoria di computer e di telefonini per intercettare i segreti dei figli” (Ivi, pp. 98-99). Il Labirinto Virtuale, che suscita un “*essere continuamente in ricerca*” e un’attitudine a “*esplorare nuovi territori*” (Arioli, 2013, p. 125), si propone quale *luogo comune* all’adolescente e all’adulto-padre: il primo, invero, ha bisogno di conoscersi; il secondo, peraltro, *orienta* alla conoscenza del nuovo eludendo i sentimenti connessi all’angoscia della perdita e alla paura del cambiamento. Il salto di qualità che potrebbe compiersi rispetto alla psicoanalisi tradizionale si dà nell’allargamento semantico dei cosiddetti codici paterno e materno sino a distinguere un codice *infantile* da un ulteriore codice *adulto*: laddove questa prima, inedita

significazione risponderebbe alla tenerezza materna e dei nuovi padri (Stramaglia, 2009), la seconda preluderebbe alle funzioni di guida e di sostegno proprie dell'identità adulta e non di un determinato genere di appartenenza.

In codesta cornice, se il virtuale non rimpiazza del tutto l'“interumano” (la relazione incarnata) (Buber, 1954/1997, pp. 293-315) e sopporta la tesi di una “*interattività minima*” (di un uso delle tecnologie Regolare ma Misurato) (Stramaglia, 2011, p. 41), la Rete può assurgere a un ruolo di canale di scoperta di sé e di mantenimento di un contatto proficuo con le proprie parti infantili. Ma l'adolescenza non si improvvisa: prima ancora di inoltrarsi nella “Grande Rete” devono rinvenirsi, possibilmente, esperienze precoci e mediate di incontro con il virtuale e, a maggior ragione, una Grande Rete di affetti.

3. Tauromachie

Due indagini pressoché recenti, seppure improntate a criteri metodologici differenti e a un diverso impianto disciplinare, consentono di decifrare, nelle risultanze, il divenire adolescente in relazione alle età dei soggetti investigati, al ruolo dei genitori e ai cambiamenti nella fruizione delle nuove tecnologie di comunicazione. La prima ricerca, condotta fra gli anni 2009 e 2010 e promossa dal Comitato regionale per le comunicazioni della Regione Marche con il sussidio della Fondazione cassa di risparmio di Macerata e la direzione scientifica di Sebastiano Porcu (Università degli Studi di Macerata), si è occupata di fotografare le realtà virtuali di bambini e adolescenti del maceratese (quinta elementare, prima e terza media di cinque Istituti Comprensivi) includendo, accanto alla raccolta delle dichiarazioni dei minori, quella di apposite informazioni da parte dei loro genitori (UNIMC, CORECOM & CARIMA, 2011). La seconda ricerca, condotta – per ironia della sorte – dall'Istituto Minotauro di Milano (in collaborazione con la Facoltà di Psicologia dell'Università Milano-Bicocca), si è focalizzata su un campione di circa 1500 studenti delle scuole secondarie di secondo grado di Milano e provincia concentrandosi, nella fattispecie, sul rapporto che gli studenti intrattengono con i servizi offerti dalla telefonia mobile (SMS) e dalla messaggistica istantanea (*Instant Messaging*), e trascurando, per siffatta via, il ruolo peculiarissimo delle *chat* e il gruppo formato dai genitori (Lancini & Turuani, 2009).

I nodi critici (per quanto parziali, dal momento che i rilievi emersi attendono di confluire in una pubblicazione finale) desumibili dalla ricerca marchigiana sono i seguenti: gli intervistati dichiarano una buona frequenza di “incontri faccia a faccia (con coetanei e anche, in percentuale ridotta ma non trascurabile, con adulti) scaturiti da incontri in rete, incontri faccia a faccia anche ripetutisi senza la compresenza d'amici o altri accompagnatori” (Porcu, 2011, p. 11); a fronte di particolari richieste da parte di persone sconosciute (dal numero di telefono all'accensione della webcam, sino all'incontro reale), “la confidenza con i genitori riguarda più della metà degli intervistati” (Ivi); e “pari a quasi la metà dei casi è la quota di chi, tra i bambini e i ragazzi, condivide i controlli dei genitori” (Ivi).

Pure nella limitatezza di un confronto fra inchieste che presentano metodologie, campionature e livelli di analisi disomogenei – si rifletta sulla richiamata omissione, nel secondo *excursus* euristico, delle *chat*, le quali nascono appositamente per favorire l'incontro virtuale tra estranei –, man mano che il processo di crescita evolve e matura, gli adolescenti paiono sempre più autonomi rispetto ai genitori in ordine alle scelte da compiersi e sempre più rispondenti a un Ordine Adolescenziiale consueto, come se tracce e memorie di adolescenze vissute persistessero nei nuovi adolescenti al di là dell'ulteriore virtualizzazione del mondo adolescente.

Gli adolescenti virtuali, suggerisce per l'appunto la seconda ricerca, non si configurano come fruitori passivi delle nuove tecnologie di comunicazione, ma adoperano le possibilità offerte dalla Rete in modo proattivo, costruttivo e funzionale a quella stessa socializzazione secondaria offerta, tempi addietro, dalle comuni agenzie deputate al compito (circoli, oratori, centri di aggregazione, strada).

In quest'ultima accezione, essi non ingurgitano acriticamente quanto viene loro propinato, ma lo digeriscono ininterrottamente adattandolo ai loro bisogni di espressione e accettazione. È come se le ado-

lescenze classiche e quelle odierne fossero accomunate da medesime fisionomie, e ciò che è davvero cambiato sia lo strumento (o la massa di strumenti) attraverso il quale dare luce alle loro ombre interne. La ricerca rivela che le ragazze conservano le conversazioni tratte dai servizi di *Instant Messaging* perché queste garantiscono loro un senso di continuità del sé sulla scorta di un'identificazione di tipo emozionale, mentre i ragazzi – in specie quelli di età inferiore ai 16 anni – ritengono che la comunicazione tecnologica possa essere funzionale alle relazioni con i coetanei poiché permette di superare gli imbarazzi e i timori legati alle interazioni con il gruppo dei pari (Suttora, 2009, p. 68). Non ci si discosta di molto, in altre parole, dalle scritture diaristiche e dai carteggi che hanno marcato le adolescenze di stagioni addietro. La stessa ricerca riporta un dato rassicurante circa il livello di responsabilità etica degli adolescenti incontrati: ragazzi e ragazze (queste ultime in misura maggiore) non adoperano lo strumento a disposizione al fine specifico di creare nuove amicizie dal vivo (con tutti i rischi connessi al caso), ma di “mantenere, approfondire e consolidare le relazioni già avviate” (Boffelli & Colombo, 2009, p. 82). Infine, “più della metà” (Ivi) degli adolescenti dichiara di non cambiare mai *nickname*, a testimonianza di una sorta di permanenza del nucleo identitario virtuale quale parte integrante della verità del sé. Si tratta delle dinamiche di sempre (o di un Ordine Adolescenziale Permanente), le quali vertono su due bisogni primari dell'adolescenza: l'identità e il riconoscimento da parte del gruppo dei pari. Non che questi bisogni chiariscano a tutto tondo chi siano *gli* adolescenti: si è già trattato di quanto sia poco efficace, sul versante socio-educativo, uniformare le persone adolescenti sotto l'egida del pensiero unico *sull'*adolescenza; ma il fatto che le moderne forme di comunicazione rispettino dei *cliché* indica che “l'educazione” e le diverse teorie sull'educativo fungano “da filtro della realtà e non” possano coincidere “con la realtà medesima” (Fabbri, 2012, p. 227).

Ciò che conta – si perdoni il gioco linguistico – è *averne contezza*: le teorie sono fondamentali, ma non quanto le persone. Solo se considerati come nodi di più Reti (quelle contingenti e introiettate, reali e virtuali), gli adolescenti finiscono di essere esclusi dalla società adulta o considerati specchi deformanti di un'infanzia invocata o di una compiutezza negata.

È naturale che, con il crescere dell'età, i navigatori si dotino di tutte le attrezzature necessarie a pescare nella “Grande Rete” senza la direzione di Capitani: “Se mentre chatto entra uno dei miei genitori mi dà fastidio, chiudo tutte le finestre... si intromettono nel mio passatempo” (Lancini & Turuani, 2009, p. 137).

Ma la famiglia, come comprovato, rimane un referente basilare nelle primissime fasi di accesso e di costruzione dell'identità virtuale, perlomeno sul piano etico.

L'estrema significatività degli spunti arguibili dall'indagine maceratese consiste nell'accentuare il ruolo di responsabilità adulta in ordine alle pratiche online diffuse fra i minori. A livello di sistema, occorre una legge che tuteli effettivamente i fruitori del Web attraverso l'introduzione di specifiche figure, quale quella del “consulente” virtuale (Riva, 2012, p. 165), preposte all'ascolto educativo delle problematiche incontrate dagli adolescenti nel corso delle loro esplorazioni; occorrono pure, e a maggior ragione, moderatori di siti Web che *disciplinino davvero* i contenuti di quanto viene pubblicato, onde proteggere i soggetti più fragili da ciò che un tempo era il pubblico ludibrio; infine, è necessario educare gli adulti al rispetto degli adolescenti: a distinguere un atteggiamento provocatorio da un atteggiamento provocante; a comprendere che il loro linguaggio, dissacrante e talora volgare, è soltanto un modo per prendere le distanze dai vissuti infantili, e non l'indice di una sessualità acquisita; ad agire comportamenti sani e responsabili a fronte della normalissima curiosità adolescenziale circa un mondo che, al presente, sorge oscuro (Labirintico) e al contempo luminoso (Grandioso).

Bibliografia

- Arioli, A. (2013). *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Boffelli, G., & Colombo, C. (2009). Modalità, tempi e funzioni di utilizzo. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 75-83). Milano: FrancoAngeli.

- Buber, M. (1997). Elementi dell'interumano. In M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi* (A. M. Pastore, Trans & A. Poma, Ed.) (pp. 293-315). Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.
- Burgio, G. (2012). *Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico Come formazione alla maschilità*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cadei, L. (2014). Neogenitori nelle reti virtuali: tra isolamento e modelli culturali. In L. Pati (A cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 417-426). Brescia: La Scuola.
- Cassano, A. (2012). Potere e contro-potere nella società delle reti: l'influenza dei contesti culturali. In A. Ascenzi & A. Chionna (A cura di), *Potere, autorità, formazione* (pp. 65-74). Bari: Progedit.
- Charmet, G., & Rosci, E. (1995). *La seconda nascita. Per una lettura psicoanalitica degli affetti in adolescenza*. Milano: Unicopli.
- Cirillo, L. (2009). La formazione dell'identità e lo sviluppo del Sé. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 85-99). Milano: FrancoAngeli.
- Codeluppi, V. (2009). *Tutti divi. Vivere in vetrina*. Roma-Bari: Laterza.
- D'Addelfio, G. (2012). *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l'educazione*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Debord, G. (2008). *La società dello spettacolo* (P. Salvadori & F. Vasarri, Trans). Milano: Baldini Castoldi Dalai (Original work published 1967).
- Fabbri, M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Formenti, L. (A cura di) (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Frabboni, F. (2012). La rotonda dell'educazione: la famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 19-24.
- Fratini, T. (2006). *Adolescenza, relazioni, affetti. Una ricerca attraverso l'analisi di resoconti narrativi*. Milano: Guerini.
- Fratini, T. (2007). *Adolescenza: introduzione ai fenomeni di disagio e alla relazione emotiva con la scuola*. Urbino: Quattro Venti.
- Giallongo, A. (2012), *La donna serpente. Storie di un enigma dall'antichità al XXI secolo*. Dedalo: Bari.
- Guardini, R. (2006). *Ritratto della malinconia* (R. Guarnieri, Trans). Brescia: Morcelliana (Original work published 1928).
- Intravaia, S. (2015). Studenti italiani poco felici, ma i prof non si preoccupano. *la Repubblica*, 15 aprile. Disponibile in:
http://www.repubblica.it/scuola/2015/04/15news/studenti/_italiani_poco_felici_ma_i_prof_non_si_preoccupano-111994000/ [09 maggio 2015].
- Lancini, M., & Turuani, L. (2009). Gli adolescenti tecnologici e i compiti evolutivi. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 13-21). Milano: FrancoAngeli.
- Lancini, M., & Turuani, L. (2009). I genitori. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 127-139). Milano: FrancoAngeli.
- Mandelli, C., & Panaro, M. (2009). Adolescenti in rete: il panorama di riferimento. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 23-57). Milano: FrancoAngeli.
- Pietropolli Charmet, G. (2009). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Porcu, S. (2011). I primi risultati dell'indagine: alcune linee di lettura. In Università degli Studi di Macerata, Co.Re.Com. Marche & Fondazione Carima, *L'utilizzo dei nuovi media: una ricerca tra i bambini, gli adolescenti ed i loro genitori della Provincia di Macerata* (pp. 7-12). Ancona: Aniballi Grafiche.
- Ricci, C. (2008). *Hikikomori. Adolescenti in volontaria reclusione*. Milano: FrancoAngeli.
- Risé, C. (2003). *Il padre, l'assente inaccettabile*. Cinisello Balsamo (Milano): San Paolo.

- Sampietro, S. (2013). *Teen television. Televisione crossmediale e adolescenti in Italia*. Milano: FrancoAngeli.
- Riva, M. G. (2012). L'amore ai tempi delle chat. La formazione amorosa e la pop pedagogia. In M. Stramaglia (A cura di), *Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli, merci e consumi* (pp. 151-165). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sartori, G. (2007). *Homo videns. Televisione e post-pensiero*. Roma-Bari: Laterza (1997).
- Spina, C. (2012). *La famiglia, luogo di costruzione identitaria. Orientamenti pedagogici per educatori*. Roma: Anicia.
- Stramaglia, M. (2009). *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.
- Stramaglia, M. (2011). *Amore è musica. Gli adolescenti e il mondo dello spettacolo*. Torino: SEI.
- Togni, F. (2015). *L'«invenzione» dell'adolescenza. Ritualità, pudore, tenerezza e "adulità ritardata"*. Roma: Studium.
- Suttora, C. (2009). Adolescenti e comunicazione mediata tecnologicamente: impostazione e dati di una ricerca. In M. Lancini & L. Turuani, *Sempre in contatto. Relazioni virtuali in adolescenza* (pp. 59-74). Milano: FrancoAngeli.
- Vallario, L. (2008). *Naufraghi nella rete. Adolescenti e abusi mediatici*. Milano: FrancoAngeli.
- Winnicott, D. W. (2006). La sede dell'esperienza culturale. In D. W. Winnicott, *Gioco e realtà* (G. Adamo & R. Gaddini, Trans) (pp. 153-164). Roma: Armando (Original work published 1967).
- Xodo, C. (2011). Il corpo come trasgressione? *Psicologia contemporanea*, 223, pp. 12-15.
- Zani, B. (2011). Le relazioni familiari. In A. Palmonari (A cura di), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 187-208). Bologna: il Mulino (1993).

**Verso una pedagogia che consenta
all'umanità "nuova" di "abitare il disincanto"**

di Gabriella Armenise

In un mondo caratterizzato dalla crisi di identità del modello di formazione è importante riflettere sulle possibilità della conoscenza pedagogica. Ciò è utile per ridefinire le caratteristiche di una pedagogia interessata al problema di come "abitare il disincanto". Lo studio della famiglia e il ruolo della scuola del nostro tempo può riaccendere la speranza nei giovani di progettare il proprio futuro. È possibile ripensare l'educazione e identificarne i limiti e le potenzialità. Abbiamo bisogno di andare oltre il significato negativo dei termini di trasformazione e/o emancipazione tipica del XX secolo. Lo stesso discorso è valido per il disorientamento concettuale ed epistemologico o le modifiche subite nel campo dei saperi, dei metodi e della didattica.

In a world where the model of education has been passing through a crisis, it is useful to think about the potential of pedagogical knowledge in order to redefine the characteristics of that branch of pedagogy which is concerned with the problem of how "the disenchantment has to be lived".

The analysis of family and the role of school of our time can let the young people hope to plan their own future again. So, it is essential to change the meaning of education and identify its terms. We need to modify the negative meaning of the nouns of processing and/or emancipation, that are typical of the twentieth century, as well as the conceptual and epistemological confusion or changes incurred in the field of knowledge, methods and teaching.

1. Sul tempo presente, la famiglia e la scuola

Nel tempo presente si assiste ad un contesto vitale caratterizzato dallo spontaneismo e dal disimpegno individuale, oltre che da un rifiuto della normatività comportamentale a tutto vantaggio della dimensione dell' "adesso", del piacere immediato, mentre il modello educativo adulto si avvia verso il deterioramento. È in tale contesto che va ripensato il ruolo dell'educatore e diventa importante effettuare una riflessione sulle possibilità del processo formativo in un mondo dove sembra essersi affermata la crisi dell'identità di un'educazione, entro la quale, nello specifico, si possono rintracciare le cause proprie della crisi di autorevolezza di un dato processo formativo.

La causa di tutto questo è da ascrivere indubbiamente alla mancanza di comunicazione educativa (Pati, 2009, pp. 35-36) da reimpostare sulla riqualificazione ontologico-antropologica dell'essere umano, oltre che sulla concretezza della persona da rivalutare nella sua carnalità, ma anche per il suo essere in un determinato contesto vitale chiaramente caratterizzato da attese, bisogni, speranze (Pati, p. 39; Brezinka, 1994; Nanni, 2002). Dopo la globalizzazione ogni parte del "sistema mondo", per utilizzare delle felici espressioni di Luigi Pati, si "muove indipendentemente dalle altre, nell'indifferenza generale e a prescindere da qualsiasi valutazione degli effetti che il proprio comportamento suscita nelle altre parti" (Pati, 2009, p. 38).

La "mondializzazione", per come è definito da Norberto Galli (Galli, 2008, p. 5) il cosiddetto evento della globalizzazione, ha anche contribuito all'interazione tra etnie e culture differenti, con notevoli ripercussioni sugli atteggiamenti e sulle condotte, inducendo a delle vere e proprie trasformazioni dei modelli tradizionali sul piano "cosmopolitico, provocando conflitti e controindicazioni" (ibidem) e ponendo gli addetti del settore, e non solo, dinanzi a due fenomeni da non sottovalutare, anche sul piano della comunicazione educativa, ovvero, l'intercultura (Pinto Minerva, 1996; Cambi, 2001b; Cambi, 2014) e la multiculturalità (Giambalvo, 1997), che, presenti nei paesi dell'Unione Europea, sono fonte di dibattito ed attenzione anche nel nostro Paese.

Non si dimentichi che, sempre sulla scorta degli insegnamenti di Norberto Galli, l'intercultura rappresenta una vera e propria "risposta riflessiva" a tutte quelle trasformazioni tipiche della società e

dalla “presenza in esse di etnie e culture diverse, portatrici di valori sommersi e di potenziale costruttivo per una città dell’uomo e delle sue esigenze” (Galli, 2008, p. 5), mentre con il termine multiculturalità si suole indicare, nei differenti ambiti nazionali, la presenza di etnie la cui cultura è spesso in antitesi con la cultura del paese che le ospita. La “città multietnica” rappresenta, allora, un “luogo di pericolo”, “spirale di violenza [...]”. In essa, gli stranieri sono percepiti come [...] causa di conflitti sociali, una turbativa per l’ordine pubblico” (Galli, 2008, p. 5).

Si tratta di realtà coesistenti e occorre che l’intercultura prevalga sulla multiculturalità per il tramite di una adeguata mediazione educativa ispirata dalla volontà di diffondere la cosiddetta “arte di vivere con la differenza”, di cui parla Galli, nel rispetto delle reciproche “dissomiglianze”.

La pedagogia interculturale finisce, allora, per porsi il problema di definire le categorie valoriali “universali” di riferimento nel mondo della globalizzazione, dove la tradizione e tutto ciò che è consuetudine sembra essere sovvertito, mentre i sistemi preesistenti assumono sembianze nuove (basti pensare alla famiglia, al ruolo della donna nel contesto sociale, alla prassi lavorativa) e i principali luoghi dell’educazione (scuola e famiglia), seppur attraverso mezzi differenti atti ad incentivare il dialogo e la scoperta di una nuova coscienza formativa, cercano di motivare ai principi dell’alterità e dell’identità (anche culturale) al fine della promozione di atteggiamenti comportamentali ispirati “all’amicizia civile e all’accoglienza reciproca” (Galli, 2008, p. 7).

La cura dei soggetti *in fieri* nella società “liquida” (Bauman, 2000), del cosiddetto post-moderno, presenta delle peculiarità, che spingono a riflettere sulle modalità attraverso le quali poter “abitare il disincanto”, per utilizzare una felice metafora cambiana (Cambi, 2006). Cambi ben delinea l’idea di *Io*, sottoposto alla condizione di apertura, pluralismo e dialogo, cui segue l’opportunità di orientare adeguatamente la formazione al fine di “abitare” (ossia, riuscire a star dentro con coscienza e costruttività) il tempo presente (che lo studioso etichetta come “disincanto”).

Non si dimentichi, infatti, che nell’epoca postmoderna, l’*Io*, sicuramente inquieto, si caratterizza per un atteggiamento combattivo, non rinunciatario. Ed ecco, allora, che la fase del vero riscatto può avvenire prestando sempre maggiore attenzione alla persona, l’*Io*, inteso quale centro vitale di esperienze, orientato al senso e costruttore di senso, che non intende rinunciare alla propria formazione, ma, invece, essere aperto al di là del sé (ma anche in se stesso), che intende essere e farsi da sé (Cambi, 2006, p. 52). L’*Io*, superando la tradizione (per la quale le agenzie educative sono viste come centri di mera trasmissione del sapere o, ancora, il soggetto viene inteso come destinatario passivo del processo formativo), richiede un aggiornamento continuo, una nuova *forma mentis* atta a considerare l’apprendimento come risorsa.

È opportuno un cambiamento cognitivo ed epistemologico, giacché nella società della conoscenza (dove regna anche la tecnologia) non sempre l’innovazione pedagogica e quella didattica procedono di pari passo (Spinelli, 2009). In merito alle esigenze didattiche dirette alla formazione dell’età adulta, nello specifico, si richiede una “lettura epistemologica fluida, capace di integrare le istanze proprie dell’individuo e quelle precipue della società con il risultato [...] di ricollocare la conoscenza e la sua acquisizione in un contesto specificatamente umano” (Spinelli, 2009, p. 31).

L’*Io*, come argutamente ha fatto notare Cambi in un convegno del 2007 tenutosi a Torino, sul tema della cultura da indirizzare alla nuova educazione (convegno dal titolo *Quale cultura per una nuova educazione*), ed ispirato dalla volontà di far riflettere sulla funzione dell’intenzionalità educativa non più rivolta alla singola persona (intesa come soggetto responsabile), ma, invece, al cittadino-lavoratore inserito in una società fluida e in trasformazione perenne, assume una nuova veste, quella di *Io-mente-coscienza*.

Il che vuol dire fissare i presupposti di una nuova identità cognitiva ed etica del soggetto, per poi proporre delle soluzioni attraverso il dispositivo del “disincanto”, da intendere come fattore di trasformazione del presente storico (e della rispettiva gamma di interpretazioni che lo riguardano), che non può prescindere dal portato della tecnologia, della complessità, della flessibilità, per poi formulare un “neo-paradigma” del processo formativo, cui può concorrere anche la scuola, collocandosi sul fronte della ricerca ed impegnandosi in una prassi di formazione permanente dei docenti in entrata ed in servizio (Cambi, 2007).

Nella contemporaneità, dove si intrecciano concezioni antropologiche differenti ed etiche contraddittorie, il compito educativo assolto dalla scuola si rivela sempre più complesso, anche per la perdita dei punti di riferimento. A questo, si aggiunga l'incertezza valoriale, mentre i soggetti in formazione assistono al venir meno dei luoghi in cui dialogare, confrontarsi o, semplicemente incontrarsi. Ci si trova dinanzi ad una società dei "non luoghi", che cerca di impadronirsi del tempo e di renderlo fluido, "un tempo consumato e da consumare il più in fretta possibile [...], una società in cui [...] il cambiamento, il consumo fine a se stesso divengono gli unici valori propugnati [...] atti a riempire il vuoto di senso" (Dusi, 2008, p. 85) proprio della società di massa (Bruzzone, 2007) e della sua nuova veste assunta rispetto alla tradizione, a seguito della trasformazione e del cambiamento evidentemente subito dalla società "liquida" (Bauman, 2002a/2002b).

La famiglia, storica cellula della società, ha subito anch'essa una trasformazione rispetto al noto modello tradizionale e la sua crisi ha contribuito, in maniera determinante, al rafforzamento del permissivismo, dell'edonismo e del relativismo. L'assunzione di nuovi volti, da parte della stessa, come effetto immediato della trasformazione sociale, comporta un'accelerazione di quel processo che gradatamente ha condotto alla dissoluzione stessa della solidità familiare (tradizionalmente intesa). Da qui l'opportunità della "nuova evangelizzazione", tenuto conto che sotto il profilo meramente educativo, non occorra solamente "lenire o prevenire", ma "puntare decisamente alla ricostruzione dell'ordine sociale e spirituale e non puramente economico, e questo non può avvenire finché si insiste ad accettare un generico pluralismo che non sa distinguere più i valori dagli interessi" (Cavallera, 2009, p. 62).

La pedagogia della famiglia, sempre intenta a non intaccare il "legame simbolico" che lega una "generazione ad un'altra" continua con il "rivolgersi al bambino come depositario di una memoria storica permanente abilitandolo, anche tramite forme di 'pedagogie d'urgenza' quale la mediazione familiare, ad essere sintesi armoniosa di un progetto matrimoniale" (Bobbio, 2008, p. 269). Eppure, nella prospettiva di una filosofia dell'educazione, ben spiegata da G. Mollo, alla famiglia spetta sempre il soddisfacimento di tre bisogni fondamentali sotto il profilo umano: esprimersi, associarsi e riconoscersi. Il che vuol dire poter manifestare emozioni interiori e sentimenti in un clima di intimità ed empatia, scoprire il piacere della reciprocità ed il piacere della condivisione, imparando anche a decentrarsi e ad accettarsi, per poi riuscire a scoprire il senso dell'umanità, anche nella diversità delle situazioni esistenziali o dei condizionamenti culturali (Mollo, 2002, p. 9-10; Bobbio, 2008, p. 249).

La scuola, invece, è sempre stata intesa quale "luogo simbolo" deputato alla trasmissione di una conoscenza prescritta dal contesto sociale, ma anche quale vero e proprio "tempio" di un sapere nel quale le nuove generazioni sono stimolate a far propri precisi modelli cognitivo-valoriali (Santelli Beccegato, 1991) al fine della costruzione della rispettiva personalità. È nella scuola, palestra della volizione etica, che i giovani *in fieri* sono stimolati ad adeguarsi, a render propri modelli comportamentali, ad assimilare gerarchie valoriali *oformae mentis* anche "imposti in funzione conservativa dallo Stato e dalle sue strutture periferiche. La scuola è il luogo dove viene resa pubblica la conoscenza del mondo, secondo i principii e le regole individuate come significative da una data società" (Dusi, 2008, p. 86).

Evidentemente, i differenti sistemi formativi, tutti impegnati nella promozione integrale dei discenti in fase evolutiva, sono retti dalla volontà di trasmettere determinate competenze sostenendo una peculiare concezione del mondo. Il vero successo di un qualunque progetto formativo risiede, palesemente, nell'educazione integrale in prospettiva sistemica (ossia, attraverso il lavoro in rete delle varie agenzie educative) degli educandi con i quali occorre instaurare una relazione significativa, così da poterli accompagnare adeguatamente nella rispettiva ricerca di senso.

Ora, anche se la scuola, nello specifico, si propone come "luogo pubblico della conoscenza", in quanto ente pubblico, vi sono casi in cui essa diviene, comunque, "scuola privata nel senso di spazio che propone comportamenti, conoscenze, valori separati (*privatus*) che allontanano [...], saperi che contribuiscono a spingere ai margini, a [...] rifiutare altri universi di pensiero" (Dusi, 2008, p. 86); e questo si verifica perché in tale contesto, così inteso, le identità sociali o etniche di cui i sog-

getti sono portatori, vengono sollecitati ad uniformarsi ad un modello di “cittadino prescritto”, ascrivendosi ad una consuetudine del sistema sociale, ponendo in secondo piano le potenzialità che possono derivare dal nuovo o, meglio, dalle nuove generazioni (Dusi, 2008, p. 87), che vorrebbero rovesciare il mondo in declino.

La “relazione scuola e famiglia” resta pur sempre il fulcro di una compiuta teoria pedagogica rivolta all’infanzia. Non si dimentichi, infatti, che alla luce del rapporto tra queste due agenzie educative si palesano alcune dinamiche essenziali: 1. questione dei valori e della podestà educativa, 2. questione delle funzioni educative, 3. questione della definizione dell’identità professionale dell’insegnante e contestuale legittimazione del ruolo educativo informale esercitato dai genitori, 4. questione dello stile educativo della scuola (femminile o maschile ad es.), tenuto conto della tradizione pedagogica consolidata oltre che delle attese familiari e sociali o delle aspettative proprie della comunità locale (Bobbio, 2008, p. 248).

Nonostante la presenza di questioni aperte o irrisolte che sembrano oscurare l’orizzonte pedagogico della famiglia (1), la “prospettiva” rimane quella di puntare alla costituzione di “un ideale superiore”, ovvero, una società solidale, indubbiamente non dimentica del “sapere millenario”, che “superi le particolarità contrapposte e si ricostruisca all’interno di una giustizia sociale sovranazionale” (Cavallera, 2009, p. 63).

Occorre, allora, elaborare una pedagogia che contribuisca a sostenere una nuova idea di cittadinanza, andando oltre i limiti imposti dal relativismo e dall’universalismo etnocentrico, perché impostata secondo il sano principio del buon senso, diretto a conciliare identità e pluralismo, ma anche diritti e doveri o, ancora, tutte le componenti ineliminabili della cittadinanza, ossia, apertura verso le differenze, uguaglianza e coesione sociale (Santerini, 2008, pp. 148-149).

2. Sulla risposta pedagogica

Nel corso del Novecento la “questione del soggetto” è posta in discussione ed è ulteriormente complicata (Cambi, 2008, p. 99) dall’idea del *soggetto-come-problema* alla quale segue uno *statuto nuovo*, “che ne sottolinea il contrassegno formativo, il suo *iter* instabile, aperto, ma costruttivo” (Cambi, 2008, p. 100). Si comprendono, a questo punto, il compito e le “nuove sembianze” acquisite dalla pedagogia (Bocchi et al., 1991).

Per Cambi, la pedagogia diviene, evidentemente, una *pedagogia del soggetto* avente quale fine la *custodia della condizione formativa* di un individuo da “ripensare” giacché, dopo la fase di *decostruzione* e dopo l’*ermeneutica*, l’*Io* è anche sottoposto alle pressioni dell’*atechne*. Pertanto, la pedagogia si trova, costantemente, dinanzi alla sfida di dover risolvere la problematica della formazione del soggetto, che assume volti diversi e sempre più complicati rispetto al passato. D’altra parte, la “questione del soggetto” di cui si parla è, pur sempre “fatta di crisi, di apertura, di rinnovamento, ma anche di rischio, di deriva, di ipotesi di obsolescenza, di naufragio del soggetto” (Bocchi et al., 1991, p. 106; Cambi, 2001a).

Nella scuola l’istruzione dovrebbe sempre mirare al fine reale, senza limitarsi alla forma generale delle cognizioni, per far comprendere ai discenti il posto che gli stessi ricoprono, o potrebbero ricoprire, nel contesto naturale e sociale, aiutandoli finanche nella scelta consapevole di quelle attività formative sicuramente funzionali alla piena acquisizione di competenze per il rispettivo inserimento nel mondo del lavoro, in una società, sempre più complessa, dove è necessario che le giovani generazioni superino la tentazione - e le aspettative dei genitori - di omologarsi a mode e situazioni dominanti, per lasciare, invece, sempre più spazio alle esigenze di una nuova identità, in fermento.

Un’identità che, nel ribadire con forza la propria diversità rispetto al passato, vuol battersi, proprio come gli eroi del mito, per un futuro sicuramente diverso (Antoniazzi, 2015, p. 89) e, ci si auspica, migliore rispetto a quello dei predecessori. Il desiderio di cambiamento si può evincere anche dall’osservazione diretta del mondo cross-mediale, all’interno del quale gli stessi bambini o ragazzini di oggi si muovono. D’altro canto, al di là dai contenitori mediatici con una caratterizzazione di genere più forte, rispetto al passato, i bambini cercano sempre nuovi modelli con i quali confrontar-

si. Si tratta di modelli da cogliere nella loro complessità, inquadrati nel contesto delle “distopie narrative che, da circa un decennio, stanno rivoluzionando l’immaginario di riferimento di adolescenti e giovani adulti” (Antoniazzi, 2015, p. 88).

Evidentemente, proprio nelle “distopie contemporanee”, e per quel che concerne le narrazioni rivolte prevalentemente ai giovani e agli adulti, si rintracciano i personaggi più attuali ed interessanti che, “posti di fronte ad un mondo in declino, se non addirittura volto all’autodistruzione, coltivano il desiderio di rovesciarlo per crearne uno nuovo, basato sulla genesi di un’umanità nuova e più consapevole” (Antoniazzi, 2015, p. 88).

È palese la mutazione subita dall’umanità che diviene “metafora e paradigma” dell’opportunità di un mutamento culturale e sociale. I “nuovi adolescenti” siano essi figli di esseri geneticamente modificati (si pensi a protagonisti come Micah e Claire del serial *Heros*) o semplici prodotti di esperimenti di ibridazione tra umano e animale (basti guardare ai protagonisti della saga narrativa *Maximum Ride* di James Patterson) o, ancora, frutto di una mutazione spontanea (si vedano, per questo, gli eroi “decadenti” della serie TV *Tomorrow People*), risultano come i “veri protagonisti di un complotto ordito non più per schiacciare l’umanità, ma per consentirle di rigenerarsi e di rinnovarsi, volti come sono a provocare una sorta di ‘rivoluzione’ dell’umano” (Antoniazzi, 2015, p. 88). In ambito letterario i narratori finiscono con il descrivere tali mutazioni come “prospettiva di riscatto” ed utilizzano gli adolescenti come elementi stimolatori del cambiamento; si tratta di “un espediente narrativo noto e molto utilizzato, ma il contesto nel quale si inserisce è completamente altro rispetto alla tradizione. Se è prassi [...], che gli adolescenti si ribellino ai genitori, quello che cambia è lo scenario di riferimento” (ibidem), palese rispecchiamento di tendenze o ideali propri delle società industriali e post belliche: omologazione, perfezione, apparenza, ricchezza, giovinezza (Antoniazzi, 2012, p. 132; Antoniazzi, 2015, p. 88).

Ecco, allora, che i giovani, in veste di “mutanti” della narrazione dove il concetto di “genere di appartenenza” non ha ragione di esistere, sono una “metafora viva e palpitante” della “volontà di cambiare l’orizzonte della propria esperienza esistenziale, di riordinarla, di attribuirle nuovo valore e significato” (Antoniazzi, 2015, p. 89).

Resta sicuramente dominante l’assunto pedagogico dell’*unità nella diversità*, poiché occorre costruire una comunità educante (ossia, l’*unità*), entro la quale le differenti istituzioni educative possano far *concretamente* valere le rispettive specificità operative e/o propositive (e, in definitiva, la loro *diversità*). Occorre, in sostanza, reimpostare in termini innovativi l’esistenza nella società, sempre più complessa, che necessita di una vera e propria progettazione dell’educazione della persona, secondo criteri che rispondano ad una più accurata “armonizzazione degli interventi educativi” (Pati, 2009, p. 42). Del resto, sono evidentemente richieste nuove risposte pedagogiche dinanzi ad una pluralità di culture, ma anche ad un cambiamento che investe più settori (da quello giuridico ed economico a quello politico-sociale e sanitario).

Movendo dai “disorientamenti” (anche epistemologici e concettuali) e dalle “novità attuali” (soprattutto nel settore dei saperi, dei metodi e delle opportunità didattiche), “è possibile ripensare all’educazione recuperando aspetti positivi del passato, riconoscendo le potenzialità delle scoperte recenti [...], individuando limiti e trappole presenti e future” (Portera, 2008, p. 10).

Le finalità della pedagogia interculturale, nello specifico, si concretizzano, nella “rivisitazione” del concetto di educazione, giacché diventa imperante il riuscire a coniugare in maniera appropriata, e al meglio, istanze della tradizione con esigenze del presente, senza porre in secondo piano le sfide del futuro (Portera, 2003; Portera, 2006).

Evidentemente, i risultati della comunicazione educativa sono strettamente connessi all’istanza di progettualità ben delineata da Pati (Pati, 1984; Pati, 2009, p. 47), per il quale educare nella temperie del tempo attuale vuol dire, essenzialmente, indirizzare all’elaborazione di un vero e proprio progetto esistenziale, al fine di “situare la propria esistenza in un orizzonte di senso [...] liberandosi dell’inclinazione ad accontentarsi del ‘qui ed ora’ e a rimanere prigionieri del presente. Al tempo stesso [...] significa aiutare l’educando a inserirsi [...] nel contesto sociale” (Pati, 2009, p. 47) per viverlo in maniera creativa, consentendogli di guardare concretamente al futuro.

Ogni processo formativo non può prescindere dall'oggi, così come da quello spazio simbolico che qualifica l'uomo in un peculiare momento esistenziale e, ancora, dallo scenario socio-culturale entro il quale un educando, nello specifico, è inteso quale "soggetto morale", tenuto a pensare e ad agire avvalendosi delle proprie capacità cognitivo-volitive (Pati, 2009, pp. 46-47), pur sempre sotto la guida dell'educatore che lo instrada ad inserirsi nella maniera più adeguata nel contesto sociale, avvalendosi di principi che possano essere ascritti alla dimensione etica (Broccoli, 2007); e, ciò, nonostante l'eventuale impoverimento delle finalità propriamente educativo-formative, che dovrebbero rappresentare, in ogni caso, la forza agente della dimensione comunicativa, propriamente detta, impostata sul dialogo tra soggetti atti a condividere valori di cui sono portatori per il raggiungimento di un accordo intersoggettivo capace di andar oltre il relativismo e lo scetticismo al fine di accogliere la prospettiva altrui (avviando una partecipazione comunicativa), a favore di argomentazioni razionali in grado di aprire le coscienze ad un comportamento morale, che esuli la contingenza del consenso momentaneo, agevolando la creazione dei presupposti di un'etica valida in termini universali (Broccoli, 2007, pp. 125-132; Apel, 2006).

Tra l'altro, al fine di un inserimento appropriato in un contesto sociale, dove regna la "galassia elettronica" (Felini, 2009, p. 147), risulta controproducente attuare una pedagogia "protezionista", orientata "ad evitare il contatto dei minori con i media e a fare crociate contro l'immoralità della cultura mondiale" (Felini, 2009, p. 147).

Si deve puntare alla cura dei soggetti, in formazione, promovendo una "competenza" di natura "mediale", comprendente tanto le abilità operative (strettamente connesse all'utilizzo di strumenti tecnologici) quanto la competenza di "comprensione, senso critico, scrittura dei messaggi nei vari linguaggi mediali e la loro consapevole fruizione" (Felini, 2009, p. 147; Rivoltella, 2007; Felini, 2008; Parola, 2008), senza arenarsi dietro alla vecchia nozione di media (rappresentato, ad esempio, dalla stampa e dalla tv) e guardando al portato della rivoluzione neomediale che ha consentito l'apertura a nuove realtà (social, i-phone, cross media, ecc.), incentivando la promozione di percorsi didattici e curricoli alternativi (funzionali all'edificazione di una società nella quale comunità e risorse umane possano cooperare), evidente frutto di una pedagogia dotata di una precisa caratterizzazione (perché orientata ai media) che ben si inserisce nel campo d'azione della pedagogia sociale (Caronia, 2002; Ardizzone & Rivoltella, 2008) e si contraddistingue per un approccio metodologico ben saldo.

Un approccio caratterizzato da: "un duplice sguardo descrittivo e progettuale; [...] una focalizzazione centrata sulla relazione educativa, [...] in un mondo fortemente mediatizzato; [...] un'attenzione costante alle dimensioni del senso, dei fini e dei valori; [...] un precipuo interesse per l'educazione ai media" (Felini, 2009, p. 158).

A questi elementi si aggiunga, poi, una seria riflessione sulla funzione dell'intenzionalità educativa indirizzata non più alla singola persona ma, invece, al cittadino-lavoratore, ormai parte integrante di una società "fluida" e in perenne trasformazione, il quale ha evidentemente assunto una nuova identità (sul piano cognitivo ed etico) della quale diventa essenziale riuscire a fissarne i presupposti.

Una realizzazione che muove dalla presa di coscienza (2) che sia importante il dialogo, così come il rispetto della differenza, della cittadinanza, della solidarietà, oltre che la riduzione delle distanze culturali (senza incappare nell' "ossessiva ricerca di reti" o "luoghi surrogato" per l'esercizio di un dialogo che può rendere i rapporti ancora più fragili o superficiali).

Del resto, la città resta pur sempre il luogo deputato alla formazione delle giovani generazioni che, facendosi carico dell'idea di cittadinanza (3), e della nuova idea di futuro, possono comunque crescer in essa come uomini e cittadini (Bobbio, 2008, p. 271; Sima, 2008, pp. 163-164), socialmente utili, al di là da ogni egocentrismo o individualismo, conservando la speranza di una piena realizzazione in una realtà che, soprattutto a partire dal secondo Novecento, si è lasciata condizionare solo dall'accezione negativa dei termini di trasformazione e/o cambiamento oltre che da quella di evoluzione e/o emancipazione.

I giovani devono necessariamente ritornare a progettare, sperare, aver fiducia nella risposta educativa offerta da una pedagogia che, consapevole dei motivi della crisi valoriale e culturale attuale, sta cercando di rinnovarsi, se pur lentamente, nei mezzi e negli stimoli da indirizzare alla *nuova umani-*

tà, tenendo in alta considerazione la definizione dell'identità "persona-cittadino-lavoratore", così come l'opportunità di sensibilizzare la "mente-coscienza" *in fieri* dei giovani alle nuove istanze della realtà cogente, senza porre nell'ombra quel validissimo, e sempre attuale, principio del Reboul secondo il quale "educare" non significhi semplicemente "fabbricare degli adulti seguendo un modello", bensì, "liberare in ogni uomo ciò che gli impedisce di essere se stesso, permettendogli di realizzarsi secondo il proprio genio unico" (Reboul, 1997, p. 22).

3. Conclusione

Il pedagogo ha un "vantaggio": "poter presupporre il proprio oggetto" (Bellingreri, 2009, p. 26). Tutte le "realità educative", allora, prefigurano un mondo che non è più quello della modernità o della post modernità.

Da qui la necessità di ripensare le "linee del paradigma pedagogico" per il quale anche le aporie o i limiti del sapere, dei metodi o delle opportunità didattiche possano essere funzionali alla "rivisitazione" del concetto di educazione, così da poterne individuare le potenzialità anche nei tempi di crisi.

Ciò diviene funzionale al fine di affrontare le emergenze dell'ideale educativo da reimpostare alla luce di un nuovo progetto di umanizzazione, che non prescinda dall'idea di relazione educativa intesa quale "rapporto di riconoscimento" (Bellingreri, 2009, p. 27).

Del resto, ogni relazione educativa è espressione di un rapporto che consente di "conoscere di nuovo", per "apprendere meglio una comune umanità che si articola nelle differenze, grazie alla piena identificazione dell'altro come bene e valore in sé, all'interno di una azione reciproca (rel-azione, appunto)" (Bellingreri, 2009, p. 27).

Evidentemente, il paradigma pedagogico deve assumere la nuova veste di paradigma relazionale, dove la "rel-azione educativa" dispone anche alla riconoscenza, come rileva con acume Bellingreri. Quindi, si deve esser grati nella misura in cui la relazione educativa consenta di "vivere ed intendere le differenze culturali come relazioni sociali" (Bellingreri, 2009, p. 27), ma soprattutto di pensare ed agire lasciandosi ispirare sempre dall' "idea filosofica dell'alterità dell'altro come una risorsa" (ibidem). Si può affermare che per i giovani, disorientati e smarriti, può essere individuato un "elemento aggregante" da non sottovalutare: *la certezza dell'accettazione affettiva dell'altro*. Del resto, è "solo grazie a questa condizione, facendo l'esperienza dell'essere-amato, che la micro comunità diventa luogo di elaborazione comune del senso" (Bellingreri, 2009, p. 34), muovendo la persona e attivandone la mente ed il cuore (Bellingreri, 2009, p. 34).

In sostanza, la "persona è un insieme di bisogni": è "un corpo che necessita di movimento, un'intelligenza che ha bisogno di istruzione, un essere spirituale che chiede di essere accompagnato nella sua ricerca di senso. Ma la persona è anche affettività, un individuo bisognoso di essere riconosciuto, di sentirsi stimato, di valere agli occhi di qualcuno in quanto tale" (Gambini, 2007, p. 109).

Tutto deve essere rinegoziato, facendosi attenti al mondo dei ragazzi, muovendo da tale esigenza. Quotidianamente, mediante un lavoro ispirato dall'idea di formazione integrale o globale degli adolescenti, grazie all'azione congiunta delle differenti agenzie educative, si dovrebbe agevolare la costruzione di un processo di apprendimento reciproco, capace di elaborare "insieme" un metodo idoneo alla costruzione di significati comuni, per consentire ai ragazzi di crescere secondo categorie valoriali condivise.

In tal senso, diviene sicuramente utile partire dalla disamina del tempo presente, del ruolo della famiglia e della scuola, alla luce della crisi generalizzata e nonostante l'accezione negativa dei termini di trasformazione o emancipazione (propria del Novecento), per fornire una risposta pedagogica appropriata, affinché i giovani possano riprendere la speranza di progettare il proprio futuro.

Note

(1) Basti pensare: 1. alle forme di genitorialità problematiche o con carenze (famiglie ricostruite, nuclei monogenitoriali); 2. alla denatalità o crisi della società fraterna (dovuta alla sproporzione tra

mondo degli adulti e mondo dell'infanzia); 3. alle questioni strettamente connesse con l'etica della vita (per intervento delle tecnologie riproduttive). Per un approfondimento sull'idea di famiglia da un punto di vista storico significativi sono i lavori del Cavallera (Cavallera 2003; Cavallera 2006). I numerosi e notevoli studi di N. Galli restano, in ogni caso, il più saldo punto di riferimento sulla questione (fra i tanti: Galli, 1965; Galli, 1997; Galli, 2007).

(2) Al cui sviluppo possono contribuire tutte le agenzie educanti (famiglia, chiesa, scuola ed extra-scuola) che non abbiano abdicato al ruolo fondamentale da esse assolto.

(3) Il che vuol dire scoprire l'altro e i suoi bisogni, gestire i contrasti attraverso regole condivise, porre le fondamenta di un abito democratico, eticamente orientato, aperto al futuro e rispettoso del rapporto uomo-natura (Santerini, 1994; Santerini, 2001; Santerini, 2003).

Bibliografia

Antoniazzi, A. (2012). *Contaminazioni. Letteratura per l'infanzia e crossmedialità*. Milano: Apogeo.

Antoniazzi, A. (2015). *Dai Puffi a Peppa Pig: media e modelli educativi*. Roma: Carocci Editore.

Apel, K. O. (2006). *Etica della comunicazione*. Milano: Il Saggiatore.

Ardizzone, P. & Rivoltella, P. C. (2008). *Media e tecnologie per la didattica*. Milano: Vita e Pensiero.

Bauman, Z. (2000). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2002a). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino.

Bauman, Z. (2002b). *Il disagio della post-modernità*. Milano: Bruno Mondadori.

Bellingreri, A. (2009, marzo-aprile). Educare oggi nella società post-secolare. *Pedagogia e Vita*, 2, 19-34.

Bobbio, A. (2008). *Il bambino tra teoria ed educazione. Visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*. Seconda edizione riveduta e ampliata. Milano: Vita e Pensiero.

Bocchi, G. et al. (a cura di) (1991). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

Brezinka, W. (1994). *Morale ed educazione. Per una filosofia normativa dell'educazione*. Roma: Armando.

Broccoli, A. (2007, settembre-dicembre). Etica e comunicazione educativa. *Pedagogia e Vita*, 5-6, 118-136.

Bruzzone, D. (2007). *Ricerca di senso e cura dell'esistenza*. Trento: Erickson.

Cambi, F. (A cura di). (2001a). *La questione del soggetto tra scienze umane e filosofia*. Firenze: Le Monnier.

Cambi, F. (2001b). *Intercultura. Fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci.

Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet Università.

Cambi, F. (2007). Formarsi nel/per il disincanto e il ruolo della scuola. Disponibile in: http://www.comune.torino.it/iter/notizie/parliamo_di/quale_cultura.shtml [25 aprile 2015].

Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla formazione*, 2, pp. 99-107.

Cambi, F. (2014). Per una pedagogia dell' "intercultura". *Studi sulla formazione*, 1, pp. 71-76.

Caronia, L. (2002). *La socializzazione ai media. Contesti, interazioni e pratiche educative*. Milano: Guerini.

Cavallera, H. A. (2003). *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dagli inizi dell'Ottocento alla fine della Monarchia*. Brescia: La Scuola.

Cavallera, H. A. (2006). *Storia dell'idea di famiglia in Italia. Dall'avvento della Repubblica ai giorni nostri*. Brescia: La Scuola.

Cavallera, H. A. (2009, marzo-aprile). Famiglia ed educazione tra modernità e postmodernità. *Pedagogia e Vita*, 2, 48-63.

Dusi, P. (2008, gennaio-febbraio). La scuola: un'educazione per tutti. *Pedagogia e Vita*, 1, 85-103.

- Felini, D. (2008). I media: dal bambino fruitore al bambino competente. In A. Bobbio & C. Scurati (A cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa* (pp. 63-79), Roma: Armando.
- Felini, D. (2009, marzo-aprile). Galassia elettronica. Comunicazione globale e questione educativa. *Pedagogia e Vita*, 2, 144-159.
- Galli, N. (1965). *Educazione familiare e società*. Brescia: La Scuola.
- Galli, N. (1997). *Educazione familiare alle soglie del terzo millennio*. Brescia: La Scuola.
- Galli, N. (2007). *La famiglia un bene per tutti*. Brescia: La Scuola.
- Galli, N. (2008, gennaio-febbraio). L'educazione interculturale: un impegno, una sfida. *Pedagogia e Vita*, 1, 5-7.
- Gambini, P. (2007, marzo-aprile). La sfida educativa dei preadolescenti. *Pedagogia e Vita*, 2, 89-110.
- Giambalvo, E. (A cura di). (1997). *Cultura, culture, dinamiche sociali, educazione multiculturale*, Palermo: Fondazione Nazionale "Vito Fazio-Allmayer".
- Mollo, G. (2002). Educazione e bisogni sociali tra famiglia, scuola e gruppo. *La famiglia*, 212, pp. 9-10.
- Nanni, C. (2002). *Antropologia pedagogica. Prove di scrittura per l'oggi*. Roma: LAS.
- Parola, A. (A cura di). (2008). *Territori media educativi. Scenari, sperimentazioni e progetti nella scuola e nell'extrascuola*. Trento: Erickson.
- Pati, L. (1984). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.
- Pati, L. (2009, marzo-aprile). L'educazione tra crisi di autorevolezza e crisi di identità. *Pedagogia e Vita*, 2, 35-47.
- Pinto Minerva, F. (A cura di). (1996). *Le parole dell'intercultura*. Bari: Marco Adda.
- Portera, A. (A cura di). (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera, A. (A cura di). (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera, A. (2008, gennaio-febbraio). Aspetti epistemologici della pedagogia interculturale. *Pedagogia e Vita*, 1, 8-28.
- Reboul, O. (1997). *Filosofia dell'educazione*. Roma: Armando.
- Rivoltella, P. C. (A cura di). (2007). *La sapienza di comunicare. Dieci anni di media education in Italia e in Europa*. Trento: Erickson.
- Santelli Beccegato, L. (A cura di). (1991). *Bisogno di valori*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (1994). *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini, M. (2003). *Intercultura*. Brescia: La Scuola.
- Santerini, M. (2008, gennaio-febbraio). Pedagogia interculturale e nuova cittadinanza. *Pedagogia e Vita*, 1, 133-149.
- Sirna, C. (2008, gennaio-febbraio). La città multiculturale: problemi e possibilità. *Pedagogia e Vita*, 1, 150-164.
- Spinelli, A. (2009). *Un'officina di uomini. La scuola del costruttivismo*. Napoli: Liguori editore.

È ancora possibile educare e formare nell'età adulta?

di *Micaela Castiglioni*

Nel presente contributo si è cercato di porre in relazione la condizione adulta contemporanea, attraversata da non poche fragilità e potenziali vissuti di inadeguatezza, in più ambiti della propria vita, con le ipotesi e i margini realistici di educabilità e di formazione. È possibile educare/formare gli adulti, di oggi? E verso quale orientamento sarebbe auspicabile tendere? Nello scenario attuale è possibile pensare all'esperienza della formazione adulta, nei vari contesti organizzativi, come a un'esperienza dove educazione, formazione e cura s'intersecano in modo generativo? E che cosa implica tale opzione a livello epistemologico e metodologico-procedurale?

Sono questi i principali interrogativi che questo contributo cerca di sollevare ravvisando nel paradigma formativo di tipo narrativo-autoriflessivo, in parte autobiografico, in relazione ai contesti di riferimento, un procedere formativo sintonico alle esigenze di senso degli adulti di oggi.

This paper examines the contemporary adult condition – frequently characterized by fragility and feelings of inadequacy– across different life contexts, in relation to potential approaches to, and the realistic scope for, educability and education. Is it possible to educate/form adults today? And what is the ideal educational orientation that we should strive to adopt? In the current scenario, can we view adult education in the various organizational contexts as an experience in which education, training and care are generatively combined? What would be the epistemological and methodological-procedural implications of such a model?

These are the main questions raised in this article, which proposes a narrative, self-reflective and partly autobiographical educational paradigm for the educational and training contexts contemplated here, as a suitable educational response to contemporary adults' need for meaning.

1. Formazione. Una “parola vuota”

“Com'è possibile mantenere degli obiettivi a lungo termine in una società a breve termine? In che modo possono essere conservati dei rapporti sociali durevoli? Come può un essere umano sviluppare un'autonarrazione di identità e una storia della propria vita in una società composta di frammenti?” (Sennett, 1999, p. 24).

Tutto ciò, nelle varie appartenenze della vita adulta, dentro e fuori i luoghi del lavoro e in quelli oggi più frequenti e diffusi del non lavoro o del lavoro occasionale, a progetto, ecc.,.

Iniziamo il nostro contributo con alcuni interrogativi sollevati da Sennett tramite i quali ci è possibile fare cenno almeno parzialmente alla complessità e alla problematicità *rischiosa* (Beck, 2000) della società *post-moderna* in cui ci troviamo a vivere.

È in questo scenario antropologico-culturale, politico-istituzionale e socio-economico, che fa da sfondo del resto a questo numero della rivista, che si colloca la nostra riflessione sullo “stato dell'arte” dell'educazione e della formazione in particolare quella che riguarda gli adulti e i giovani adulti di oggi, tra l'altro, difficilmente riconducibili a una precisa fascia di età e fase della vita, anche come conseguenza della *liquidità* societaria e sociale in cui siamo immersi, per dirla alla Bauman. Pertanto, l'assunzione di tale sguardo di lettura implica il confronto con quella che sembra riproporsi come *questione della formazione adulta* che richiede di essere affrontata con una certa tempestività soprattutto per quanto riguarda le scelte e le strategie politico-formative che chiamano in causa i vari e differenti interlocutori istituzionali.

È lungo tale direzione che ci riconosciamo nella prospettiva di quanti nell'ambito della ricerca e della riflessione pedagogica avanzano da tempo l'esigenza epistemologica e metodologico-procedurale di una profonda “ri-problematizzazione pedagogica” della “categoria stessa di formazione” (1). Se ciò, aveva la sua ragion d'essere in tempi non sospetti ancor più ci sembra trovare le-

gittimità in tempi di eccessiva flessibilità, di precariato, di diffuso senso di incertezza e di conseguente profonda percezione di inadeguatezza, nonché di fragilità di progetti vita adulta, non soltanto lavorativa, quali sono i nostri (Bauman, 1999/2003; Sennett, 1999). Il tutto, all'interno di un più ampio e complessivo impegno di ripensamento e di rinnovamento dei principali orientamenti dell'educazione degli adulti contemporanea sempre più posizionata tra "crisi e ricerca di senso" (Castiglioni, 2011).

Ci sembra utile ai fini del nostro ragionamento il riferimento a quanto scrive Mariani (1997) laddove fa presente come il termine "formazione finisca per essere quasi un termine vuoto che attende la esplicitazione di quelle visioni di fondo o orientamenti filosofici basati su scelte epistemologiche che costituiscono le differenti concezioni del processo formativo" (p. 55), per cui, sempre secondo l'autrice, i presupposti teoretico-concettuali e metodologico-operativi che significano il progetto-processo formativo sono più sensibili, a seconda del macro e micro contesto di riferimento, "a istanze del soggetto o all'attrazione del modello ideale, alla crescita della consapevolezza critica del singolo (2) o all'urgenza dell'adattamento a richieste sociali, alla dimensione esistenziale o alle componenti istituzionali" (*ibidem*).

È proprio tale sollecitazione di Mariani a indurci ulteriormente e con atteggiamento critico a chiederci verso quale direzioni stia andando la formazione, in particolare rivolta ai giovani adulti e agli adulti, nella nostra *società della conoscenza*, o anche, *società complessa* che può facilmente slittare come sottolineano Bauman (1999/2003), Beck (2000), Sennett (1999), nella *società della vulnerabilità*, del permanente senso di *inadeguatezza* (Bauman, 2003, p. 61) fino a diventare potenzialmente *società del rischio* secondo la definizione di Beck (2000) (3).

A tal proposito, ci sembra che un possibile, o meglio, oggettivo e realistico approdo, almeno fin ora, ci porti in prossimità di una massiccia erogazione e implementazione di pratiche formative adulte, che nei diversi e molteplici contesti organizzativi, sono a nostro parere eccessivamente orientate ad *adattare* gli adulti alla situazione esistente (4). E se, l'agire educativo e formativo è necessariamente investito, come ben sappiamo, di funzioni e finalità di tipo adattivo, è anche vero, che la differenza risiede proprio nell'adattamento *tout-court*, o *ad oltranza*, che diventa sempre rischioso in quanto generatore di derive dis-educative e de-formative, se non perfino, retoricamente manipolatorie, assimilabili a nostro parere alle distorsioni cui va incontro la formazione adulta nello scenario contemporaneo.

2. Formare secondo i canoni della "tragedia greca"

Perché riteniamo in continuità con gli autori già citati che il modello formativo attuale sia sotteso e orientato dalle dimensioni appena introdotte? Fondamentalmente perché esso si realizza in progetti e proposte formative per gli adulti che tralasciano, se non propriamente dimenticano, la questione di centrale importanza nella formazione, del *rapporto con il sapere*, riprendendo un tema caro alla riflessione di Alberto Munari, agli inizi degli anni Novanta (1993, p. 60), e tutt'ora di particolare interesse in quanto carico di forti e profonde implicazioni anche metodologico-procedurali.

A distanza di più di vent'anni dal testo di Munari, *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*, ci sembra che si abbia ancora a che fare con uno sguardo sulla formazione e con un agire formativo che non s'interrogano al loro interno e dal loro interno sul rapporto che essi stessi stabiliscono con il sapere (*ibidem*), oggetto precipuo della formazione, non accompagnando di conseguenza i soggetti della formazione a porsi questa stessa cruciale domanda (*ibidem*) (5), oggi sempre più cogente, in tempi di mutevolezza costante, di permanente e quasi imposta reversibilità della scelta e di continua e irrisolta procrastinabilità del progetto di vita e professionale (Benasayag, 2005).

Ancora più precisamente, ci sembra che lo scenario della formazione attuale dia per scontata e accreditata un'unica modalità di *rapporto con il sapere*, che per usare una metafora di Munari, è di *tipo tragico* (1993, pp. 84-87) (6). In che cosa si traduce un rapporto tragico con il sapere e dunque con la formazione? A nostro parere, esso coincide con proposte di formazione adulta, come

quelle odierne, preoccupate soprattutto, se non esclusivamente, di fornire *conoscenze/spiegazioni* (ivi, p. 84) e che poggiano sulla pseudo-sicurezza derivante da un continuo accaparramento di nozioni e di informazioni, sempre più aggiornate e, paradossalmente proprio per questo, destinate a un invecchiamento precoce e a una quasi subitanea inutilità (7). Di qui, il passo è breve verso esperienze conoscitive e di formazione assimilabili a quanto avviene nella *tragedia greca* (ivi, pp. 84-87), per cui, dentro e fuori metafora, il discorso sulla formazione e l'agire formativo, spesso affidato a saperi altri, che non sono quello propriamente pedagogico ed educativo, risulta sotteso dal presupposto concettuale, tipico di una logica funzionalistica e strumentale, "che tutto si possa conoscere, spiegare" (ivi), misurare, valutare, controllare..., ecc.: in fondo, può bastare il "perfezionamento degli strumenti tecnici e conoscitivi" (ivi), e l'attenzione ad "eliminare i fattori interferenti" (ivi) (8).

Ma i fattori o le variabili interferenti non sono forse i giovani adulti e gli adulti in formazione? Sarebbe un po' come pensare che un insegnante, un medico... potessero non tenere conto rispettivamente nella vicenda di apprendimento e di cura, uno dello studente e l'altro, del paziente, la qual cosa, laddove accada, ci rende comprensibilmente critici.

È lungo questa direzione, che non possiamo dismettere uno sguardo critico verso approcci formativi che non si facciano realisticamente carico delle "variabili" più importanti con cui essi hanno a che fare, ossia le donne e gli uomini adulti di oggi sempre più alle prese con un diffuso senso di disorientamento, con la fatica della costruzione di un possibile (o impossibile?) progetto di vita e professionale (Bauman, 1999/2003; Sennett, 1999) con un disagio e una sofferenza da protratta, se non permanente, condizione di flessibilità anticamera del precariato "di vita" e "a vita". Vissuti, questi, che Bauman (1999) definisce come le *paure post-moderne* (pp. 99-126).

3. Giovani adulti e adulti raccontano le loro fatiche

Apriamo a questo punto una breve parentesi per un breve cenno a un progetto di ricerca qualitativa messo a punto durante questo anno accademico all'interno dell'insegnamento di Pedagogia Generale II (Educazione degli adulti-Corso di Laurea di Scienze dell'Educazione), tenuto da chi scrive. Si tratta di una prima fase di indagine esplorativa che ha come fuoco di attenzione i temi, sopra introdotti, della fragilità e della vulnerabilità nell'età adulta e giovane adulta contemporanea, e più complessivamente delle paure odierne degli adulti. Sono state realizzate, da parte degli studenti (9), 20 interviste semi-strutturate (10) che hanno coinvolto un piccolo campione di donne e uomini di età compresa tra i 20 e i 60 anni (5 dai 20 ai 30 anni; 5 dai 30 ai 40 anni; 5 dai 40 ai 50 anni; 5 dai 50 ai 60 anni), di diversa appartenenza sociale e con differenti impegni o ruoli professionali, nonché con situazioni di disoccupazione o di ricerca del primo lavoro.

Anche se siamo ancora nella fase di una prima lettura e analisi delle informazioni raccolte ci sembra di poter confermare perlopiù quanto la letteratura soprattutto di tipo sociologico mette in evidenza. Per cui, è trasversale al campione considerato l'idea che la flessibilità sia la causa del precariato, con un distinguo tra la fascia di età 20-30 e le altre, nel senso che i più giovani stabiliscono un'equazione categorica e assertiva di *flessibilità=precarietà*, percepita come un dato di fatto, un rischio già avvenuto, un rischio-certo e non potenzialmente a venire. Nelle altre fasce di età si fa più riferimento all'*eccesso di flessibilità* generatore di *precarietà*, cogliendo qualche potenzialità della flessibilità entro un limite sostenibile e che non comprometta lo sviluppo del progetto di sé. Nella fascia 50-60, ad emergere è qualche debole ipotesi di una nozione di flessibilità come potenziale possibilità di sperimentazione, di rinnovamento... (11).

Sempre procedendo per sintetici cenni, sta emergendo dall'analisi in corso delle interviste, come il timore, la preoccupazione che può slittare nella vulnerabilità, se non le vere e proprie paure dei giovani adulti e degli adulti siano correlate all'idea del futuro o meglio del proprio futuro e all'immagine di sé nel futuro. Nella fascia 20-30, sembra quasi venire meno la speranza di una possibilità di futuro lavorativo, familiare, ecc., con la percezione-consapevolezza di essere limitati nella possibilità di scegliere, di decidere. E se, nella fascia 30-40, è il dubbio di non poter raccoglie-

re i frutti del proprio lavoro e dei propri sacrifici a generare inquietudine (e ansia, in alcuni casi), nella fascia 40-50, il vissuto prevalente è il senso di delusione dopo una vita di impegno e di fatiche; dai 50 ai 60 anni, la preoccupazione per sé e per il proprio futuro diventa preoccupazione prevalente per i propri figli privati della possibilità di costruirsi un futuro.

Di fronte a questo scenario appartiene a tutte le fasce di età considerate la convinzione che la rete di sostegno non possa che essere la rete familiare, parentale e/o amicale, dal *welfare pubblico-istituzionale* si passa al *welfare privato-familiare*, esclusivo cuscinetto ammortizzatore una volta venuti meno gli ammortizzatori sociali.

4. Per una formazione adulta che ri-abiliti il pensiero...

Davanti a questo scenario sociale e a questa condizione di vita l'opzione formativa di tipo adattivo che fornisce soltanto e sempre contenuti e sviluppa esclusivamente competenze per la gestione del proprio ruolo professionale rischia di essere parziale, riduttiva e per certi versi anacronistica, incapace com'è di fare un'assunzione reale e contestuale dei bisogni e dei desideri degli adulti in formazione, che d'altronde portano nel dispositivo formativo i bisogni e i desideri che sperimentano nella vita professionale e personale. Abbiamo a che fare con uno sguardo opaco alla formazione che non coglie e non problematizza la situazione di vita delle donne e degli uomini contemporanei.

Un tale modello di formazione è sicuramente altamente sintonico con la più complessiva logica economico-politica ed istituzionale ma, di converso, altamente distonico rispetto ai percorsi autobiografici degli individui adulti che per costante incertezza, insicurezza e senso di inadeguatezza (Bauman, 1999; Beck, 2000) si affacciano sempre più sulla soglia di quelle che Beck definisce "biografie a rischio", o anche, "biografie in pericolo" (2000, p. 62).

È a questo punto che a chiedere legittimazione epistemologica e metodologico-procedurale è un'altra prospettiva formativa non necessariamente in antitesi al primo modello, cui ci siamo riferiti, ma nella possibile logica democraticamente feconda del *sia/sia*.

Ci riferiamo, in sostanziale sintonia con i punti di vista degli autori già richiamati, a un'opzione formativa e a un processo formativo che possa recuperare al suo interno le proprie origini umanistiche e dunque le istanze critiche che più gli appartengono, proteso a configurarsi come "esperienza di significato" (Mortari, 2003; Uliveiri Stiozzi, 1998) possibile, con cui l'adulto possa iniziare a confrontarsi, cercando un margine, anche piccolo, di senso rispetto a ciò che di "incerto" sperimenta quotidianamente – dentro e fuori il contesto lavorativo – proprio a partire dalla sua storia personale e dalla propria fase di vita che incidono inevitabilmente sulla "soglia di senso" accettabile per sé (12). Ciò, nella direzione di potersi relazionare al "consenso con senso", a sua volta, elaborato con un contributo partecipato soggettivamente.

È proprio qui, che si ripropone la centralità di proposte formative adulte che facciano leva su quell'"imparare a pensare", o anche, re-imparare a pensare, che è da ricondurre alla riflessione di Donata Fabbri (1994, pp. 127-134). Se, in continuità con l'autrice, "imparare a pensare" significa "imparare a decidere", "a scegliere", "prendendo posizione", "a crescere in consapevolezza critica", a "porre/porsi (13) le buone domande" (*ibidem*, pp. 130-134).

A derivarne è un'esperienza di formazione di cui gli adulti di oggi ci sembrano piuttosto privati, in cui sia possibile "progredire in conoscenza", "in conoscenza di sé", e "in disponibilità a pensare...", anche se stessi e la propria storia, soprattutto se la combinazione di queste due dimensioni può comportare che il "mondo ci tocchi" (14) in "modo altro", con minore sofferenza, potremmo dire, da incertezza, instabilità, smarrimento se non vera e propria perdita di senso.

5. Formazione adulta, cura di sé, cura degli altri

Una tale progettualità formativa può declinarsi più nello specifico come formazione di matrice narrativo-autoriflessiva, in parte anche, introspettivo-autobiografica, a seconda dei contesti. Una formazione personale (Quaglino, 2005) sensibile alla dimensione della cura di sé che non significa, se

ripercorriamo la tradizione filosofica antica, chiusura rispetto alle più ampie vicende sociali e collettive. A ricordarcelo è soprattutto Socrate per cui la cura dell'altro, o dei molti altri che costituiscono la collettività, richiede inevitabilmente, come primo passaggio, la cura di sé secondo un continuo scambio circolare (Mortari, 2015, pp. 122-123). Dove la cura dell'altro è da mettersi in relazione alla necessità di esserci dell'altro, tramite la relazione, ma anche alla necessità del mio esserci come relazione-con (*ivi*).

D'altronde, Quaglini (2008) ci ricorda come “paradossalmente più si pensa di andare incontro all'esistenza per via esperienziale, più in realtà si scava all'interno di se stessi” (p. 186), per cui ci sembra di poter concludere questo nostro contributo con le parole di Beck (2000), laddove scrive come “il potersi assicurare uno spazio *interiore* – per noi, tramite la formazione (15) – costituisca “la premessa necessaria alla creazione della propria vita” (p. 32), e forse, osando anche un po', la “cura della propria interiorità”, che implica “essere attenti...”, “essere consapevoli...”, “prendere posizione...”, “poter scegliere...”, “assumersi la responsabilità...”, ecc., (Mortari, 2015) può rappresentare la premessa per un impegno dalle valenze più collettive, se Bauman (2003) sottolinea come “nello sforzo quotidiano per restare a galla, non c'è spazio né tempo per la visione di “una buona società” (p. 38).

Note

(1) Il riferimento va ad autori quali A. Alberici, P. Bertolini, F. Cambi, D. Demetrio, A. M. Mariani, R. Massa, M. Santerini, per citarne soltanto alcuni all'interno dell'ampio orizzonte e dibattito pedagogico sul tema.

(2) L'aggiunta è nostra.

(3) È Aureliana Alberici a sviluppare in modo articolato il rapporto tra formazione-società della conoscenza-società del rischio, evidenziando alcune principali derive a cui va incontro la formazione adulta. Si cfr., nello specifico, Alberici (1999).

(4) Cfr., Alberici (1999); Castiglioni (2011); Mariani (1997); Mariani & Santerini (2002).

(5) Più precisamente Munari si riferisce in questi termini al processo conoscitivo e di ricerca che non può che essere considerato al centro della formazione. Per cui, tali motivi ci sembrano estendibili anche alla questione della formazione, del resto, sempre in continuità con l'autore e con la prospettiva del costruttivismo narrativista, aperta come vedremo più avanti ai contributi della fenomenologia e dell'esistenzialismo.

(6) L'autore deriva tale metafora da Elkana (1981).

(7) Facendo nostro il punto di vista di Alberici (1999); Mariani (1997); Munari (1993); Mariani & Santerini (2002).

(8) Riprendendo la concettualizzazione di Munari (1993), pp. 84-89, e apportando una lieve variazione a livello espositivo.

(9) Ci riferiamo in particolare al lavoro svolto dalle studentesse A. Castagna; M. Ciucci e M. Fumagalli.

(10) Questa la traccia di domande utilizzate: *Quali sono le fragilità, o vulnerabilità, se non le vere e proprie paure dei giovani adulti e degli adulti di oggi?; Che idea ha della flessibilità nella vita adulta, riferendosi anche alla sua esperienza personale?; Pensa che ci sia un possibile nesso tra flessibilità e fragilità/vulnerabilità degli adulti; e tra flessibilità e precariato?; Hai mai sentito parlare di resilienza? [abbiamo inserito la definizione]; Pensando a questa definizione di resilienza (cui si è fatto riferimento nella traccia), quali possono essere i fattori protettivi per gli adulti di oggi, e i suoi fattori di sostegno quali sono?; Che idea si è fatto della nostra conversazione?; Vorrebbe dirmi qualcosa che non le ho chiesto?.*

(11) Dal momento che l'analisi del materiale raccolto è tutt'ora in corso ci sembra azzardato in questa sede introdurre interpretazioni più approfondite che richiedono l'incrocio di più variabili che tra l'altro abbiamo preso in considerazione nella composizione del nostro campione.

(12) Rispetto a tale “questione del senso” si è tenuto presente in modo particolare il testo di Mortari (2003), pp. 23-45. Si vedano inoltre Alberici (1999); Mariani (1997); Mariani & Santerini (2002); Pineau & Le Grand, (1993); Ulivieri Stiozzi (1998).

(13) L’aggiunta secondo una declinazione più introspettiva è nostra.

(14) È il filosofo e psicoanalista argentino Miguel Benasayag a scrivere nel testo *Contro il niente.abc dell’impegno*: “Più progredisci in conoscenza, più il mondo ti tocca”. La continuità con l’autore ci ha portato ad estendere tale dimensione concettuale al discorso sulla formazione dove risulta centrale il tema della conoscenza.

(15) Tale curvatura pedagogica è nostra.

Bibliografia

- Alberici, A. (1999). *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall’educazione degli adulti all’apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell’incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2003). *Intervista sull’identità*. A cura di B. Vecchi. Roma-Bari: Laterza.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Bologna: Il Mulino.
- Benasayag M. (2005). *Contro il niente. abc dell’impegno*. Milano: Feltrinelli.
- Bertolini, P. (1988). *L’esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Biasin, C. (2009). *Che cos’è l’autoformazione*. Roma: Carocci.
- Bodei, R. (2002). *Destini personali. L’età della colonizzazione delle coscienze*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi, F. (2002). *L’autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Castiglioni, M. (2008). *I nuovi adulti. Adulità*, 28. Milano: Guerini.
- Castiglioni, M. (2011), (A cura di). *L’educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Demetrio, D. (1991). *Tornare a crescere. L’età adulta tra persistenze e cambiamenti*. Milano: Guerini.
- Fabbri, D. (1994). *Imparare a pensare*. In D. Demetrio, D. Fabbri & S. Gherardi (A cura di), *Apprendere nelle organizzazioni. Proposte per la crescita cognitiva in età adulta*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Mariani, A.M. (1997). *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*. Milano: Unicopli.
- Mariani, A.M. & Santerini, M. (2002), (A cura di). *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992), (a cura di). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L. (2002). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2015). *La filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Munari, A. (1993). *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Quaglino, G.P. (2006). *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*. Milano: Raffaello Cortina.
- Quaglino, G.P. (2008). “Persona in formazione”. In M. Castiglioni (a cura di), *I nuovi adulti, Adulità*, 28. Milano: Guerini.
- Sennett, R. (1999). *L’uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.
- Ulivieri Stiozzi, S. (1998). *Pensarsi padri*. Milano: Cuem.

**L'educazione di fronte alla crisi:
dal rischio di vederla scomparire alla necessità di doverla riaffermare**

di Matteo Cornacchia

Il presente articolo si pone l'obiettivo di indagare la condizione dell'educazione nel tempo della crisi. Nella prima parte viene presa in esame la natura stessa della crisi e si avanza l'ipotesi che le 'ragioni economiche', costantemente richiamate all'attenzione della pubblica opinione, siano in realtà un effetto, e non la causa, dell'attuale clima sociale. In questo senso il saggio si avvale del contributo di autori che hanno invece posto alle origini della crisi argomenti di natura educativa e antropologica.

Sempre dall'analisi della letteratura, poi, sembrano emergere due tendenze principali: la prima segnala il pericolo di una possibile scomparsa dell'educazione o dei suoi protagonisti (l'infanzia, gli adulti, la scuola) come effetto dei mutamenti sociali in corso (rientrano in questo filone scritti classici, come quelli di Postman o Illich); la seconda, invece, pur riconoscendo l'esistenza di una crisi planetaria con conseguenze per l'esistenza delle persone, individua nell'educazione una risorsa (un 'tesoro', secondo Delors), una via d'uscita e un mezzo indispensabile per consegnare alle giovani generazioni (ma non solo a loro) le categorie interpretative per 'abitare' la crisi e saper far fronte alle sfide del futuro e della complessità (Morin, 1999).

This paper aims to investigate the condition of education in times of crisis. At first the essay tries to understand the nature of the current crisis and refutes the idea that economy is the source of social insecurity. In this regard authors who have identified the origin of the crisis in educational or ethic factors are mentioned; moreover many philosophical sources had partially predicted a phase of recession connected to the moral decay.

Beginning with literature two major trends are identified: the first one indicates the danger of the disappearance of education or its protagonists (childhood, adulthood or school) as a result of social changes underway: this thought, for example, can be found in Postman's writings ('The Disappearance of Childhood', 1982; 'The End of Education' 1995), or in Illich's proposal about 'deschooling society' (1971).

The second approach also recognizes the existence of a global crisis and its effect on the existential condition of the people; but in this case the scholars consider education a valuable resource and the only way to resolve the anthropological and economic crisis; education, therefore, is seen as a treasure (Delors, 1996) or a necessary knowledge to face future challenges (Morin, 1999).

1. Di quale crisi si parla?

La tendenza a descrivere la società contemporanea attraverso il paradigma interpretativo della 'crisi' si è consolidata soprattutto nell'ultimo decennio, periodo all'interno del quale può idealmente essere individuato un momento preciso – il 2008 – in cui si è registrato una sorta di 'corto circuito' che ha avuto effetti inimmaginabili per la vita sociale, politica, economica di intere nazioni. Anche la crisi, insomma, è diventata 'globale' – per utilizzare un altro noto paradigma – e nessuno ha potuto sentirsi completamente immune dal rischio di precarietà e incertezza esistenziale ad essa collegato. A rileggere la nostra storia recente – anche solo del secolo scorso – momenti come quello che stiamo attraversando si sono già verificati e, infatti, vengono puntualmente chiamati in causa dagli osservatori di oggi alla ricerca di possibili analogie e somiglianze: la prima, grande crisi economica del 1929, le cui cause hanno radici nella fase di illusoria prosperità successiva alla Grande Guerra; la crisi del 1973, generata dal conflitto mediorientale e dalla conseguente emergenza energetica per il venir meno degli approvvigionamenti di petrolio; la crisi del 1993, involontariamente innescata dal processo di europeizzazione che ha richiesto a molti paesi faticosi adeguamenti strutturali per

rientrare nei cosiddetti ‘parametri di Maastricht’. Attraverso i ricorsi storici, insomma, emerge un denominatore comune che si conferma anche nell’epoca presente e che vede la condizione di ‘crisi’ indissolubilmente legata a fattori macroeconomici e leggi di mercato. Non è un caso, ad esempio, che le rappresentazioni più diffuse della condizione esistenziale contemporanea attingano alle categorie sociologiche della precarietà, della vulnerabilità sociale (Negri & Saraceno, 2003) e della *disaffiliazione* (Rosanvallon, 1981/1994), le quali, a loro volta, hanno in premessa cambiamenti concreti degli stili di vita delle persone, dalla flessibilità del mondo del lavoro, alla diminuzione del potere d’acquisto, fino alle sempre maggiori difficoltà di accesso al credito. In ultima istanza sembrerebbe emergere un quadro complessivo che, lungi dall’essere eccessivamente semplificato o, peggio, banalizzato, trova la sua sintesi nell’idea diffusa che la crisi economica sia all’origine di ogni altra ‘forma’ di crisi, sociale e antropologica *in primis*.

Che questa sia la lettura della realtà ormai dominante lo confermano alcuni fra i più attenti osservatori del mondo d’oggi, i quali, tuttavia, non mancano di mettere in dubbio la correttezza di una simile interpretazione. A titolo di esempio, voglio qui chiamare in causa due voci che, pur provenendo da ambiti molto diversi – quello della filosofia e quello della comunicazione – nel ridimensionare la portata del fattore economico, allargano la prospettiva a considerazioni di altro genere. La prima testimonianza non può che essere di Martha Nussbaum, il cui saggio *Non per profitto* (2010/2011) è diventato in breve tempo un fermo punto di riferimento a tutela della cultura umanistica rispetto alla pericolosa affermazione di mere logiche di profitto. Per la filosofa americana la recessione economica del 2008 non è la vera crisi di cui preoccuparsi, perché ve n’è un’altra, da lei definita ‘silenziosa’, che lavora sotto traccia e ben più allarmante: quella dei sistemi di istruzione. Educazione, formazione e cultura, nella loro funzione di orientamento al pensiero critico, alla creatività e alla libera espressione dell’umano, rischiano di essere piegate alle necessità contingenti del mercato del lavoro e di ridimensionare tutti quegli apporti disciplinari non immediatamente inquadrabili nella categoria dell’*utile*: se le politiche scolastiche intraprese dai governi di tutto il mondo andassero in questa direzione, gli effetti in termini di capitale umano avrebbero conseguenze ben più gravi di qualsiasi fase recessiva.

La seconda testimonianza, invece, è di Joaquín Navarro-Valls, per oltre un ventennio responsabile della comunicazione del Vaticano, il quale, sulle pagine di ‘Repubblica’ ha sostenuto come la pervasività dell’argomento economico, dal 2008 in poi, abbia fatto perdere di vista l’intreccio di quella crisi, che è anche politica, con la dimensione etica:

“la malattia del nostro tempo, dunque, non è economica e politica ma etica, un male morale dagli effetti economici e politici devastanti. Il nostro attuale modo di vivere, originato dalla propensione personale a riporre la contentezza in disvalori contingenti e in obiettivi radicalmente inconsistenti, non è in grado di offrire in modo permanente il grado di perfezione e sicurezza desiderata. Come poter spiegare in modo diverso l’ondata di corruzione che sta eloquentemente lacerando la società italiana, giungendo a coinvolgere personalità di livello locale e nazionale che hanno ricevuto ampio consenso elettorale? E come l’implosione di un sistema bancario che, con tutta evidenza, ha trattato sistematicamente i piccoli risparmiatori come strumenti al servizio di una finanza dopata? Se, infatti, in futuro non sarà più possibile avere un incremento della produzione di ricchezza come avveniva nel secolo scorso e se, allo stesso modo, non sarà possibile avere nel nuovo contesto internazionale una stabilità politica e un progresso come abbiamo avuto in precedenza, ciò non significa automaticamente che la crisi presente non possa essere affrontata e superata in nessun modo. Magari si può iniziare puntando su quanto realmente dipende dalla libertà e dall’impegno di ciascuno. L’uscita dallo stallo in cui siamo calati esige, certamente, il superamento dell’atteggiamento tecnocratico che abbiamo deciso di adottare nella nostra vita sociale, non dimenticandoci però che siamo noi gli unici veri responsabili del nostro destino. Ogni persona può, infatti, se lo vuole, abbandonare l’opzione al male minore, cercando una stabilità alta che non sia soltanto la somma di prestazioni eccezionali a questo punto irraggiungibili. La realtà economica e politica, infatti, resta sempre quella che è: un mezzo al servizio della nostra felicità o della nostra infelicità. Dipende da noi stabilirlo” (Navarro-Valls, 2012).

Tanto la testimonianza di Nussbaum quanto quella di Navarro-Valls ci accompagnano in un ideale percorso che da argomentazioni economiche – probabilmente le più scontate – giunge invece a riflettere sullo stato di crisi dal punto di vista educativo: nel primo caso attraverso l’esplicito richiamo alle politiche in materia di istruzione, nel secondo riconducendo l’instabilità del nostro tempo alla questione antropologica e, dunque, a una precisa idea di uomo e di persona.

In quest’ultima considerazione – che mi sento di condividere – i termini del problema si presentano invertiti, nel senso che la crisi economica, da ‘causa’ delle difficoltà esistenziali e sociali del vivere quotidiano, diviene ‘effetto’: effetto di una trasformazione antropologica che, nel corso di tutto il Novecento, è stata puntualmente individuata da filosofi, sociologi e anche pedagogisti, la cui denuncia, in tempi non sospetti, ha messo in guardia dai pericoli di una deriva valoriale in cui individualismo e assenza di futuro sono tratti distintivi. Fra le tante voci possibili mi piace qui ricordare proprio quella di un pedagogista, Flores d’Arcais, che con straordinaria lungimiranza scriveva che “da qualsiasi posizione si sia voluto considerare e spiegare la moderna crisi, si è in sostanza d’accordo nel riconoscere che il male è nello spirito [...], non già prodotto da fattori materiali ed economici” (p. 13): era il 1945 e il saggio in questione era intitolato – significativamente – *Fine della crisi?*.

Il cambiamento di prospettiva dall’argomento economico a quello antropologico, come si è già rilevato, comporta il pieno coinvolgimento dell’educazione, nella misura in cui a quest’ultima è affidato il compito di realizzare l’idea di uomo che le istanze sociali, filosofiche e culturali esprimono. Anch’essa, pertanto, ha finito con l’essere trascinata nel vortice della crisi anche se, attingendo dalla letteratura pedagogica – ma non solo –, sembrano distinguersi due atteggiamenti principali che, tramite percorsi diversi, hanno preso in esame l’educazione per ciò che le è stato sottratto in termini concettuali o, viceversa, per ciò che essa rappresenta in chiave risolutiva.

2. La scomparsa dell’educazione

Il primo atteggiamento è quello di chi legge anche i fatti educativi alla luce della situazione complessiva e li considera parte integrante dello stato di crisi generale; il tema più ricorrente, in tal senso, è quello della ‘scomparsa’, riferita, sia pure con accenti dai toni volutamente provocatori, all’educazione in quanto tale (Postman, 1995/1997) piuttosto che ai singoli protagonisti della relazione educativa: gli adulti (Mariani, 2014), i padri (Recalcati, 2011) i bambini (ancora Postman, 1982/1984; D’Amato, 2014). In molti di questi casi ciò che scompare – o rischia di farlo – sono i concetti, le idee e le definizioni per come le abbiamo ereditate da epoche precedenti: il caso più paradigmatico è proprio quello dell’infanzia, che Postman (1982/1984) vedeva irrimediabilmente minacciata già all’inizio degli anni Ottanta; per il sociologo americano la progressiva affermazione delle tecnologie e dei mezzi di comunicazione ha reso pressoché indifferenziata la modalità di diffondere le informazioni, ha modificato i processi di socializzazione fra generazioni e, fra i suoi effetti più evidenti, ha ridotto del tutto l’ideale spazio evolutivo fra le principali tappe della vita. La *scomparsa dell’infanzia*, in sostanza, coincideva con un preoccupante processo di ‘infantilizzazione degli adulti’ e, contemporaneamente, di ‘adultizzazione dell’infanzia’ che, secondo Postman, non poteva più essere arrestato, perché divenuto ormai un inesorabile dato di fatto e un incontestabile elemento di realtà. A distanza di oltre trent’anni quelle affermazioni si confermano ancora attuali e sono state riprese da D’Amato (2014) in un saggio assai più recente e dal titolo decisamente inequivocabile: *Ci siamo persi i bambini: perché l’infanzia scompare*. Richiamandosi proprio a Postman, l’Autrice ritiene che al giorno d’oggi siano sopravvissute solamente due età della vita: la primissimi infanzia, da un lato, e la vecchiaia, dall’altro, mentre nel mezzo vi sarebbe una zona ‘vasta e indefinita’ abitata dalla figura ossimorica del bambino adulto o dell’adulto bambino. La conseguenza di questa sorta di appiattimento evolutivo, secondo D’Amato, è l’affermarsi di ‘genitori postmoderni’ i quali, nel rapportarsi ai figli, ricercano complicità falsamente ingenua che minano la relazione educativa in uno dei suoi assunti di base: l’asimmetria. Altrettanto rappresentativa, poi, è l’uniformità dei linguaggi, da quello dei giochi, sempre più improntati sul cliché della competizio-

ne, a quello dell'abbigliamento che propone anche per l'infanzia le medesime tendenze e linee di accessori concepite per trentenni e quarantenni. Complessivamente il quadro che se ne ricava è impietoso e invita a porsi interrogativi tanto sul versante sociologico quanto su quello pedagogico.

Invertendo la prospettiva e assumendo come punto di vista quello degli adulti le argomentazioni non sembrano tanto diverse. Di recente, Mariani (2014) si è espressa sulla necessità di contrastare la 'scomparsa dell'adulto' e ha condotto la sua analisi a partire dalle tante forme di disagio e malessere attribuite alle giovani generazioni. Dagli adulti sarebbe stato lecito attendersi una funzione di sostegno e orientamento, se non di vera e propria protezione nei confronti della vulnerabilità infantile; ma la realtà odierna sembra ormai priva della solidità e delle certezze che fino a poco tempo fa segnavano l'ingresso nella maturità e, al contrario, ci sta consegnando un adulto a propria volta disorientato, fragile, inconsistente. In passato, con il progredire dell'età si faceva il possibile per 'migliorare se stessi': oggi, al massimo, si tenta di 'cercare se stessi', di proseguire, cioè, il complicato processo di costruzione della propria identità, protratto ormai al di là di qualsiasi passaggio evolutivo. "Ridateci l'adultità – è l'esortazione di Mariani – o ne periranno anche i minori" (Mariani, 2014, p. 11): né i bambini né gli anziani, infatti, hanno la possibilità di autodeterminarsi, di rivendicare cioè l'autonomia necessaria ad assumersi le responsabilità che derivano dal patto generazionale; si tratta però di un'esortazione accalorata, quasi un grido d'allarme, perché il rischio di non ritrovare più l'adultità è concreto.

Tra un'infanzia che non c'è più e lo smarrimento degli adulti, sembrano ormai scomparse le principali fasi che le teorie evolutive, soprattutto quelle di impronta stadiale, avevano individuato e fissato; si trattava di una rassicurante visione lineare in cui lo sviluppo dell'individuo avveniva lungo una successione pre-ordinata di tappe scandita da precisi passaggi esistenziali. Ma come ha osservato Biasin (2012), le transizioni si stanno imponendo come costanti strutturali del corso di vita contemporaneo lungo traiettorie che non hanno più la linearità d'un tempo: accade così che le tappe tradizionali del percorso evolutivo, in precedenza distinte e riconoscibili, tendano ora a incontrarsi, sovrapporsi, intrecciarsi fra loro. La presunta distanza fra adolescenza e adultità, ad esempio, sembra essersi ridotta quasi del tutto e i suoi due estremi – idealmente rappresentati dall'instabilità dell'età adolescenziale e dalle certezze di quella adulta – si stiano incontrando, dando luogo a una fase della vita del tutto nuova e controversa: l'*adultescenza*, spiega Marescotti (2014), non è soltanto una crisi nominale e non è nemmeno da intendersi come un periodo di vita che si incastra fra i precedenti, ma è la manifestazione evidente di quanto sia divenuta magmatica e pluriforme l'adultità stessa.

Menzione a parte, poi, merita una specifica figura di adulto, quella del padre, che più di altre è stata ripetutamente chiamata in causa per rappresentare in maniera quasi iconografica la crisi educativa, la mancanza di modelli e, più in generale, la perdita del senso di autorità; del padre si è detto molto e da molteplici punti di vista: lo si è ritenuto, ancora una volta, scomparso, oppure assente, debole, smarrito, solo. Sulle tracce della teoria psicoanalitica di Lacan che aveva prefigurato una 'evaporazione del padre', Zoja (2003) e Recalcati (2013) attingono all'inesauribile fonte dell'epica e del mito per argomentare, attraverso il 'gesto di Ettore' piuttosto che il 'complesso di Telemaco', una paternità tramontata: "La scomparsa dei padri è un collasso psicologico, nella mente loro e in quella della collettività [...]. I padri rassicuravano la psicologia collettiva. Nell'immaginario collettivo, la loro presenza era la presenza della responsabilità, anche se non sapremo mai fino a che punto questo corrispondesse a una realtà quotidiana. Il loro rarefarsi provoca confusione e rimproveri, perché la responsabilità è per definizione ciò da cui non è possibile dimettersi [...]. Nella pratica quotidiana l'analista incontra continui indizi dove le dimissioni del padre si nascondono in forme inconsce ma radicali, che segnano la generazione circostante" (Zoja, 2003, pp. 244-245).

Nel riferirsi alla crisi anche nella prospettiva dell'educazione, infine, non si può non rilevare come la principale agenzia educativa della nostra società, ovvero la scuola, sia al centro di continue tensioni, se non oggetto di aperta critica, per il suo operato e la funzione sociale che dovrebbe svolgere. In questo caso il riferimento alla 'scomparsa' può sembrare improprio perché né le scuole sono scomparse né se ne auspica un simile destino. È certamente vero, tuttavia, che da diverso tempo

siano stati avanzati dubbi sull'adeguatezza dei sistemi di istruzione specie in un periodo storico in cui il paradigma della crisi è così pervasivo. Esemplicativi, in tal senso, sono i contenuti del rapporto *A nation at risk* redatto nel 1983 da una commissione ministeriale voluta dall'allora presidente americano Ronald Reagan con cui si tracciava un'impetosa analisi dello stato di salute e di efficacia della scuola statunitense ma che ebbe una vasta eco anche nel vecchio continente. In generale si alternano preoccupazioni per la possibile scomparsa di singole discipline o interi settori della formazione scolastica – per tornare alle considerazioni sulle *humanities* da cui siamo partiti – ad auspici sull'effettiva scomparsa non certo della scuola *tout court*, quanto piuttosto di un modello scolastico ritenuto ormai inadeguato sul piano organizzativo e pedagogico alle necessità del presente. Va considerato entro quest'ultima prospettiva, ad esempio, il celebre proposito di Illich (1971/1972) di descolarizzare la società dietro al quale, già negli anni Settanta, si celava un chiaro giudizio di valore sul fallimento della scuola, finita con l'essere istituzionalizzata e assimilata al *corporate state* come qualsiasi comparto della pubblica amministrazione; o, ancora, può essere qui richiamato nuovamente Postman (1995/1997), che in un saggio altrettanto noto è giunto a profetizzare addirittura la fine dell'educazione, volendo, con ciò, responsabilizzare la scuola ad un ruolo di 'contropotere' nei confronti dei massmedia e senza il quale essa rischierebbe di essere progressivamente ridimensionata nella sua funzione educativa e dunque destinata a scomparire. Più recentemente hanno destato molto interesse le opinioni del pedagogista inglese Robinson (2009/2012), secondo il quale ciò che è venuto meno sono i fattori sociali, culturali ed economici che avevano ispirato la nascita dei moderni sistemi di istruzione e formazione, progettati dal punto di vista didattico e organizzativo in un tempo – quello fra diciottesimo e diciannovesimo secolo – ormai ampiamente tramontato. I numerosi tentativi di riformare la scuola operati dai principali governi, pur ispirati dalla volontà di attrezzare le nuove generazioni di fronte alla sfida della crisi, non sono mai riusciti a rompere con il paradigma dominante che, come segnalava già Gardner (1991), insiste su saperi e performance standardizzate che ingabbiano le più spontanee attitudini al pensiero critico, creativo e divergente.

3. L'educazione: priorità per guardare al futuro

Il secondo atteggiamento è invece rappresentato da chi, pur riconoscendo la presenza di una crisi e dei suoi effetti sulla condizione socio-esistenziale delle persone, vede proprio nell'educazione una speranza e la indica quale via d'uscita privilegiata nella misura in cui agisce sulle coscienze e sancisce l'impegno delle generazioni attuali nei confronti di quelle che verranno. Lo sguardo proiettato verso il futuro è la prerogativa di questo approccio e si traduce nell'individuazione di precisi orizzonti di senso che, al tempo stesso, contribuiscono a riaffermare il primato dell'educazione al di là di qualsiasi rischio di "scomparsa" – totale o parziale – e si offrono come altrettante linee guida per contrastare la crisi o, più semplicemente, per attrezzarsi a convivervi. L'impostazione, tutto sommato, non è poi molto diversa dalla proposta della stessa Nussbaum, secondo la quale il rilancio delle *humanities* all'interno dei curricula scolastici di tutto il mondo non rappresenta soltanto una strenua difesa dell'educazione di fronte alla deriva economicistica, ma, anzi, è una risorsa fondamentale per consegnare ai giovani gli strumenti di pensiero necessari a decodificare con spirito critico la complessità – ineludibile – del contemporaneo.

Prima di lei altri altre personalità avevano percorso questa strada: si è trattato per la maggior parte di filosofi, sociologi o esponenti politici il cui pensiero, per il forte rilievo dato all'educazione, ha assunto un profilo "pedagogico" e di notevole impatto sulla comunità scientifica dei pedagogisti. Un paio di esempi, peraltro molto conosciuti, mi paiono quanto mai opportuni.

Il primo riguarda Jaques Delors (1996/1997) che, nella veste di presidente della Commissione Internazionale sull'educazione per il XXI secolo, firmava un rapporto per l'UNESCO sullo stato dei sistemi di istruzione nel mondo e sulle azioni necessarie per potenziarli. Già nel titolo di quel documento – *Nell'educazione un tesoro* – si leggeva tutto il valore che Delors e gli altri membri della commissione attribuivano all'educazione, in una visione da loro stessi definita 'utopica, ma neces-

saria': evitando di cadere nel tranrello dei rimedi miracolosi o delle formule magiche in grado di risolvere *d'emblée* tutti i problemi del mondo, il rapporto, fin dalle sue pagine iniziali, insiste nel considerare l'educazione "uno dei mezzi principali a disposizione per promuovere una forma più profonda e più armoniosa dello sviluppo umano, e quindi per ridurre la povertà, l'esclusione, l'ignoranza, l'oppressione e la guerra" (Delors, 1996/1997, p. 11). È forse in parole come queste che si coglie quello slancio dai connotati vagamente utopistici confessato dalla stessa commissione, ma nel prosieguo del documento il compito dell'educazione non è idealizzato, ma tradotto in obiettivi estremamente concreti; l'ingresso nel XXI secolo è segnato da evidenti tensioni – se non vere e proprie contraddizioni – che impongono azioni mirate da realizzare anche attraverso i sistemi di istruzione e formazione: il grosso problema della disponibilità di risorse e della loro allocazione, ad esempio, non riguarda solamente i sistemi di produzione e distribuzione (evidentemente incoerenti) ma si impone anzitutto in termini etici e culturali. L'educazione, in tal senso, è un tesoro prezioso nella misura in cui è attraverso di essa che la cultura della responsabilità diviene strada maestra per fronteggiare in modo corretto le principali emergenze ecologiche, politiche e sociali.

Pochi anni dopo, sempre sotto il patrocinio dell'UNESCO, Edgar Morin (1999/2001) proseguiva idealmente questa riflessione 'di prospettiva' e la riassumeva in sette 'saperi' necessari all'educazione per preparare alla sfida del futuro. Nel testo non si fa quasi mai esplicito riferimento all'esistenza di una crisi, né economica né antropologica, ma in diversi passaggi la lettura della società contemporanea è comunque preoccupata, sospesa fra pericolose eredità del XX secolo e nuovi pericoli planetari che rendono ancora attuale l'atroce profezia kafkiana secondo cui, con l'umano, evolve anche la potenza di morte. Per tale ragione Morin sembra non aver dubbi sulla funzione dell'educazione, alla quale egli associa il sentimento della speranza: "Se è vero che il genere umano possiede in sé risorse creative inesauribili, allora possiamo intravedere per il terzo millennio la possibilità di una nuova creazione, della quale il XX secolo ha portato i germi e gli embrioni: quella di unacittadinanza terrestre. E l'educazione, che è nel contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa nuova missione" (Morin, 1997/2001, p. 73).

Diverse pagine della filosofia del Novecento si sono prodotte in simili analisi e, complici i drammatici eventi che hanno segnato il 'secolo breve' (Hobsbawm, 1994/1997), il tema della crisi, in tutte le sue implicazioni di valore e coscienza, era già stabilmente presente nelle considerazioni dei più attenti osservatori del tempo. E in molti di questi casi il richiamo all'educazione ha assunto connotati risolutivi, di vero e proprio rimedio alle fragilità e allo smarrimento dell'uomo. Jaspers, ad esempio, nella parte conclusiva de *La situazione spirituale del tempo* (1931/1982) e dopo aver espresso le sue valutazioni preoccupate sulla deriva di progresso, tecnica e massificazione, giunge a individuare una relazione diretta fra crisi dell'uomo e crisi dell'educazione, ragione per cui sente il dovere di riaffermare l'importanza di quest'ultima a partire dalla generazione adulta: l'educazione degli adulti, per Jaspers, è un segno dei tempi, una necessità che deriva dall'impossibilità di rinviare a generazioni future la soluzione di problemi urgenti e antropologicamente rilevanti.

Ancor più esplicito è l'appello di Hannah Arendt, la quale, in *Tra passato e futuro* (1961/1999), indaga la frattura fra storia moderna e storia contemporanea anche alla luce del complesso rapporto fra generazioni e innalza l'educazione a "momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione – prosegue Arendt – si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di se stessi, tanto da non strappargli di mano l'occasione d'interpretare qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti" (Arendt, 1961/1999, p. 255).

L'educazione, inoltre, è ciò che consente di rispondere affermativamente alla domanda che dà il titolo al saggio richiamato poco sopra (*Fine della crisi?*): per Flores d'Arcais dalla crisi si può uscire, a condizione che vengano restituite dignità e centralità alla persona, a partire dai processi educativi, per fare in modo che la stessa vita umana divenga 'missione di responsabilità'. L'educazione, in-

somma, è un mezzo straordinario per realizzare un preciso disegno antropologico, chiaramente orientato.

In tempi più recenti anche Demetrio (2009) si è misurato con la necessità di difendere l'educazione e di riaffermarne prontamente il valore, al punto da dedicarvi un'originale apologia. Nel saggio *L'educazione non è finita* vengono prese in esame le tante ragioni per cui l'educazione si è smarrita, fino al rischio di scomparire del tutto. Le medesime ragioni, poi, sono all'origine del disorientamento di chi dovrebbe avere responsabilità educative, ovvero gli adulti, sempre meno disposti ad accettare le sfide, le fatiche e anche lo sfinimento che la relazione educativa inevitabilmente comporta. Eppure, nonostante tutto, Demetrio insiste sulla irrinunciabilità dell'educazione e sulla sua difesa ad oltranza, sia perché ciascuno di noi è l'espressione vivente di una storia educativa, sia, soprattutto, perché essa rappresenta la chiave che dà accesso al futuro e consente di esplorarlo con gli occhi della speranza: "Nell'accezione compatibile con la nostra finitezza, la presenza di qualcosa che vada oltre noi, che ci trascenda, che possa essere affidato dopo di noi ad altri, costituisce insomma una tentazione irresistibile. La ragione stessa di un impegno educativo. Tutto quanto siamo stati, siamo riusciti a realizzare, geneticamente, aspira alla restituzione ad altri, al lascito, al passaggio di un testimone. Pur pessimisti sulla sorte che i buoni consigli, le raccomandazioni, gli ammaestramenti possano essere raccolti, lo si è meno se quanto affidato a chi resta può germinare nuove energie. Che senso avrebbe un'educazione che non sapesse guardare a un futuro, non fosco e apocalittico? Si sostituirebbe di senso ogni nostra azione. Pur non volendolo ammettere, ogni preoccupazione che si voglia chiamare educativa dovrebbe precederci almeno di qualche passo" (Demetrio, 2009, p. 117).

Bibliografia

- Castiglioni, M. (a cura di), (2011). *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*. Milano: Unicopli.
- Cornacchia, M. & Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- D'Amato, M. (2014). *Ci siamo persi i bambini. Perché l'infanzia scompare*. Roma-Bari: Laterza.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando. (*Learning: the Treasure within*. Paris: UNESCO, 1996).
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (2010). *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flores d'Arcais, G. (1945). *Fine della crisi?*. Padova: Cedam.
- Gardner, H. (1991). *The Unschooled Mind. How Children Think and How Schools Should Teach*. New York: Basic Books.
- Hobsbawm, E. J. (1997). *Il secolo breve*. Milano: Rizzoli. (*Age of extreme. The short Twenty Century 1914-1991*. New York: Pantheon Books, 1994).
- Illich, I. (1972). *Descolarizzare la società*. Milano: Arnoldo Mondadori. (*Deschooling Society*. New York: Harper & Row, 1971).
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Marescotti, E. (2014). *Adultescenza: quid est? Identità personale, aspettative sociali ed educazione degli adulti*. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 9, 2, 159-179.
- Mariani, A. M. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina. (*Le sept savoir nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO, 1999).
- Navarro-Valls, J. (2012). *Crisi intrecciate*. *La Repubblica*, 4 novembre.
- Negri, N. & Saraceno C. (2003). *Povertà e vulnerabilità sociale in aree sviluppate*. Roma: Carocci.

- Nussbaum, M. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica. Bologna: il Mulino. (*Not for profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press, 2010).
- Postman, N. (1984). La scomparsa dell'infanzia. Roma: Armando. (*The Disappearance of Childhood*. New York: Delacorte Press, 1982).
- Postman, N. (1997). La fine dell'educazione: ridefinire il valore della scuola. Roma: Armando. (*The End of Education: Redefining the Value of School*. New York: Random House, 1995).
- Recalcati, M. (2011). Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2013). Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre. Milano: Feltrinelli.
- Robinson, K. (2012). The Element. Milano: Arnoldo Mondadori. (*The Element*. London: Penguin Books, 2009).
- Rosanvallon, P. (1994). Liberismo, Stato assistenziale, Solidarismo. Roma: Armando. (*La crise de l'Etat-providence*. Paris: Editions du Seuil, 1981).
- Zoja, L. (2003). Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre. Torino: Bollati Boringhieri.

Scuola e agenzie educative nell'età della crisi

di Claudio Crivellari

Parlare di educazione oggi significa inevitabilmente fare riferimento a una società in continua trasformazione, in cui i sistemi educativi risultano inseriti in un contesto mutevole, dominato dalla complessità, in cui il bisogno di educazione si è affermato come l'esigenza più impellente della società del disincanto. Ma parlare di educazione oggi implica anche analizzare il ruolo della scuola di fronte alla crisi epocale che sta attraversando le società occidentali.

Talk about education today means inevitably refer to a society in constant transformation, where educational systems are placed in a changing context, dominated by complexity, in which the need for education has emerged as the most urgent need of the society of disenchantment. But talk about education today involves also analyze the role of the school in front of the epochal crisis that is facing western societies.

1. L'età della crisi

I due principali concetti da cui partire per elaborare un'analisi costruttiva sull'attuale rapporto tra educazione e società possono essere di certo trasformazione e cambiamento (Bruni, 2008), ma parlare del rapporto tra dinamiche educative e attuali contesti sociali implica inevitabilmente anche definire precise strategie finalizzate a ricostruire un'idea di futuro in una fase di crisi epocale delle società occidentali. Una crisi vasta e strutturale, ancora più evidente se si pensa che molte difficoltà sembrano il risultato di quelle trasformazioni che, soltanto pochi anni fa, venivano indicate come le condizioni essenziali per edificare un mondo nuovo, tecnologico, avanzato e soprattutto libero dalle tensioni che avevano caratterizzato la prima parte del Novecento. Le conquiste della scienza, ad esempio, avevano posto tutte le basi per affermare un moderno umanesimo, declinato in chiave filosofica e orientato verso una concezione del mondo basata sul buon senso, sulla solidarietà e sul rispetto dei diritti. Ma qualcosa sembra non aver funzionato secondo le previsioni e il mondo occidentale, in particolare, si trova oggi alle prese con una crisi profonda, manifestatasi principalmente in termini economico-finanziari, ma dalle implicazioni e dai contorni molto più trasversali e radicali.

Ancora una volta la società occidentale si trova disorientata di fronte alla modernità, com'era già avvenuto all'indomani della prima rivoluzione industriale, quando le correnti del positivismo si confrontarono sulla necessità di orientare i cambiamenti. La globalizzazione, tanto per citare uno dei processi più emblematici, insieme a tutto il proprio potenziale, sta rischiando di confinare la complessità dell'uomo in una sfera essenzialmente economica o finanziaria, in cui omologazione acritica e squilibrata distribuzione della ricchezza veicolano un senso di disorientamento e incertezza. Ma ogni crisi non è mai definitiva, come insegnavano gli antichi greci che utilizzavano il termine *krisis* per indicare una scelta da operare, una decisione da prendere, una sorta di passaggio verso una condizione migliore. In questo passaggio svolgono un ruolo fondamentale i sistemi educativi, forti delle conquiste scientifiche degli ultimi secoli e, in particolare, delle riflessioni maturate all'interno delle scienze dell'educazione. La società della conoscenza, del resto, presuppone ancora una volta il ruolo strategico delle agenzie educative nel trascinare il cambiamento e anticipare le possibili variabili, reclamando una scuola aperta alla valutazione e al confronto, libera da tentazioni autoreferenziali, inserita strutturalmente nel tempo storico e nelle dinamiche dei sistemi complessi, in grado di coniugare in chiave moderna i diversi approcci educativi presenti già nell'opera di molti autori e filosofi antichi.

Partendo proprio dal complesso rapporto tra educazione e trasformazione sociale, è così possibile rivalutare la natura stessa e i valori dell'educazione, nonché le tradizionali interpretazioni educative, alla luce degli attuali e problematici scenari, riaffermando il ruolo della pedagogia e delle scienze

dell'educazione nel razionalizzare e gestire il passaggio generazionale, nel tentativo di rigenerare senza incertezze la direzione di senso da attribuire alla scuola e alle agenzie educative, nel loro delicato compito di anticipare le variabili della società complessa e mediarne gli effetti sugli individui e sulle comunità.

2. Il volto economico-finanziario di una crisi strutturale

Le difficoltà economiche e finanziarie derivate prima dai mutui *subprime* americani e poi scivolate in Europa hanno messo in evidenza i limiti complessivi di un intero modello sociale, innescando una crisi profonda e duratura, dagli effetti devastanti sulla vita di milioni di persone.

La crisi attuale, infatti, è iniziata nel 2008 con il fenomeno dei mutui *subprime* negli USA, che hanno avuto come conseguenza più immediata il fallimento della Lehman & Brothers, una grande banca americana di investimento, ritenuta dai maggiori osservatori *too big to fail*, troppo grande per fallire. Ciò nonostante i debiti avevano raggiunto proporzioni impressionanti che impedivano reali possibilità di recupero, se non quella del salvataggio diretto del Governo americano, intervenuto successivamente per salvare l'intero sistema bancario, trovatosi a dover fare i conti con analoghe problematiche.

Probabilmente stiamo attraversando la prima vera crisi della globalizzazione moderna, certamente la più lunga, probabilmente più grave della stessa grande crisi del 1929, ma il volto economico-finanziario è soltanto uno degli aspetti più immediati di un fenomeno molto ampio e strutturale, che aveva iniziato a manifestarsi già alla fine del secolo scorso, attraverso segnali inequivocabili, troppo spesso sottovalutati, in troppi settori della società civile.

La globalizzazione moderna, appunto, fenomeno tanto vago quanto totalizzante, ha determinato un'accelerazione radicale nel panorama economico mondiale, generando un allargamento della circolazione di denaro, merci e forza lavoro, in una prospettiva fortemente liberista, imponendo una diversa visione culturale, orientata a considerare il globo come un'entità unica, inscindibile, non più attraversata dai mille confini che da sempre hanno diviso l'umanità (Beck, 2009), ridisegnando funzioni e rapporti di potere, ridefinendo drasticamente il ruolo tradizionale dello Stato-Nazione e inserendo meccanismi decisionali, interessi e obiettivi in una dimensione che supera i singoli Stati (Raffini, 2010).

Il processo di globalizzazione, con tutta la propria travolgente potenza, ha inevitabilmente implicato anche una nuova concezione educativa che, costretta a spogliarsi in maniera definitiva delle vesti tradizionali, ha visto ampliarsi e diversificarsi a dismisura gli orizzonti d'intervento (Cobalti, 2006). Ma trasformazione e globalizzazione non riescono da sole a descrivere in modo completo gli scenari in cui i sistemi educativi delle società contemporanee sono chiamati a operare, non meno importante, infatti, per un'analisi davvero approfondita, appare il concetto di complessità, un concetto complementare che è caratterizzato dalla trasformazione e attraversa la globalizzazione, divenendo tratto distintivo di entrambe i fenomeni.

Le radici di un quadro così articolato sono da cercare nelle rivoluzioni scientifiche del Novecento che hanno affermato una serie di ribaltamenti culturali, alimentando una decisa diffusione di nuove prospettive relative ai concetti di pluralità e differenza, di cambiamento e complessità delle forme di vita e di pensiero. Una serie di ribaltamenti che hanno complessivamente delineato un quadro sociale governato e interpretato principalmente dal famoso paradigma della complessità, un nuovo paradigma post-moderno in base al quale il mondo non può essere descritto come una collezione di oggetti separati e analizzabili da una mente esterna a essi (Bateson, 1977).

3. Scuola e agenzie educative per una nuova idea di futuro

Tutta la società contemporanea, quindi, è attraversata da un processo di crescente complessità che si configura in una fitta rete di sottosistemi autonomi e interconnessi, compresi quelli relativi alla produzione della cultura, alla comunicazione, alla scuola, alla formazione. Le caratteristiche di tale

complessità si sono a tal punto intensificate da rendere impossibile una visione globale della realtà e la pluralità delle variabili si presenta in modo sfuggente e non programmabile, con il rischio che i sistemi possano nel tempo sottrarsi a ogni sorta di confronto e di controllo.

Il paradigma della complessità, inoltre, ha coinvolto progressivamente anche i piani filosofici e culturali, provocando da un lato un indebolimento di tutte le correnti tradizionali di pensiero e dall'altro l'impossibilità di proporre idee e valori guida a lungo periodo, da cui è scaturita, sul piano individuale, una generalizzata perdita di identità sociale a vantaggio di una diffusa visione narcisistica e settoriale. Inevitabilmente anche la scuola è parte della complessità sociale e si muove con una incertezza dovuta a impostazioni forse troppo tradizionali, poiché i sistemi scolastici, ancora legati alla propria connotazione ottocentesca, non riescono a incidere radicalmente in un contesto sociale di cui colgono soltanto singole dimensioni, allontanandosi dal punto di vista di chi vive e opera negli altri sottosistemi, come quello economico, finanziario o produttivo.

Le trasformazioni che stanno investendo le società occidentali, del resto, sono di una portata tale da ipotizzare conseguenti adeguamenti in prospettiva policentrica dell'organizzazione scolastica e dei sistemi formativi, per certi aspetti assimilabili a quelli che segnarono il passaggio dalla società pre-industriale a quella industriale. Tali adeguamenti non determineranno la scomparsa della scuola, come ipotizzato dai profeti della "descolarizzazione" (Chiosso, 1997, p. 113), ma comporteranno sicuramente la necessità di una ristrutturazione del sistema educativo e formativo verso forme multidimensionali (1).

Al di là delle valutazioni future, già oggi, comunque, l'intervento educativo della scuola e delle altre agenzie non formali e informali si trova inserito in un sistema assai complesso, costituito da un variegato arcipelago di operatori che, in maniera sinergica, dovrebbero contribuire alla formazione delle personalità, all'arricchimento del patrimonio di abilità e competenze, al miglioramento dell'inserimento sociale. Tale convergenza, tuttavia, appare sempre più difficoltosa e spesso, quando il sistema si presenta in forma disorganica e contraddittoria, la semplice coesistenza e sovrapposizione delle diverse agenzie formative si rivela causa di disorientamento e di confusione.

La scuola moderna, quindi, per ricostruire una nuova idea di futuro, deve superare la propria autoreferenzialità e, partendo dai canali di autonomia funzionale, deve favorire l'interazione con la famiglia, quale sede primaria di educazione; valorizzare le risorse culturali, ambientali e strumentali offerte dal territorio e promuovere il loro razionale coordinamento. La sfida è certamente difficile, poiché le agenzie educative sono molteplici e talvolta neanche esplicite, tanto che gli stessi tentativi di classificazione risultano spesso riduttivi e devianti. Alcune sono facilmente identificabili, come le comunità religiose, gli Enti locali e tutte quelle agenzie che hanno sostanziali tratti distintivi in ogni realtà; per altre agenzie, invece, l'identificazione è più difficile, poiché rispondono a esigenze e obiettivi molto diversificati. È innegabile, ad esempio, che una decisa azione educativa sia svolta *daimass* e *personal* media che, animati talvolta da interessi economici, utilizzano tecniche subliminali e veicolano principi e valori in contrasto con l'azione delle agenzie educative più tradizionali, a partire dalla famiglia e dalla scuola stessa.

Sui mezzi di comunicazione di massa e, in particolare sull'impatto che essi esercitano sull'educazione, esiste una vasta letteratura che da un lato paventa il rischio che le nuove tecnologie determinino effetti negativi sui processi cognitivi e dall'altro ne esalta il sostegno che possono fornire ai processi di apprendimento. Evitando superficiali generalizzazioni, ciò che genera disorientamento è l'impossibilità di esercitare su di essi un controllo valido, tanto dal punto di vista quantitativo, quanto dal punto di vista qualitativo, per questo la scuola non può ignorare le nuove tecnologie e i nuovi strumenti di conoscenza, ma deve utilizzarli e promuoverli, sviluppando nei loro confronti un atteggiamento consapevolmente critico e costruttivo (Crivellari, 2012, pp. 97-102).

4. Sapere funzionale e costruzione dell'identità

L'analisi dei contesti sociali mostra chiaramente come la complessità ponga i soggetti di fronte a una pluralità di stimoli educativi e formativi spesso in condizione di sovrapposizione e di contradd-

dittoietà, con risultati non sempre adeguati alle esigenze della socializzazione. Se invece l'azione di tutte le agenzie presenti su un determinato territorio fosse integrata all'interno di un unico progetto educativo, si potrebbero conseguire risultati sicuramente migliori di quelli derivanti dalla semplice somma dei singoli interventi. Anche per motivazioni storiche, appare altrettanto evidente che il compito di mediare spetti ancora una volta alla scuola, a una scuola moderna, libera dai condizionamenti e dall'autoreferenzialità del passato.

Alla scuola dovrebbe spettare il compito di costruire strategie e percorsi per favorire il raccordo e l'integrazione tra le diverse istituzioni, divenendo strumento di mediazione tra i numerosi protagonisti e con il mondo del lavoro, attraverso il ricorso alla migliore tradizione pedagogica, alle scienze dell'educazione, nonché a un approccio didattico multidisciplinare.

La logica da cui è necessario ripartire è quella dell'efficacia e dell'efficienza, in base alla quale la scuola non può più fare riferimento esclusivamente ai propri processi interni, ma deve porsi come un sistema aperto alla valutazione, chiamato a interagire in maniera dinamica con le molteplici variabili che caratterizzano i processi formativi. Compito della scuola è anzitutto saper gestire queste variabili in modo costruttivo, ricorrendo agli strumenti della progettualità e creatività pedagogica, trasformando i docenti da esecutori di programmi, come definiti in più occasioni, in progettisti della formazione.

Come sottolineato in diversi contributi di esperti, tra cui quelli di Mario Ambel, l'identità della scuola moderna e la sua necessaria azione mediatrice, può essere definita in rapporto alla centralità dell'alunno; alla capacità di individuare saperi funzionali; alla partecipazione attiva alle dinamiche delle società complesse.

La centralità dell'alunno ha ispirato alcune delle principali teorie psico-pedagogiche e richiede che l'alunno venga definitivamente percepito come soggetto singolo e irripetibile, a cui fornire gli strumenti per costruire la propria identità e per orientarsi con autonomia e competenza nella complessità odierna.

L'identità da costruire nelle giovani generazioni rappresenta la vera sfida educativa della scuola moderna, quale luogo di formazione e di apprendimento privilegiato e istituzione di coordinamento e filtro di tutte le agenzie e forme educative che caratterizzano la società complessa della conoscenza. Strettamente collegata alla costruzione dell'identità c'è, naturalmente, la conquista di una piena autonomia, intesa non come rottura delle appartenenze, ma piuttosto come capacità di rispondere in modo critico alle grandi tensioni e ai molteplici stimoli che affiancano il processo di crescita. In definitiva, l'autonomia personale, oggi più che mai, consiste nel saper spezzare le nuove forme di dipendenza e di massificazione. Se l'identità costituisce il fulcro del processo educativo e della crescita della persona, se l'autonomia è il primo supporto affettivo e cognitivo per la sua maturazione, per cui non c'è piena identità senza autonomia, allo stesso modo appaiono di grande rilievo anche i contenuti degli insegnamenti finalizzati all'acquisizione delle competenze.

La necessità di una scuola per competenze richiama, tra l'altro, l'antico dibattito sui saperi da erogare, come uno degli argomenti centrali nella ridefinizione del ruolo della scuola nella società attuale (2). Secondo Edith Cresson, nell'attuale "società conoscitiva", il vero potere come fattore di progresso e di crescita a tutti i livelli è appunto la conoscenza e il sapere va inteso come capacità di usare in modo critico il proprio pensiero (Ambel, 2002).

I saperi funzionali alla società complessa devono coniugare tanto l'aspetto relativo al "contenuto" da apprendere, quanto quello relativo alle "procedure" con cui si apprende, con la consapevolezza che i contenuti vengono modificati e cambiano, mentre le modalità con cui costruiamo la conoscenza restano, o per lo meno si modellano in nuovi processi di apprendimento. Una scuola troppo basata sui contenuti ma poco attenta alle procedure cognitive rischia di essere superata da un processo di obsolescenza che delegittima, sul piano sociale, quegli stessi saperi che in un determinato periodo vengono considerati essenziali. Soltanto un sapere funzionale ai processi di orientamento dei giovani nella complessità dei linguaggi e dei significati, che di continuo si strutturano e si destrutturano, si trasforma in capacità di agire in modo responsabile, creativo e innovativo. L'obiettivo da perse-

guire, quindi, non è tanto il trasferimento del sapere fine a se stesso, ma il trasferimento di un sapere utile alla definizione della propria identità autonoma e al proprio consapevole ruolo sociale.

La partecipazione della scuola alle dinamiche della società complessa impone, infine, che i mutamenti sociali vengano metabolizzati all'interno del sottosistema scolastico, provocando altri mutamenti nella stessa scuola e nell'intero sistema educativo di cui la scuola fa parte. Il sistema educativo, a sua volta, dopo aver assorbito tali mutamenti li razionalizza dal punto di vista pedagogico e li reintroduce nel sistema sociale, generando così modelli comportamentali positivi.

Quindi, se è vero che la società sollecita la scuola e la costringe a elaborare risposte adeguate, è anche vero che la scuola deve ritornare a essere percepita come fattore di mutamento sociale, in quanto capace di introdurre cambiamenti di ordine sociale e culturale secondo una gerarchia di finalità di natura pedagogica.

Per questo motivo la scuola deve fare opera di razionalizzazione, operando un'analisi critica dei fattori sociali che hanno determinato questi cambiamenti, per poi farne una valutazione attenta, e infine utilizzare questi elementi per elaborare strategie e progetti in grado di orientare le azioni secondo obiettivi formativi ed educativi. Solo in questo modo la scuola può concretizzare iniziative di mutamento e trascinarsi sociale in senso positivo e costruttivo, per cui, così come la società agisce sulla scuola, allo stesso modo la scuola deve poter agire sulla società, attraverso un chiaro rapporto di fiducia e d'interazione.

Note

(1) Nella ricostruzione di G. Chiosso, uno dei maggior esponenti della descolarizzazione della società è Ivan Illich, secondo il quale il sistema scolastico finisce con l'imporre un modello di apprendimento standardizzato, il cui programma non è che la riproduzione dei valori dell'*elite* dominante. Il vero apprendimento, secondo Illich, dovrebbe avvenire attraverso il contatto diretto e l'esperienza, in un libero gioco di influssi sociali e culturali, senza che la scuola incanali tutto su binari precostituiti. Invece la scuola tende a monopolizzare il processo di formazione restando autoritaria, burocratica, passivizzante al punto da incrementare la disuguaglianza sociale.

(2) Nel Libro Bianco *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* di E. Cresson, l'istruzione e la formazione appaiono come l'ultimo rimedio al problema dell'occupazione. Presentato nel 1995 dalla Commissione europea, il Libro bianco parte dalla constatazione che le trasformazioni in corso hanno incrementato le possibilità di ciascun individuo di accedere all'informazione e al sapere.

Bibliografia

- Ambel, M. (2002). *La questione della competenza*. Pisa: CIDI. Atti del Convegno Nazionale.
- Beck, U. (2009). *Che cos'è la globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria* (trad. Cafagna, E., Sandrelli, C.). Roma: Carocci.
- Bruni, E.M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bruni, E.M., (2008). *Il "cambiamento" come categoria pedagogica*. Pescara: Il Monitore. Anno XLII, 4.
- Chiosso, G. (1997). *Novecento pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Cobalti, A. (2006). *Globalizzazione e istruzione*. Bologna: Il Mulino.
- Crivellari, C. (2012). *Educazione e comparazione oggi*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gallo, L. (2006). *Problemi e prospettive dell'educazione comparata*. Bari: Giuseppe Laterza Edizioni.
- Raffini, L. (2010). *La democrazia in mutamento. Dallo Stato-Nazione all'Europa*. Firenze: University Press.

Pedagogia della domanda e “crisis skills”

di Daniela Dato

A fronte della crisi del soggetto contemporaneo, la pedagogia deve rivedere il suo statuto prassico ed epistemologico per rispondere attivamente alla costruzione di un nuovo modello formativo.

La proposta formulata in questo saggio è quella di una pedagogia della crisi interpretata come pedagogia della domanda, ovvero come pedagogia che non sia schiacciata sulla logica della necessità e del presente ma che suscita dubbi, allena menti flessibili, sostiene progetti e desideri, costruisce tempi e pensieri “lunghi”. Una pedagogia che diviene prassi concreta se declinata con alcune parole come Riflessività, Comunità, Speranza, Adattabilità che si traducono più concretamente in importanti “crisis skills”.

In the age of crisis, the pedagogy needs to revise its praxic and epistemological statute. This action is essential to construct a new educational model. In this paper we want define a “pedagogy of the crisis” interpreted as “pedagogy of the question”. A pedagogy that goes beyond the logic of necessity and of the present, that raises doubts, promotes mind flexibility, supports projects and desires. A pedagogy that becomes concrete practice when it is declined with Reflexivity, Community, Hope, Adaptability. Thus, these words stand for “crisis skills”.

1. La crisi del soggetto contemporaneo

Se volessimo disegnare la crisi del soggetto contemporaneo forse potremmo scegliere le parole di Danilo Dolci che, nel suo *Il Dio delle zecche* (1976), scriveva: “il vivere mi inorridisce e affascina, siamo minimi microbi in bilico distratto tra disperazione e presunzione”.

Una immagine forte che disegna un uomo diviso tra il desiderio di vivere, di esistere e la difficile sfida di non perdersi e arrendersi.

Sembrano qui quanto mai presenti richiami a Erikson, alle sue antinomie stasi/generatività, disperazione/saggezza anch'esse rappresentative di una umanità che deve scegliere se alienarsi, se fermarsi e adattarsi passivamente, se essere estranea a sé o se, al contrario, coraggiosamente, decidere di creare idee, progetti, futuro recuperando senso e consapevolezza della storia di sé e della storia politica e sociale.

Il Dizionario di Psicologia di Galimberti ci ricorda che la crisi si “riferisce ad un momento della vita caratterizzato dalla rottura dell'equilibrio precedentemente acquisito e dalla necessità di trasformare gli schemi consueti di comportamento che si rivelano non più adeguati per far fronte alla situazione presente”. Ma è Dewey che, a nostro parere, indica il senso intrinseco della crisi in quanto necessità e possibilità con il suo concetto di “suggestione”. Essa nasce e si origina da un momento di confusione che costringe il pensiero e l'azione a prendere una pausa per cercare una soluzione. È in tale pausa che la crisi, grazie al pensiero, può essere superata. Quasi che il disorientamento mostrasse la sua sacralità, la sua necessità per muovere all'azione, per spingere il soggetto a ricercare un nuovo equilibrio. Non sempre però tale azione è di facile realizzazione, tanto più che, come è avvenuto nell'ultimo scorcio di millennio, cambiano le coordinate comunicative strumentali e relazionali inter e intra umane e inter e intra culturali.

Non è un caso che De Masi ha definito quella in cui viviamo una “società senza orientamento” (2014). La società della *shock economy*, aveva scritto qualche anno addietro Naomi Klein, una società del disincanto, aveva precisato Franco Cambi. Dei rischi individualizzati, scriveva Beck, dei legami fragili aggiungeva Sennett, della liquidità, precisava, in modo determinante per tutti gli studi che sarebbero poi venuti, Bauman. Ma anche Morin ci ha da tempo abituati a pensare il *complexus*, ad immaginare l'*homo sapiens* l'*homo demens* assieme così come Galimberti ci ha invitato a rin-

tracciare nel nichilismo l'ospite inquietante della nostra contemporaneità mentre Dahrendorf e Jaques ne sottolineavano l'instabilità e l'incertezza.

Al contempo, in una prospettiva più specificatamente pedagogica, Bertin ci ha indicato al fine di saper vivere il presente a sempre più ampio rischio di alienazione una strategia di pensiero razionale, riassunta nel paradigma problematicista, come manifesto della mediazione, della coniugazione dialettica e antidogmatica di antinomie, come necessità di aprirsi al disordine e all'irrompere del reale e della problematicità etica dell'esistenza nel progettare e pensare percorsi di vita.

Sono chiaramente solo alcuni degli studiosi, e certo ne abbiamo dimenticati altri egualmente importanti, che hanno contribuito a disegnare il ritratto della società contemporanea e degli uomini e delle donne che la abitano.

In un'epoca di spaesamento, di mancanze, di dissolvenze (Annacontini, 2014), di ipotesi della fine della storia (Fukuyama, 2003) il *leit motiv* è il rischio che possano vacillare le certezze del soggetto, i suoi punti di riferimento.

Tanto che persino l'idea di apprendimento permanente è pervasa dall'idea di crisi *lifelong elifewide* che inducono a ripensare e riprogettare le stesse età della vita anch'esse attraversate dal dubbio, dall'incertezza, dallo spaesamento. Quello a cui assistiamo, e che spesso viviamo sulla nostra stessa persona, allora, è uno stato di *shock*, direbbe la Klein, inteso come "momento in cui c'è uno iato tra la velocità con cui evolvono gli eventi e le informazioni disponibili per spiegarli" (Klein, 2007, p. 524) e, aggiungiamo, per imparare ad affrontarli.

"Siamo davanti a un soggetto nuovo, a un soggetto inedito e radicalmente problematico, più dell'uomo della tradizione scandito tra i 'conflitti dell'anima' e l' 'autotrasparenza del cogito'" (Cambi, 2008, p. 105). Assistiamo nell'epoca postumana ad un "declino di quel modello *sapiens, theoreticus*, etc. dell'uomo occidentale e la rimessa in discussione di ogni umanesimo tradizionale, fino alle tesi estreme della 'morte dell'uomo'. Di fatto ciò che è entrato in crisi è una visione dell'*anthropos*, storicamente e culturalmente specifica, che è stata de-costruita, re-interpretata, mostrata nei suoi condizionamenti e smascherata nella sua identità locale, epocale e culturale. Per procedere verso un ri-pensamento ulteriore e post-classico (per così dire) dell'uomo e del soggetto, che è poi il vero portatore di *humanitas*" (Cambi, 2008, p. 99).

Oggi più che mai, del resto, il labirinto diventa simbolo di una inedita soggettività che deve confrontarsi con una società in cui trapela un senso di provvisorietà che induce a normalizzare il senso e il sentimento di incertezza e mutevolezza ma che, al contempo, rende difficile al soggetto sostare nella mutevolezza, "rimanere in movimento ed essere contemporaneamente argilla plasmabile e abile scultore" (Bauman, 2000, p. 109).

In una società caratterizzata da squilibri e tensioni, è innegabile riconoscere nel soggetto i tratti di una identità ferita ed inquieta, carica di ombre (Cambi, 2006) che necessita di imparare a "governare in modo sempre più organico un sapere e un pensiero che si sono fatti disseminativi e plurali, flessibili ed entropici" (Cambi, 2006, p. 71).

Attraverso questo labirinto di una identità ferita si ravvisano però possibili vie di fuga o di fronteggiamento. Si tratta, secondo una nostra impostazione pedagogica, di tre diverse possibilità cui il soggetto si trova di fronte: 1. essere annientato dalla crisi e subirla passivamente fino a perdersi; 2. cercare gli strumenti per leggere la crisi e adeguarsi ad essa riorganizzandosi all'interno del sistema esistente; 3. trovare nuovi paradigmi e strumenti per interpretare la crisi e rispondervi costruendo un nuovo modello di superamento interpretativo e d'azione.

2. Schiacciati sulla risposta

La prima via è quella che più facilmente intraprende un io fragile, privo di strumenti di analisi, di spirito critico, di autorientamento e progettualità. È quella che può apparire la via più semplice ma, certamente, non quella che porta ad una emancipazione del soggetto.

Le altre due, pur diverse, consentono entrambe di prendersi cura dell'emancipazione del soggetto, realizzando, così il principio trasformativo che è alla "radice" del concetto stesso di crisi in quanto "ricominciamento" [dal lat. *crisis*, gr. κρίσις "scelta, decisione"].

La prima via è quella a cui la formazione dice un no risoluto.

È quella via che si presta ad essere scelta – come lo definisce Fabio Merlini – dall'“uomo della risposta”, estraneo a sé stesso, cui è inibita la possibilità di una costruzione narrativa del sé. “L'uomo della risposta, colui che è costantemente soggetto all'obbligo di dover reagire alle urgenze che lo incalzano, è smemorato nella misura in cui non trova nel suo passato e nel passato della storia cui appartiene, nessuna risorsa valida per costruire le risposte di cui necessita puntualmente la realtà nella quale è immerso. Pensiero e riflessione fanno difetto perché le risposte che pongono il soggetto in relazione con il mondo, in questo caso si riferiscono sempre e solo a compiti e a stimoli propri di un universo autoreferenziale, per il quale non vi è nulla oltre se stesso: nulla da progettare e nulla da pensare” (Merlini, 2009, p. 66).

Lo strano paradosso di questa concezione statica, schiacciata sul presente e sulla necessità, si riduce al tentativo di fare degli uomini esattamente il contrario di quello che essenzialmente e autenticamente sono, ovvero dei creatori in evoluzione emergente, degli esseri in divenire. Essi rischiano di ridursi ad automi, cioè alla “negazione della vocazione ontologica a *essere di più*” (Freire, 2004, p. 61). Una negazione che rischia di condurre ad una qualsiasi manifestazione dell'ampio ventaglio fenomenologico riconducibile alla categoria della necrofilia.

Del resto, viviamo nel periodo dei legami deboli, dice Sennett, dei “pensieri brevi” aggiunge Boscarello a fronte dei quali i pensieri “lunghi” sono scomparsi, proprio quei pensieri che “si prendono tempo, che riflettono, che recuperano memoria, che non sono estranei a sé, qualunquisti e ipocriti” (2015).

Pensieri brevi, legami deboli, logica della necessità che non invadono solo la dimensione esistenziale del soggetto ma anche quella formativa e professionale. Lì dove, nel primo caso, assistiamo ad un sistema formativo che sempre più si “aziendalizza”, si appiattisce su una logica di mercato e di “addestramento” del produttore e del “lavoratore” in quanto esecutore, dimenticando la formazione del cittadino, la promozione di *formae mentis* in grado di “resistere” agli “urti”, di progettare futuro che non sia solo produzione e necessità; nel secondo caso, si prefigura e si materializza sempre più spesso un uomo lavoratore invaso dall'ansia irrefrenabile di mostrarsi efficace, idoneo al compito, al passo con tempi e obiettivi sebbene questi, spesso, non rispondano neanche più ai suoi reali desideri, alle sue aspettative di un tempo, persino ai suoi stessi valori. Un mondo del lavoro altrettanto schiacciato sulla logica del mercato e delle produttività.

Natoli in *L'edificazione di sé, istruzioni sulla vita interiore* (2010) precisa che “oggi a prevalere è l'impersonalità della serie. La nostra è una società dell'addestramento, non certo delle virtù, vale a dire della coltivazione della propria singolare eccellenza. Certo, le virtù possono anche essere non richieste, ma vicende recenti – e si può dire la storia in generale – stanno lì a mostrare che laddove mancano le virtù, le società tendono alla lunga a scomporsi, a disfarsi. O, comunque, si riducono a una condizione in cui non è bello vivere” (p. 57).

L'antropologia della risposta si rivela, allora, anche nella dimensione professionale come rischio di schiacciamento sulla necessità, che toglie “respiro” e profondità alla stessa *expertise* professionale e le nega progettualità, privando la stessa attività lavorativa di senso e significato.

Intendiamoci, l'eccellenza di un professionista si misura certo sulla sua alta qualificazione, sulla sua capacità di rispondere agli obiettivi, sulla sua capacità di risolvere problemi, ma che ne è del lavoratore?

Cosa ne è dei suoi progetti? Cosa del suo futuro? Cosa del bisogno di interrogarsi, monitorare la sua *expertise* anche in termini di qualità ed etica oltre che di quantità ed efficienza?

In questa condizione storica ed esistenziale si delineano i rischi di “un'efficienza insignificante”. Di un'iperspecializzazione ed un adeguamento alla realtà che schiaccia il lavoratore fino a togliere linfa alle stesse organizzazioni stritolate tra “potenza dei mezzi e povertà del senso. Lo smarrimento è tangibile. [...] Stress e iperattivismo sono ormai diventati i consueti supporti di un incremento pro-

duttivo che ha smarrito qualsiasi senso del limite [...]. Quando ci chiediamo quale sia esattamente il senso di cui percepiamo il dileguamento, le risposte sono confuse. Di che cosa, esattamente, saremmo rimasti orfani?” (Merlini, 2009, pp. 8-9).

3. Per una pedagogia “della domanda”

Siamo rimasti orfani di domande.

Creata il mito della crisi, non tutti siamo stati capaci di fronteggiarla, di navigarci “dentro”, di leggerla con altri occhi, con rinnovati modelli, con opportune nuove lenti; molti vi sono invischiati e trovano difficile, se non impossibile, trovare vie per riprogettarsi. Del resto, come ha sintetizzato De Masi, “forse non è la realtà a essere in crisi, forse è in crisi il nostro modo di interpretarla, sono in crisi i nostri modelli esplicativi. Siccome le categorie mentali che abbiamo ereditato dall’epoca industriale non sono più capaci di spiegarci il presente, siamo indotti a diffidare del futuro, oscillando tra disorientamento e paura” (De Masi, 2014, p.11).

Sempre De Masi ci ricorda che “nessuna sfera resta immune da questo disorientamento: [...] non sappiamo se questo disorientamento rappresenti un sintomo di sviluppo o l’avvisaglia di un tracollo. Sappiamo soltanto che provoca una diffusa sensazione di crisi la quale, a sua volta, rende difficile e azzardato progettare il nostro futuro” (De Masi, p. 824). In tale direzione, il paradossale e unico credibile e coerente esito di una pedagogia della crisi che dunque sappia offrire strumenti per interpretarla, decostruirla e fronteggiarla proattivamente, sembra concretizzarsi in una pedagogia “della domanda” (Danilo Dolci), del dubbio ribelle (Freire), dell’impertinenza, diremmo, della capacità di chiedersi “perché”, di affrontare le sfide, di gestire i fallimenti ed essere tenaci nel percorrere la via della creazione umana e di specie.

La promozione di una pedagogia della domanda è una forma di educazione liberatrice e problematizzante intitolata alla divergenza che è dialogo, eticità, intenzionalità, progetto, speranza, cambiamento.

Se una antropologia della risposta inibisce il potere creatore dei soggetti, una pedagogia della domanda rivela la sua dimensione vitale e vitalizzante, risveglia le coscienze, il giudizio critico, la riflessività, la curiosità epistemica.

Per rispondere alla formula del “presente dilatato” appiattito sulla necessità deve essere coltivata la sfida, la possibilità dell’errore, la consapevolezza dei legami con il mondo.

Non è in discussione il desiderio di risposte cui giustamente anela il soggetto. In discussione è il modo, il processo in cui egli tenta di raggiungerle.

Si tratta di ricercare le risposte a partire dall’esercizio di forme del pensare dialogiche che vadano “ben oltre una semplice curiosità” e si traducano in vero e proprio “strumento di ricerca, riflessione, approssimazione ragionata alla conoscenza” (Vigilante & Vittoria, 2011, p.).

Quella che il soggetto deve re-imparare ad esercitare è una ricerca permanente, è inquietudine cognitiva, è linfa vitale per la sua incompiutezza neotenica.

4. Un alfabeto pedagogico della (per la) crisi

Anche in questo caso un rischio esiste. Il rischio di accogliere questo modello di pedagogia e poi farlo implodere in un’autoreferenzialità che si fa demagogia.

Per non incorrere in tale rischio, un antidoto: riuscire a tradurre operativamente quanto detto e fare del modello proposto una pratica formativa concreta.

L’idea è quella di rintracciare un alfabeto “elementare” di una pedagogia della e per la crisi che possa orientare le stesse pratiche formative e condurre il soggetto ad affrontare il rischio di una antropologia della risposta e a praticare, così, una pedagogia della domanda che si faccia competenza, *expertise*, *performance* efficace per fronteggiare la crisi stessa.

Un alfabeto che intitoliamo, provvisoriamente (perché al momento impegnati in uno studio monografico su tali temi) alle parole:

- Riflessività
- Impegno
- Comunità
- Speranza
- Adattabilità

Sono parole che, a nostro avviso, rimandano, seppur in modo non esaustivo, a quel bagaglio di competenze di cui il soggetto necessita per navigare nel mare dell'incertezza. Utili ad "abilitare i cittadini" ovvero ad esercitare un coinvolgimento attivo e al contempo competenze di *empowerment* per "diventare competenti nella pianificazione e nella gestione dei propri percorsi formativi e professionali e nelle transizioni che intercorrono" (ELGPN, 2014, p. 14).

Competenze che, a ben vedere, richiamano le competenze chiave per una positiva vita attiva e per il buon funzionamento della società (Rapporto finale della Ricerca DESECO dell'OCSE, 2003), e che dunque sottolineano la necessità per il soggetto di apprendere ad agire in modo autonomo; a servirsi di strumenti in maniera interattiva e a funzionare in gruppi socialmente eterogenei.

Riflessività: tre sono gli elementi di una "dottrina dello *shock*" secondo la Klein (2007). Essi sono la confusione, il disorientamento, la sorpresa.

Per rispondere a tali rischi di *shock*, il soggetto, le comunità, devono essere capaci di analisi e di lettura, devono possedere soprattutto almeno due utili strumenti per "comprendere", per prevedere futuro, per fronteggiarlo e "modificarlo" per quanto nelle loro possibilità.

In primis essi devono coltivare la memoria perché essa è il primo antidoto allo *shock*. "Tutti gli *shock* terapeuti hanno come proprio obiettivo la cancellazione della memoria [...]. La memoria sia individuale che collettiva, si rivela come il più grande ammortizzatore per lo *shock*" (Klein, 2007, p. 530). La memoria rappresenta un elemento imprescindibile della capacità di leggere il presente, è uno strumento utile ad accumulare resistenza, resilienza.

In secondo luogo hanno bisogno di esercitare quella *padronanza personale* che consente al soggetto di monitorare il proprio percorso, la propria storia, di individuare gli obiettivi da perseguire e concentrare gli sforzi e le energie per raggiungerli, di esercitare e sviluppare l'arte della pazienza provando a non perdere di vista le proprie aspirazioni più elevate.

È questa padronanza personale che getta le basi per lo sviluppo di una riflessività intesa come "forma di razionalità euristico-riflessiva", insieme di competenze utili a "ri-pensare contestualmente il proprio agire [...], i suoi fondamenti teorici e pratici e ideologici e rimetterlo costantemente a fuoco" (Cambi et al., 2003, pp. 31 e 48).

La riflessività può, per questo, essere sguardo rivelatore utile a rimettersi in gioco, capacità del singolo di essere consapevole e responsabile del proprio agire, di motivare il perché di determinate scelte piuttosto che di altre. È insomma una forma di pensiero sul proprio ruolo, è un momento di interrogazione e di ricerca.

La riflessività nutrita di memoria e padronanza personale costituisce l'antidoto alla confusione e al disorientamento, traghettando il soggetto stesso verso una progettualità consapevole e partecipata perché mentre "l'uomo della risposta è privo di domande perché non ha più motivo di mobilitare, attraverso l'interrogazione, altri orizzonti rispetto allo spazio disposto dalla sua azione" (Merlini, 2009, p. 67), l'uomo della domanda è, invece, in permanente divenire, coniugando costruttivamente passato, presente e futuro, tradizione e innovazione.

Impegno. L'impegno è la capacità del soggetto di orientarsi nella complessità, essere tenace, riuscire a gestire le frustrazioni e ricalibrare gli obiettivi in itinere. Il rapporto partecipato e consapevole con il passato, il presente e il futuro è ciò che consente al soggetto di prendere posto nell'opera di attiva costruzione di un progetto di vita che è singolare e collettivo al contempo.

Ed è per questo che l'impegno è al tempo stesso interesse ed eticità.

È sentirsi “interessato” ovvero, “essere in mezzo; partecipare; importare”, costruire progetti a partire da un bisogno di lasciare traccia, di rispondere ai propri bisogni e ai propri desideri; è un volersi mettere alla prova. A partire dalla definizione che ne dava proprio Dewey, l’interesse in quanto transattivo “assorbimento dell’io in un oggetto” e viceversa (Dewey, 2000, p. 163) è quel coinvolgimento personale che consente di mobilitare uno sforzo e farne sentire meno la fatica.

Ed è questo interesse che comporta l’allenamento di una *forma mentis* problematica che si traduce nella responsabilità etica della scelta, una mente etica, così come la chiama Gardner, intesa come la consapevole accettazione della propria responsabilità personale e generale, perché essere responsabili non significa solo fare riferimento alla propria coscienza ma preoccuparsi anche degli altri e delle sorti della società in generale. Acquisire “un’impronta mentale che porti a mettere in pratica i propri principi con costanza”, imparando, però, anche a trascendere la propria esperienza individuale diventandone spettatore imparziale (Gardner, 2007; Dato, 2014) e assumendosi i rischi etici delle scelte.

Comunità. Naomi Klein sostiene che “il modo migliore per risollevarsi dall’impotenza si rivela quello di essere d’aiuto: avere il diritto di far parte di un risanamento collettivo”, l’essere insieme consente di “accumulare resistenza: per quando arriverà il prossimoshock” (Klein, 2007, p. 533).

Del resto, l’essenza stessa della pedagogia consta nella capitalizzazione di quei processi relazionali che il soggetto costruisce con gli altri (con il mondo, con gli amici, con la famiglia, con i colleghi, con i formatori ecc.). Dove l’idea di incontro e dialogo è un tentativo di imparare, insieme, a “dare un nome al mondo, in vista della sua trasformazione”, “strumento di ricerca, riflessione, approssimazione ragionata alla conoscenza” (Vigilante & Vittoria, 2011).

Il dialogo costitutivo della comunità va dunque inteso non come pratica ma, più sistemicamente e profondamente, come paradigma comunicativo improntato al dubbio, all’euristica, alla divergenza, all’apertura, fondamento politico, processo di riduzione di distanza dall’estraneo e dall’estraneità.

Questa istanza dialogica e comunitaria è oggi recuperata e enfatizzata da molti studiosi, economisti, sociologi, oltre che pedagogisti, come spazio di riappropriazione del mondo e di superamento della crisi, spesso anche sottovalutando i rischi arcaicizzanti e regressivi di un comunitarismo non riflessivo. E tuttavia non sono poche le voci che ritrovano in tale concetto rinnovata energia per ripensare e superare gli enormi limiti mostrati dai modelli relazionali contemporanei

Si pensi alla particolarissima declinazione di comunità in “*commons* collaborativo”. Rifkin (2014) ci avverte della illusione che sarebbe credere di poter avere un “futuro simile al nostro presente, perché già tra 50 anni sarà tutto diverso. I nostri figli e nipoti vivranno in comunità aperte, con risorse e beni in abbondanza, dimentichi della *privacy* e dei condizionamenti legati all’era del capitalismo. Lavoreranno tanto per preparare le infrastrutture necessarie per l’Internet dell’energia, della logistica e dei trasporti. Studieranno in piccoli gruppi, connessi con i loro coetanei di tutto il mondo grazie a programmi simili a Skype, condividendo e scambiando conoscenze ed esperienze. Viaggeranno su veicoli automatici su strade intelligenti, si costruiranno gli oggetti con stampanti 3D e vivranno utilizzando l’energia rinnovabile. Tutto questo a costo quasi zero. Niente più lavori ripetitivi, né impiegatizi – a quelli penseranno i *big data*. Al loro posto ci saranno creatività e condivisione del sapere e delle conoscenze, in un mondo connesso grazie all’Internet delle cose”.

Ma c’è da chiedersi quanto e come la pedagogia stia lavorando per rendere gestibili tali potenziali con finalità emancipative senza che i soggetti in formazione si trovino nelle condizioni di subire le fin troppo evidenti distorsioni etiche, politiche, economiche, che tali nuovi media presentano.

Speranza. A fare da sfondo una pedagogia dell’utopia che accoglie la storicità dell’essere uomini e donne “incompleti, inconclusi, nella realtà e come una realtà, la quale, perché è storica, è anch’essa incompleta [...]. Lì si trovano le radici dell’educazione, come fenomeno esclusivamente umano. Cioè nell’inconclusione degli uomini e nella coscienza che ne hanno. Per questo l’educazione è un ‘che-fare’ permanente. Permanente, in ragione dell’inconclusione degli uomini e del divenire della realtà [...]. Per essere bisogna ‘essere-in- divenire’” (Freire, 2004, p. 73).

Una pedagogia dalla speranza radicale consapevole della realtà, dei rischi che essa corre ma anche delle possibilità di trasformazione e di cambiamento. Una pedagogia che crede nella possibilità di formare alla progettualità, al cambiamento, alla integrazione e alla capitalizzazione della crisi come possibilità.

Una pedagogia, ancora, che fa della speranza una competenza trasformativa intesa come possibilità e volontà di agire intervenendo consapevolmente e attivamente sul proprio futuro.

Perché la speranza, in quanto possibilità di futuro si costruisce a partire da processi di resilienza, *empowerment*, fiducia in se stessi, curiosità per il futuro, atteggiamento proattivo nei confronti del mondo.

Si tratta di processi che chiamano in gioco quella che Luhman definisce “competenza prima”: quella capacità di esplorare il possibile, di esplorare e conoscere il proprio stesso potenziale d’azione, di sviluppare un consapevole “potere di ulteriorizzazione” (Rossi, 2009, p. 7), una capacità di sperare alla cui base vi è un progetto non inteso solo come idea ma come piano operativo.

A combinarsi efficacemente con la padronanza-riflessività, la competenza progettuale e neotecnica, possibilità e capacità di esercitare una attenzione vigile sul proprio presente, è un’apertura attiva, previsionale e progettuale verso il futuro.

Adattabilità. Quando parliamo di adattabilità non pensiamo ad una passiva accettazione ma, come anticipato, ad una evoluzione emergente.

Savickas parla di adattabilità come propensione ad affrontare in modo adeguato i compiti e ad adattarsi alle richieste impreviste dovute ai cambiamenti del mondo (Savickas, 2005).

Nel caso in questione, il concetto di adattabilità che Savickas utilizza in riferimento al progetto professionale è a noi utile ad individuare una particolare competenza che consentente ai soggetti di muoversi nel contesto delle transizioni di ruolo che essi sono costretti ad affrontare e quindi di attivare una molteplicità di strategie di *coping* utili a fronteggiare questi cambiamenti, a cambiare se stessi e il mondo circostante.

Secondo lo studioso (2005, 2010) l’adattabilità è frutto di una *combine* vincente di alcune istanze: la *preoccupazione verso il futuro* che aiuta il soggetto ad “orientarsi positivamente” verso di esso e ad attivare strategie di pianificazione in linea di continuità e trasformatività tra passato, presente e futuro; il *controllo*, cioè la presa di coscienza che molto può dipendere dai propri sabotatori interiori e dunque da se stessi e che allora è possibile avere almeno in parte il controllo sulla costruzione del proprio futuro; la *curiosità*, cioè la spinta a mettersi in relazione con l’ambiente circostante (sia esso fisico e sociale) attivando processi di apprendimento significativi; la *fiducia nelle proprie capacità*, ovvero la consapevolezza che nell’affrontare le sfide è necessario credere in se stessi; la *cooperazione*, ovvero la capaci di aprirsi agli altri, di condividere, di negoziare sensi e significati e co-costruire conoscenza.

5. Per concludere

L’alfabeto succitato rappresenta, allora, alcune prime competenze che possono rientrare in quel “range of competences which provide structured ways for individuals (and groups) to gather, analyse, synthesise and organise self, educational and occupational information, as well as the skills to make and implement decisions and transitions. Career management skills are the life, learning, training and employment skills which people need to develop and manage their careers effectively” (ELGPN, 2014, p.15).

Un *range* che può essere costruito solo attraverso una attenta e non superficiale promozione di una cultura dell’orientamento inteso come “processo finalizzato, al pari della formazione, alla costruzione di personalità equilibrate e ben strutturate, in possesso di un’autonomia decisionale e di un sistema di valori in grado di gestire la rete complessa di scelte e di cambiamenti, [...] in grado di guidarle nella costruzione di significati della propria esistenza, di attrezzarle cognitivamente ed emotivamente ad affrontare e gestire gli eventi senza esserne sopraffatti, di contribuire alla elaborazione

di un progetto di vita [...] nel quale siano dinamicamente intrecciate la dimensione personale e quella sociale (Loiodice, 2004, p. 70).

Ma è davvero possibile orientare e orientarsi in una “società senza orientamento”? E come la proposta di una “pedagogia della domanda” può farsi prassi concreta in una prospettiva *life-long e lifewide*?

E poi, “a chi tocca l’onere di elaborare [un] nuovo modello” per la crisi? Chi possiede l’esperienza, la saggezza, la genialità, il coraggio per abbozzarlo? Ne esiste già un embrione da qualche parte?” (De Masi, 2014, p. 12).

Di fronte a tale scenario il problema della pedagogia contemporanea, crediamo, dunque, non sia tanto educare alla crisi, educare cioè a “camminare sulle sabbie mobili” per usare una citazione di Bauman; obiettivo che da sempre essa si è posta. Crediamo piuttosto che la vera sfida sia quella di muoversi nella crisi, di non perdere i propri punti di riferimento e di cercarne di nuovi nell’attraversare la crisi stessa: ovvero vera sfida è formare e orientare *nella* crisi, farsi “invischiare”, “sporcare” dalla crisi e uscirne ridefinita, attualizzata.

La risposta a cui pensiamo, dunque, è quella di una “pedagogia dopo le pedagogie” che faccia proprio “un progetto audace che funga da orientatore e da traguardo” (Cambi, 2006, p. 26) e che guardi alla società postmoderna e alla sue contraddizioni non solo come perdita ma come opportunità, come “tempo da accogliere e [...] certo anche da governare, rimettendo al centro un impegno sociale [...] e la formazione dei soggetti” (*Ibidem*).

Una pedagogia che ri-orienti prima di tutto se stessa in termini di modelli, linguaggi, alfabeti, strumenti in un momento storico, ricorda sempre De Masi, in cui imperversa “la mancanza di un modello interpretativo, anzi il vuoto oppressivo di un nonmodello [che] ci rende inermi” (2014).

È una pedagogia che si fa militante, si sporca le mani, affronta bisogni, sostiene speranze, accompagna lo sviluppo di identità valorizzando e capitalizzando il suo farsi prassi concreta nei molteplici tempi e luoghi della vita. Una militanza che si concretizza nell’impegno ad offrire ai soggetti gli strumenti per orientarsi, ad allestire spazi in grado di allenare forme mentis flessibili, divergenti e aperte al cambiamento anche attraverso l’esercizio del dissenso e del pensiero critico.

Perché, come precisa Baldacci, “la pedagogia militante non si pone questioni di teoria pura, ma problemi formativi storico-pratici che richiedono sia elaborazioni concettuali sia prese di posizione” (Ercolani, 2014).

Un compimento, questo, che per quanto transitorio e non risolutivo della problematicità dell’esperienza, comunque al confronto con essa non si sottrae a partire dalla piena assunzione dell’impegno a praticare una responsabilità etica che ricostruisce la continuità tra tradizione e innovazione ma sempre nel rispetto della generatività dell’uomo e della donna per tutto il corso della vita.

È una pedagogia, dunque, che accetta la sfida, che si apre al rischio, al futuro, alle inquietudini che il presente reca con sé, alla complessità, alla liquidità e “rispetto ad esse si pone come legittimazione, come regolamentazione, come – anche – possibile compimento” (Cambi, p. 27).

Perché “non sempre rispondiamo agli *shock* con la regressione. A volte di fronte a una crisi, cresciamo: in fretta” (Klein, 2007, p. 529).

Bibliografia

- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*. Torino: L’Harmattan Italia.
- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità*. Pisa: ETS.
- Batini, F. (2012). L’orientamento alla prova della contemporaneità. In *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, n. 1.
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*. Milano: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2008). *The Art of Life*, Cambridge: Polity.
- Boscarello, S. (2015). La dittatura del pensiero breve. In <http://www.qualcosadisinistra.it/2015/02/27/la-dittatura-del-pensiero-breve>.
- Calaprice, S. (2004). *Alla ricerca d’identità. Per una pedagogia del disagio*. Brescia: La Scuola.

- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET Università.
- Cambi, F. (2008). La “questione del soggetto” come problema pedagogico. In *Studi sulla formazione*, 2, Firenze: University Press.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, Persone, Progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2014). *Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul “buon lavoro”*. Milano: FrancoAngeli.
- De Luigi, N. (2007). *I confini mobili della giovinezza. Esperienze, orientamenti e strategie giovanili nelle società locali*. Milano: FrancoAngeli.
- Di Fabio, A. (2014). (A cura di). *Mark Savickas, Career counseling*. Trento: Erickson.
- Dolci, D. (1976). *Il Dio delle Zecche*. Milano: Mondadori.
- Ercolani, P. (2014). L’educazione disinteressata. Intervista con il pedagogista Massimo Baldacci. In *Il Manifesto*, 22.02.2014.
- European Lifelong Guidance Policy Network, *Lifelong Guidance Policy Development*.
- Freire, P. (2004). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega.
- Fukuyama, F. (2003). *La fine della storia e l’ultimo uomo*. Milano: BUR Biblioteca Universale Rizzoli.
- Glossary*, Finlandia 2014.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro*. Milano: Feltrinelli.
- Klein, N. (2007). *Shock economy*. Milano: Rizzoli.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Merlini, F. (2009). *L’efficienza insignificante. Saggi sul disorientamento*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Rifkin, J. (2014). *The Zero Marginal cost society*. New York: Palgrave-McMillan.
- Vigilante, A. & Vittoria, P. (2011). *Pedagogie della liberazione. Freire, Boal, Capitini, Dolci*, Foggia: Edizioni del Rosone.

Educare a costruire il futuro: tra filosofia e pedagogia

di Daniela De Leo

Questo saggio, come riflessione teorica sulla fenomenologia, si inserisce all'interno di un lavoro più ampio sul sapere pedagogico, e mira a reperire all'interno della specificità filosofica quel livello originario a partire dal quale si fondano non solo i vari ambiti del conoscere, ma più in generale il rapporto stesso dell'uomo con l'altro da sé.

La struttura espositiva è la risultante di un dibattito articolatosi nell'ambito del sapere contemporaneo e rappresenta il tentativo di enucleare e portare allo scoperto i diversi fili che intessono la dialettica filosofico-pedagogica.

Lo sfondo teorico che si schiude porta a considerare la filosofia come sguardo critico e strutturale sul pedagogico, di cui custodire identità e senso, assimilando come proprio architrave soprattutto l'idea di formazione e disponendosi, qui ed ora, intorno ai problemi del soggetto.

La trasposizione di alcune nozioni sono sintomi conclamati di una filosofia *applicata* e di un pensiero pedagogico in *evoluzione*. Alcune di queste parole vengono utilizzate in ambiti diversi e sommessamente intessono con essi delle relazioni significative, indirizzando l'elaborazione di teorie e la ricaduta nella zona di confine pedagogico-filosofica. Lo slittamento semantico orienta la finalità dell'azione educativa, spostandosi dal bacino originario da cui essa stessa proviene, quello della riflessione filosofica e ricadendo nella riflessione pedagogica in generale. E questo è avvenuto con la "fenomenologia". Ed è nella dimensione fenomenologica, e nello specifico nell'intenzionalità della progettazione, che nel presente elaborato, si è focalizzato il campo di indagine per ripensare il sapere pedagogico e fondare un intervento formativo per *educare a costruire il futuro*.

In quanto la fenomenologia, come quadro di riferimento teoretico, permette di ripensare in modo nuovo il percorso formativo: la rivisitazione in chiave fenomenologica consente, come è implicito nella stessa questione filosofica, un *ritornare sui propri passi*, per vedere le medesime cose da angolature diverse, ogni volta rimettendo in discussione i risultati raggiunti e ri-fondandoli, ri-semantizzandoli in maniera nuova. *Abitando* il mondo che intenzionalmente si progetta di *costruire*.

This essay, which is on the level of a theoretical phenomenological premise, is part of a more complex work on pedagogical knowledge. It aims at tracing in the philosophical dimension that original level from which not only the various spheres of knowing are based but more generally man's relationship with others. The expositive structure is the result of a discussion over contemporary knowledge and represents the attempt to enucleate and bring to light the various threads that interweave the dialectics of philosophy and pedagogy.

The theoretical background leads one to consider philosophy as a critical and structural look on pedagogy of which the identity and sense are to be kept, assimilating as its own key stone above all the idea of formation and placing itself, here and now, around the problems to the subject. The transposition of certain notions is the acclaimed symptom of applied philosophy and of pedagogic thought in evolution. Some of these words are used in different spheres and quietly interweave with them significant relations, directing the elaboration of theories and the falling into the area of the pedagogical-philosophical boundary. The semantic slide orientates the purpose of educational action, moving from the original field from which it comes, to that of philosophical reflection. In this logical structure philosophical language becomes the reflective symptom of pedagogy, and founded education action for the future.

Ant this the difficult path, going *beyond the phenomenology*, which gives us a measure of awareness of the level from which one moves to understand the phenomenology itself as a philosophy for which the world is always "already there" before thought, as an inalienable presence. This "return to things in themselves" is a striking return to the investigation of the world's inner relation rules, to reveal their interlacing with the sensitive substratum, sediment of the world itself, and to reveal this

as a system of equivalences. The “return to things in themselves” therefore entails not simply looking at an object but living in it, and hence perceiving all things according to the side that is shown. Living in the world that intentionality must be project.

1. Premessa

Il presente contributo, che rimane sul piano di una premessa teorica, mira a reperire nella dimensione filosofica una riflessione sull'intenzionalità fenomenologica della progettazione, come livello originario a partire dal quale poter fondare l'intervento formativo per *educare a costruire il futuro*.

La struttura espositiva proposta rappresenta il tentativo di enucleare e portare allo scoperto i diversi fili che intessono la dialettica filosofico-pedagogica nell'agire educativo.

Il percorso comune tra filosofia e pedagogia è rintracciabile nella dinamica del processo educativo, in cui è rinvenibile una *cooriginarietà* derivante da contesti di esercizio comuni – io intenzionale e testo come mondo oggettivo, testo come altro da me, intersoggettività – e apparati metodologici condivisi – apertura e svelamento, dialettica e dinamicità della costruzione del sapere.

Lo sfondo teorico che si schiude porta a considerare la filosofia come sguardo critico e strutturale sul pedagogico, di cui custodire identità e senso, assimilando come proprio architrave soprattutto le forme in cui si danno l'educazione, l'istruzione e la formazione, secondo le dimensioni intenzionali specifiche del “progetto, modello e senso” (Cambi, 2005) e disponendosi, così, nella dimensione fenomenologica di una teoria della conoscenza che si prefigga di fare luce sulla natura del mondo e delle cose a partire dall'esperienza vissuta.

L'intenzione educativa sottesa può contribuire alla costruzione di una “società educante” ispirata a complessità, dialettica e collaborazione critica tra le varie agenzie educative, può costruire un *vademecum* di stimolo a comprendere e all'innovare, ma innovare secondo un senso (Cambi, 1986).

Il filosofo è in cerca di un suolo fondante le proprie teorie, il pedagogista orienta un percorso di riflessione nel momento educativo per individuare i valori condivisi. È un processo complesso quello della formazione, nello specifico di quella delle giovani generazioni, in cui l'attività del “dar forma” alla relazione educativa deve tener in giusto equilibrio l'identità costitutiva del sé e il riconoscimento dell'altro da sé, e direzionandosi verso un'etica in cui superata la “crisi”, che ha prodotto la reificazione della persona, ridotta a semplice cosa, si può progettare il futuro.

Alla base di tale crisi vi è la riduzione della conoscenza a conoscenza di fatti, la contingenza di un sapere chiuso nell'istante presente, da cui si prescinde da qualunque riferimento al soggetto, escludendo in linea di principio i problemi del senso dell'esistenza. In linea con la riflessione husserliana, ad essere in crisi non è la conoscenza, le scienze in generale, le quali anche nella prima parte del Novecento, continuavano ad ottenere successi in ogni campo di indagine, ma è la capacità delle scienze di dare risposte ai problemi più urgenti dell'uomo: quelli che riguardano il senso e il non senso dell'esistenza nel suo complesso.

Se, dunque, da un lato la rivoluzione scientifica ci ha permesso di scoprire un nuovo mondo, restituendolo secondo un'idea positivista, e permettendoci di guardarlo con occhi diversi da come lo abbiamo sempre abitato, dall'altro ha escluso dal suo orizzonte d'indagine e dai suoi interessi tutti quelli che Husserl chiama “problemi metafisici della ragione”, ossia quelle domande che investono lo status della libertà umana: il senso del divenire storico e il significato della vita. Si è di fronte ad un impoverimento complessivo della *humanitas*, si è nel tempo dell'*abbondanza* dei mezzi e della *povertà dei fini*. Per fronteggiare tale situazione la strada da percorrere non è quella di negare il progresso, per preferire la conservazione al progressismo, non si tratta di scegliere tra cambiare o conservare, ma di *governare* il cambiamento in uno spazio, quello dell'etica della formazione. Questo ripensamento non è una svolta della filosofia pratica aristotelica, una sorta di riabilitazione dell'etica, ma un considerare la teoria con la sua valenza critica, capace di occuparsi di casi concreti, cioè in grado di riflettere criticamente gli assunti implicati di ogni pratica, secondo un approccio fenomenologico. La fenomenologia pretende di far parlare l'uomo, ritorna all'originarietà fondante,

ai suoi vissuti, banditi dalle tecnologie dal cognitivismo, dalla programmazione curricolare, dal cognitivismo didatticistico.

L'approccio fenomenologico è orientato al vissuto e riguadagna la dimensione materiale dell'esperienza formativa, comprendendo la relazione essenziale che c'è fra progetto pedagogico e intenzionalità formativa.

Su questa impostazione si possono consolidare le basi per la ricostruzione di un'idea di futuro nella società del disincanto, o *disincantamento* come Weber annota, connotando la modernità come processo per cui il mondo con fatica esce dall'incanto. Cioè da quello stato di addormentamento in cui si vive nel mondo del singolo, e dal quale occorre uscire, come ammonisce Eraclito, e destarsi per vivere l'esistenza di un mondo comune.

Il fondamento del senso dimenticato da recuperare è quello dell'intenzionalità della progettazione da individuare nell'intersezione tra l'agire filosofico e quello pedagogico.

“Oggi possiamo pensare soltanto entro il vuoto dell'uomo scomparso. Questo vuoto infatti non costituisce una mancanza, non prescrive una lacuna da colmare. Non c'è né più né meno che l'apertura di uno spazio in cui finalmente è di nuovo possibile pensare” (Foucault, 1967, p. 366).

Occorre riprendere a pensare la situazione in cui oggi ci si trova immersi nella presentificazione di un adesso assoluto, in una dimensione di defuturizzazione in cui il sapere è alienato dalla sua stessa identità.

Filosofia e pedagogia appaiono avere molti punti in comune: la dimensione comunicativa e relazionale, la storicità dei soggetti umani e dei loro prodotti, il carattere formativo/trasformativo delle azioni condotte in entrambi i settori disciplinari.

Il sapere pedagogico, con l'apporto della riflessione filosofica, pertanto, può contribuire in modo attivo ad educare le giovani generazioni guardando all'Essere in continuo svelamento, ed è questa la posizione strategica dalla quale osservare il ruolo dell'educatore e dell'educando, la formazione appare sospesa tra azione ed evento. Il filosofo si interroga sul *fondamento* dell'Essere, il pedagogista sul *come* dell'Essere.

In maniera esplicita, la filosofia si definisce per mezzo dell'interrogazione stessa del suo senso e della sua possibilità, il filosofo intravede il proprio punto di partenza nell'Essere che diviene *Esserci*, cioè relazione di mondo, e ne rinviene la capacità di progettarsi nell'esistenza.

Nel sapere pedagogico l'intendere l'Essere è un interpretare intenzionale, cioè direzionato verso la sua intenzionalità: è un inserirsi nel mondo vitale dell'Essere.

Il percorso formativo fondato sull'intenzionalità della progettualità rivaluta l'Essere e la situazione della suo relazionarsi con gli altri soggetti.

2. L'intenzionalità del Dasein

La nozione di intenzionalità è da intendere come mediazione sulla conoscenza, continua riscoperta delle essenze, conoscenza incarnata, coscienza del dato – un andare verso, coscienza che si tesse con il mondo e lo intesse.

L'intenzionalità non è una proprietà degli stati mentali, né della mente, né in verità del pensiero, e nemmeno del soggetto, ma del *Dasein*. Siamo noi, cioè, che abbiamo l'intenzionalità, ben prima delle nostre coscienze e dei nostri stati mentali. E non “noi” in qualche vago senso generico, ma nel senso di ciò che voi e io stiamo facendo al momento presente.

Questo orientamento teorico riconsegna nell'alveo della fenomenologia la riformulazione dell'espressione intenzionalità: non è l'esserci che possiede intenzionalità, ma l'esserci è intenzionalità. L'esserci in quanto è, è intenzionale.

Dentro una presunta sfera soggettiva: “dire che gli atteggiamenti dell'esserci sono intenzionali significa dire che il modo d'essere di noi stessi, dell'esserci, per quel che riguarda la sua essenza è tale che questo ente, in quanto è, si mantiene già sempre un ente sussistente” (Heidegger, 1988, p. 59). Aprirsi a questo carattere fondamentale della vita di coscienza che è l'intenzionalità significa riconoscere che ogni esperienza è esperienza di oggetti, di cose, cioè luogo di datità in originale e di

manifestazione diretta delle “cose stesse”, nella loro peculiare “realtà”. Ciò che si dà nelle molteplici forme della nostra esperienza e nella specificità dei modi ad essa relativi non sono contenuti psichici, inscatolati in uno spazio psichico, ma le cose stesse. Quindi se l'intenzionalità è il titolo di una relazione originaria, questo significa che non vi sono “vissuti” e “oggetti” dapprima non-intenzionali, che successivamente entrano in relazione e si coordinano fra loro, ma che tra mondo e coscienze di mondo, tra i modi di darsi delle diverse oggettualità e i modi dell'intendere soggettivo, tra il “come” dell'*intentum* e il “come” dell'*intentio*, il “noema” e la “noesi”, vi è una coordinazione originaria, una correlazione che non è istituita a posteriori, ma precede e consente qualsivoglia istituzione. Ed è questa la scoperta husserliana dell'intenzionalità: la correlazione trascendentale soggetto-oggetto.

“Il mondo che è per noi, che nel suo senso e nel suo essere-così è il nostro mondo, attinge il suo senso d'essere esclusivamente alla nostra vita intenzionale, attraverso un complesso di operazioni tipiche che possono essere rilevate a priori – rilevate e non costruite attraverso dubbie argomentazioni ed escogitate attraverso processi mitici di pensiero” (Husserl, 1961, p. 207).

Per cogliere l'operare dell'esperienza, per portare l'attenzione sulla “correlazione trascendentale” bisogna avvalersi di un metodo adeguato, quello dell'*epoché* e della riduzione fenomenologica – messa tra parentesi del mondo e fenomenizzazione, riconduzione ai fenomeni, riduzione dell'essere a fenomeno. L'*epoché* non intende in altri termini operare una sostituzione del centro di interesse dell'indagine filosofica: non più il mondo, bensì la coscienza e i suoi vissuti. Essa consiste piuttosto in un altro modo di guardare il mondo, che implica anche un altro modo di guardare la soggettività, si tratta del passaggio da una indagine diretta del mondo, che lo assume semplicemente come ovvio ed è ignara del legame che la sua manifestazione e il suo senso necessariamente intrattengono con la vita operante della soggettività, a una indagine indiretta, o riflessiva, che interroga invece l'esperienza del mondo e la costituzione in essa di quel senso e di quella manifestazione. Da una parte la riduzione sottrae il mondo all'astrazione in cui esso viene mantenuto dall'atteggiamento diretto, e lo rivela nella sua piena concretezza, ovvero come una formazione di senso costituita, dall'altra essa strappa la vita della soggettività a una considerazione obiettivistico-naturalistica di se stessa, alla sua ignoranza della propria trascendentalità, e la apre quindi alla autocoscienza trascendentale.

L'intenzionalità come nozione pedagogica, invece di rarefarsi come concetto astratto, deve misurarsi perciò con tutta la densità di una materialità educativa. Occorre che l'esperienza sia “intenzionalità” a partire da fattori strutturali che rendono possibile l'interconnessione materiale tra gli eventi dentro un processo, e rispetto ai quali diventa poi necessaria la competenza relazionale.

L'intenzionalità non è chiusura, ma è progettualità, in quanto prepara e crea situazioni in cui le essenze si danno come esperienza e fatti di apprendimento.

Tale progettualità può essere definita come “un'impresa complessa, unica e di durata determinata, rivolta al raggiungimento di un obiettivo chiaro e predefinito mediante un processo continuo di pianificazione e controllo di risorse differenziate e con vincoli interdipendenti di costi-tempi-qualità” (Cappa, 2007, p.199). È in altre parole l'anticipazione delle possibilità, cioè qualsiasi previsione, predizione, predisposizione, piano, ordinamento nonché il modo d'essere o d'agire che è proprio di chi fa ricorso a possibilità. In questo senso nella filosofia esistenzialistica il progetto è il modo d'essere costitutivo dell'uomo, o come dice Heidegger, che per primo ha introdotto la nozione, è la sua “costituzione ontologico-esistenziale” (Heidegger, 1969, § 37).

Ripercorrendo la strada che dal razionalismo relazionistico di Husserl, attraverso un confronto con l'esistenzialismo di Heidegger giunge al contributo della fenomenologia dell'esperienza di Merleau-Ponty, la questione che si schiude è quella della riflessione sulla progettualità all'interno dell'esistenza concreta. Ed è proprio rispetto a questa produzione discorsiva che occorre rimettere in gioco le nozioni di intenzionalità e di progetto in quanto termini che riconsegnano al soggetto la possibilità di organizzare a posteriori il senso di un'esperienza. Queste nozioni risemantizzate possono servire a giustificare una rilettura a posteriori degli eventi che hanno materialmente tracciato quella specifica esperienza, più che a indirizzare in modo più o meno determinato gli eventi stessi.

La nozione di “progetto”, da intendersi, dunque, come possibilità di delineare intenzionalmente le condizioni complessive necessarie allo sviluppo di determinati obiettivi educativi e formativi.

La progettazione riguarda perciò l'insieme degli elementi strutturali che rendono possibile l'accadere educativo: un'esperienza che, per il criterio con cui vengono pensati e progettati i tempi e gli spazi, articolati i ruoli, predisposti gli oggetti e le dimensioni simboliche, si costituisce come processo di educazione e di formazione. Secondo tali direttive la realtà si costruisce all'interno di relazioni intersoggettive abitando il mondo, conferendo significato a quell'orizzonte che noi frequentiamo in quanto esistenzialmente e strutturalmente protesi non solo alla sua conoscenza ma anche e contemporaneamente all'azione in e su di esso.

3. L'approccio fenomenologico nell'azione educativa

Il formatore fenomenologicamente attento progetta:

- non per obiettivi, ma per esperienze educazionali orientate in senso eidetico, che siano capaci di alimentare attenzioni per i vissuti pregressi, in atto, in proiezione;
- per guidare alla ricognizione delle essenze, di quanto più conta in un vissuto;
- per allestire, strada facendo, pause di auto riflessività sulle essenze eticamente proposte.

La sua “è una *pedagogica meta cognitiva* de-costruttiva ed edificativa” (Cappa, 2007, p. 133).

La fenomenologia, quindi, propone un nuovo modello di razionalità pedagogica, aperto alle dimensioni etiche della formazione, senza piegarle strutturalmente a una tavola di valori assoluti.

Questa ricaduta nella dimensione pratica, anziché configurarsi come un atteggiamento educativo fondamentale verso la vita e verso il mondo, si declina in una molteplicità di percorsi diversi, per rispondere al bisogno che si ha oggi non più di saperi astratti, di inquietudini speculative, ma di pratiche, di etiche.

Se abbiamo bisogno di pratiche, *abbiamo sostanzialmente bisogno di pedagogia*. Assumendo questa riflessione fenomenologica in pedagogia, si giunge all'assunto che: la centralità dell'etica della formazione risulta essere quella di avviare un percorso di riflessione nel *momento educativo*, mirato al formare una “ragione cosciente di sé” all'interno di una comunità *dialogante*, per la costruzione di *valori eticamente condivisi*.

Una costruzione di uno spazio comune al cui interno è possibile realizzare, negoziare un'intesa, in tale spazio di corresponsabilità interlocutoria la comunicazione non è soltanto competenza ed evento linguistico, ma è realizzazione di un senso condiviso, è *agire comunicativo* (Habermas, 1997).

Seguendo l'impostazione gadameriana è importante sottolineare che il confronto con il mondo, perché non rimanga vittima dell'arbitrarietà della speranza e dell'illusorietà del desiderio, deve aver luogo nella reciprocità del dialogo, nello scambio intersoggettivo: la natura ci ha dotato della capacità di aprirsi, attraverso la linguisticità, ad un'esistenza esposta al futuro e non schiacciata nella presenza, ma, affinché l'essere esposti non sia dominato dal “principio del piacere”, serve che l'apertura sia radicata in una cultura comune. La struttura fondamentale della linguisticità e della comprensione appare allora il convenire, il procedere insieme che ha consentito l'edificazione di un orizzonte di senso obiettivo e condiviso. Parlare una lingua, come Gadamer sottolinea, presuppone l'aver imparato, durante un lungo e complesso processo di allenamento e affiatamento, a limitare il piacere di inventare dei giochi linguistici “privati” per armonizzarsi alla realtà delle regole vigenti nella comunità a cui si partecipa (Gadamer, 2006).

Facendo perno nel *momento educativo* sul coefficiente di *resistenza* da parte dell'educando (quell'ancorarsi al presente, il vivere nell'effimero), in quanto la relazionalità fenomenologica deve edificarsi nella *profondità aperta* nel soggetto per far risuonare l'*ecodella* riflessione (Nancy, 2204). Partire dalle “cose stesse”, secondo il monito husserliano, che traslato nel sapere pedagogico, diviene partire dal soggetto da educare. Ed è proprio iniziando a lavorare sulle sue resistenze e facendo sì che elimini il superfluo, la polisemia di quei segni che lo distolgono dal raggiungimento della signi-

ficatività di un progetto e direzionarlo verso il nuovo, strappandolo all'abitudine del presente, e spronandolo a camminare verso il futuro. I limiti, gli ancoraggi del pensiero diventano, così, le caratteristiche peculiari sulle quali poter erigere il progetto. Ascoltare la narrazione, i vissuti del singolo, per poi intravedere in essi le possibilità esistenziali che si schiudono per poter orientare la programmazione educativa.

Non cadere in pre-giudizi di un circolo ermeneutico vizioso, né fossilizzarsi su uno psichismo, ma aprire alla fusione di orizzonti di senso sui quali costruire quel *Boden* di polidirezionalità di interventi educativi.

Occorre, dunque, partire dal soggetto, dall'educando, in quanto la riflessione etica della formazione non è un *a priori* da "appiccicare" ai casi concreti dell'azione educativa, ma è un processo di riflessione critica che cerca di sviluppare verso le situazioni dei soggetti concreti le loro resistenze.

Questo quadro teoretico in cui impostare l'analisi attorno alle linee di resistenza che sono individuabili nella pratiche soggettive, non deve essere interpretato come un riduzionismo della soggettività morale, bensì come una possibilità in più per la filosofia della formazione, che permette di pensare il "pedagogico" come struttura costruttiva dell'esperienza. Proprio dalla crisi del moralismo pedagogico tradizionale scaturisce una nuova istanza etica.

L'etica, secondo questo approccio riflessivo, è possibile solo quando entrano definitivamente in crisi i principi morali tanto cari alla vecchia pedagogia idealistica. Entra finalmente in crisi il trattamento morale dell'oggetto educativo. La fenomenologia in questo ripensamento ha avuto un ruolo importante: quello di *riassunzione* del soggetto.

La fenomenologia, dunque, come quadro di riferimento teoretico, permette di ripensare in modo nuovo il percorso formativo: la rivisitazione in chiave fenomenologica consente, come è implicito nella stessa questione filosofica, un *ritornare sui propri passi*, per vedere le medesime cose da angolature diverse, ogni volta rimettendo in discussione i risultati raggiunti e ri-fondandoli, ri-semantizzandoli in maniera nuova.

Per *educare a costruire il futuro* occorre portare il discente a *ritornare alla cose stesse*, che non significa semplicemente guardare un oggetto, ma *venire ad abitarlo*, e da qui cogliere tutte le cose secondo la faccia che gli rivolgono. Inoltre ciò induce ad affermare il riconoscimento del fatto che ogni ente è per tutti gli altri che lo circondano e lo guardano e che il suo esistere significhi comunicare con gli altri, *essere-con*. Questo *essere-con* spiega perché il mondo è, non un insieme oggettivo organizzato sinteticamente, ovvero una molteplicità di oggetti gli uni accanto agli altri, bensì un sistema di *con-cordanze* o *diinerenze con-cordanti*, cioè una rete di interscambi relazionali, l'uno rinvianti all'altro.

In questa lettura fenomenologica è nella *Lebenswelt* che si realizza la regionalizzazione ontologica dell'esperienza educativa. L'educare si apre così alla complessità del vivere umano e dei suoi molteplici rapporti con il mondo, secondo una interpretazione in cui l'obiettivo di indagine è sempre l'essere-in-relazione che costruisce la conoscenza in senso dinamico e storicamente condizionato.

La triade costitutiva della riflessione fenomenologica – il soggetto come "*apertura a*", l'oggetto come "*rivelantesi a*" e la conoscenza come sforzo di cogliere quel "come" dell'essere divengono i pilastri dai quali erigere l'interrogazione pedagogica sull'*Erlebnis educativo*.

La prospettiva che questa teoresi filosofica apre è quella di superare l'idealismo, di andare oltre il soggetto chiuso nel suo sistema di significazione, per affermare la mondanità dell'uomo come essere vivente, che ha per orizzonte dei suoi intenzionali la totalità del mondo.

Alla luce delle considerazioni fin qui svolte, in questo sistema di relazioni, in questa *cifra relazionale* - ossia in un sistema di rapporti dentro i quali noi stessi siamo presi, in quanto ne siamo costituiti – in questa *nervatura pre-oggettiva*, il percorso risulta essere non un mero costruito, ma una trasformazione continua.

Se la pedagogia cresce in un ambito ermeneutico fenomenologico si trasforma da mera tecnica per diventare occasione di rivelazione dell'essere e del suo senso, per proiettarsi verso una più complessiva ontologia. Secondo l'accezione della via lunga ricoeuriana: "portare la riflessione a livello di

una *ontologia*, ma lo farà per gradi, seguendo le richieste successive della semantica, prima, e poi della riflessione” (Ricoeur, 1986, p. 21).

L’approccio semantico diviene il terreno di azione della dialettica filosofia-pedagogia, in quanto trova conferma sul piano della riflessione, dove il soggetto che interpreta se stesso, interpretando i simboli che incontra nella sua esistenza, non sarà più il *cogitocartesiano*, ma un esistente che scopre (Ricoeur, 1977). In questa cornice di senso si rinviene l’esistenza di un campo di significazione anteriore ad ogni oggettività, l’origine del significato è da rinvenire nella dimensione fenomenologica dello spazio intersoggettivo. Ed è nel ripensare in questi termini la comunicazione, quale slittamento semantico, che possono essere individuati quegli elementi di unione tra pedagogia e filosofia. Una dimensione comunicativa, questa, nella quale i segni sono già in sé il significato, e quest’ultimo è tutto calato nella concreta espressione-gestuale situata nella relazione tra mittente e ricevente: “la parole porte toute idée et devient elle-même une idée” (Merleau-Ponty, 1958-1960, vol. VII). Non è verso la compiutezza del linguaggio che si deve spingere l’azione educativa, ma verso la riflessione di questi “campi da pensare”, come luoghi in cui la comunicazione è “faire renaître dans l’esprit d’autrui moyennant signes extérieurs une conception qui était dans celui de l’auteur. Deux sujets pensants et des signes” (Merleau-Ponty, 1959, vol. III).

Per ricostruire un’idea di futuro occorre, quindi, che il sapere pedagogico e le scienze umane in generale, orientino verso una presa di coscienza della *medesimezza* e *ipseità*, ricoeurianamente intese, cioè verso la riflessività dei propri vissuti e la proiezione del sé, come progettualità intenzionale.

Bibliografia

- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico*. Bologna: Clueb.
- Cambi, F. (a cura di) (2005). *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*. Pisa: del Cerro.
- Cappa, F. (2007). *Intenzionalità e progetto*. Milano: FrancoAngeli.
- Foucault, M. (1967). *Le parole e le cose*. Milano: Rizzoli.
- Gadamer, H. G. (2006). *Linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Habermas, J. (1997). *Teoria dell’agire comunicativo*. Bologna: Il Mulino.
- Heidegger, M. (1969). *Essere e Tempo*. Torino: Utet.
- Heidegger, M. (1988). *I problemi fondamentali della fenomenologia*. Genova: Il Melangolo.
- Husserl, E. (1961). *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale. Introduzione alla filosofia fenomenologica*. Milano: Il Saggiatore.
- Merleau-Ponty, M. (1958-1960). *Manuscripts autographe. Le Visible et l’invisible. Notes de preparation*, vol. VII. In De Leo D. (2008), *La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica*. Milano: Mimesis.
- Merleau-Ponty, M. (1959). *Manuscripts autographe, La Prose du monde. Notes de preparation: plans, notes de lecture, brouillons, esuisses*, vol. III. In De Leo D. (2008). *La relazione percettiva. Merleau-Ponty e la musica*. Milano: Mimesis.
- Merleau-Ponty, M. (1980). *Fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Nancy, J-L (2004). *All’ascolto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ricoeur, P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Weber, M. (2004). *La scienza come professione*. Milano: Einaudi.

**Quando il corpo cambia, la mente cambia:
suggerimenti di lettura a partire da alcune considerazioni montessoriane**

di Barbara De Serio

Il contributo presenta una riflessione sull'adolescenza come età del cambiamento a partire dall'approfondimento degli studi pedagogici montessoriani. Il riferimento a Maria Montessori è connesso alla volontà di analizzare il ruolo che l'ambiente riveste sullo sviluppo delle potenzialità creative dell'individuo, soprattutto in un'età costretta ad affrontare frequenti adattamenti a nuovi ruoli e a nuovi contesti. Centrale, in tal senso, il concetto di "crisi", che viene analizzato in senso positivo, come predisposizione al cambiamento e tensione al futuro. Dinanzi al bisogno di "trasformazione" dettato dai periodi critici propri di questa età umana è opportuno che il sistema formativo, con specifico riferimento ai nuovi strumenti pedagogici e didattici di investigazione del mondo, intervenga per promuovere un pensiero critico, plurale e antidogmatico, indispensabile per fronteggiare il cambiamento e per imparare a progettarsi.

The paper presents a reflection on adolescence as age of change starting from Montessori studies. The purpose is analyze the role that the environment has on the development of the creative potential, particularly in adolescence as age with frequent adjustments to new roles and new contexts. Central is the concept of "crisis", analyzed in a positive sense, as predisposition to change and tension to the future. The need for "trans-formation" requires an appropriate educational system, with specific teaching tools and educational investigation to develop plural and antidogmatic mind.

1. L'adolescente dimenticato (1)

“Gli adolescenti si trovano nel secondo periodo costruttivo della vita umana, periodo in cui prevalgono quei fenomeni sintropici che hanno una precisa finalità e che operano la costruzione dell'uomo sociale” (Montessori, 1951/2002, p. 181).

A scrivere è Maria Montessori, tra le più note pedagogiste del Novecento, che ha ampiamente contribuito a riformare il modello scolastico attraverso l'ideazione di un metodo didattico centrato sul soggetto in formazione, di qualunque età, al quale la Montessori intendeva garantire assoluta libertà di pensiero e di azione, nella consapevolezza che solo quando viene data loro fiducia i bambini e i ragazzi riescono a innalzare quel livello di autostima necessario ad acquisire sicurezza e a procedere sulla via dell'indipendenza. Ciò significa imparare progressivamente ad allontanarsi dagli adulti di riferimento, che comunque continueranno a svolgere un'ampia azione di *scaffolding* emotivo nei loro confronti, per cominciare a relazionarsi con individui non necessariamente appartenenti al proprio nucleo familiare. Come ebbe modo di anticipare in un primo ma compiuto studio sull'uomo, del 1910 (2), l'adulto ha il dovere di condurre l'adolescente a sentirsi parte di un organismo sociale, nella consapevolezza che il senso di appartenenza – e di compiutezza umana – può svilupparsi solo se a ogni individuo viene assicurata “la espansione massima delle proprie attività, rese libere da ostacoli superati” (Montessori, 1910/2002, p. 196). La Montessori la definiva “libertà biologica”, che non va letta solo come “difesa” della crescita e dello sviluppo dell'individuo in direzione fisiologica, ma come un processo di “liberazione” più vasto, che conduce al libero “svolgimento” di tutte le potenzialità dell'individuo, che nella fase adolescenziale si arricchiscono di una forte dimensione psicologica e affettiva. Per questo motivo, e per la necessità di accompagnare uno sviluppo umano quanto più naturale possibile, ribadiva la necessità di assicurare all'adolescente un ambiente di vita privo di lotte, conflitti e contrasti, nel quale lo stesso possa leggere “una rappresentazione di bellezza, verità e bontà” (Ivi, p. 197), contribuendo a costruire la propria identità “in vista dell'unità, solidarietà e fratellanza umana” (*Ibidem*). Un tema sul quale ha insistito tanto, chiarendo in più occasioni il bisogno di contrastare lo smarrimento e lo scoramento provocato dalla “metamorfosi evolu-

tiva” dell’adolescenza, che si manifesta in tutta la sua intensità a livello emotivo molto più che a livello fisico.

Le ricadute emotive provocate dai repentini cambiamenti fisici spiegherebbero i continui atteggiamenti di ribellione e quelli di chiusura dell’adolescente, che al pari dei capricci infantili, interpretati dalla Montessori come meccanismi di difesa contro l’ottusità del mondo adulto (3), rappresentano l’ovvia reazione nei confronti di carenze ambientali, che spesso ostacolano il naturale espandersi del potenziale creativo proprio di questa età.

“L’adolescenza – scriverà più tardi – è l’età dei dubbi e delle esitazioni; delle emozioni violente, dello scoramento [...]. In questa perpetua agitazione spirituale trascorre il periodo più difficile della vita umana” (Montessori, 1948/1970, pp. 123-124) (4). Anche per questo motivo può essere definita come l’“epoca delle rivelazioni interiori, delle sensibilità sociali” (Ivi, p. 170).

Parafrasando questo principio alla base del metodo Montessori, Augusto Scocchera ha recentemente evidenziato la necessità di garantire anche all’adolescente “un contesto [educativo] liberante e costruttivo” (Scocchera, 2002). Un concetto ribadito più volte e reso oggetto di diverse relazioni, come quella presentata due anni prima in occasione del Congresso Internazionale sulle ricadute del metodo Montessori nel XXI secolo (Scocchera, 2001). Anche allora Scocchera aveva sottolineato la centralità dell’ambiente educativo ai fini di un corretto sviluppo fisico ed emotivo dell’adolescente: “come non si possono capire i veri caratteri del bambino senza dargli libertà e lavoro appropriato, nello stesso modo non si possono capire i caratteri dell’adolescente senza metterlo alla prova di un contesto liberante e costruttivo” (Ivi, p. 69). Quello di cui gli adolescenti hanno bisogno è dunque un sostegno emotivo necessario all’autogestione psicologica e all’acquisizione di un solido livello di responsabilità. Quando manca la fiducia nelle capacità dell’adolescente e quando al bisogno di conferma proprio di questa età si sostituisce la disistima associata al pregiudizio, che induce spesso a pensare all’adolescenza come a un’età di mezzo, carica di manchevolezze e vuoti di senso, le potenzialità di questo terzo piano dello sviluppo non trovano un contesto fertile e accomodante alla loro esplosione, che si manifesta in modo inadeguato e poco coerente con il bisogno di ordine psichico alla base del processo di normalizzazione. Il disordine emotivo che spesso accompagna la mancata risposta dell’ambiente nei confronti degli istinti propri di questa età dello sviluppo umano si traduce frequentemente in aggressività e tendenza alla contestazione, più raramente all’isolamento e al conformismo. Ciò che invece occorre sviluppare nell’adolescente è il potere della flessibilità, necessario per fronteggiare la crisi e il cambiamento, per imparare a pensare in modo critico e creativo, per adattarsi ai nuovi bisogni formativi, dei quali questa età si fa naturalmente portatrice. Non a caso la Montessori parlava di “fenomeni sintropici”, mutuando termini comunemente utilizzati in ambito fisico e matematico. Tali fenomeni rappresentano metaforicamente quei processi di sviluppo interiore, quindi istintivi, che regolano e organizzano la trasformazione dell’individuo, guidato appunto da fini interni. Il potenziale costruttivo è dunque interno all’individuo e, affinché possa esplodere, è necessario che l’ambiente sia opportunamente organizzato e adeguato ai suoi bisogni di crescita. In altri termini, se un bambino e una bambina, un ragazzo e una ragazza hanno la fortuna di crescere in un contesto socio-culturale che riconosce le loro potenzialità, allora raggiungeranno livelli di sviluppo sempre più normalizzati, orientati in direzione di un ordine interiore.

2. Nani o giganti?

La riflessione va dunque riportata sul piano pedagogico, poiché il riferimento è qui al concetto di trasformazione. Centrale è infatti il legame tra il processo di sviluppo e la formazione, che quanto più sarà adeguata, tanto più sarà capace di accompagnare la “crisi” interiore. Il concetto di crisi, letto in chiave pedagogica, torna utile per interpretare positivamente la transizione dall’infanzia all’adolescenza e dall’adolescenza all’età adulta, poiché la crisi è ricerca di nuovi equilibri, desiderio di cambiamento, spesso dettato da un forte disordine interiore che però non ha nulla di patologico, soprattutto se l’adolescente viene guidato nel suo sviluppo da figure adulte in grado di accompagnare il suo processo di normalizzazione senza ostacolarlo.

Formazione, dunque, del ragazzo e della ragazza, che hanno bisogno di riconoscere i cambiamenti dettati dal proprio corpo per imparare a familiarizzarvi, ma anche dell'adulto – e della società in generale – che ha il dovere di accompagnarli in questo percorso di crescita e che va aiutato a leggere nell'adolescenza una nuova gestazione, culla della tensione verso il futuro. Anche per questo motivo l'adolescente viene spesso definito un “neonato sociale” – per riprendere un'espressione cara alla Montessori (1948/1970) – dinanzi al quale si presentano nuove possibilità di realizzazione, rispetto alle quali l'adolescente ha il diritto di operare le proprie scelte, di costruirsi la propria immagine del mondo, creativa e autonoma, di esprimere liberamente i propri giudizi sul mondo, di creare una propria visione della realtà e di costruire altrettanto nuovi punti di vista dai quali osservarla. In altri termini, l'adolescente ha il diritto di maturare un pensiero capace di gestire l'imprevisto, di imparare a osservare dall'alto gli eventi e a controllare la propria posizione rispetto a questi.

Da qui la necessità di un modello di formazione non nozionistico, capace di sviluppare le potenzialità creative dell'individuo a partire da una nuova costruzione della propria identità individuale e sociale, che solitamente rappresenta una svolta nel percorso di crescita dell'adolescenza, che si caratterizza per un grande bisogno di apertura verso nuovi e plurali orizzonti di senso.

Scrivendo la Montessori in una delle sue tante riflessioni manoscritte e rimaste inedite per lungo tempo: “se in questa età misteriosa – in questo passaggio dal bambino all'uomo – l'anima è brutalmente percossa dalla schiavitù [...] la personalità umana può venire deviata tra sofferenze distruttive” (Montessori, 2000, p. 254). Il riferimento è qui alla formazione secondaria e al sistema educativo corrente che, a suo parere, andava revisionato per fare spazio a studi meno mnemonici e più creativi, capaci di “ripetere nel campo sociale le esperienze già fatte nello sviluppo individuale del bambino” (Ivi, p. 254), di sviluppare, contribuendo a farle esplodere, le potenzialità socio-cognitive che l'adolescente possiede e che deve imparare a maturare per avviare nuove modalità di adattamento rispetto al proprio essere al mondo (6). Non una scuola che “si appiattisce sul compromesso delle risposte corrette” – direbbe oggi Howard Gardner (1991/2005) – ma un ambiente educativo che conduca l'adolescente a indagare in modo autonomo tutti gli ambiti del sapere, ad adattarsi a nuovi contesti e a recuperare informazioni già interiorizzate per comprendere ciò che ancora non conosce. Perché è preferibile una “testa ben fatta” (Morin, 1999/2000) rispetto a una testa in cui le conoscenze siano semplicemente “incasellate” ma poco utilizzate. L'intelligenza umana – precisa Edgar Morin – dipende dalla complessità con cui l'individuo appare capace di organizzare le proprie idee. Da ciò la necessità di “formare” e non più semplicemente di “informare”.

L'appello è, dunque, a un modello di formazione olistica, che consente di scoprire nessi e di costruire legami tra le cose e tra se stessi e gli altri, di creare collegamenti, di riflettere sulla manifestazione di determinati fenomeni, di andare alla ricerca delle cause e di pensare in modo previsionale agli effetti. Proprio ciò di cui l'adolescente ha bisogno per vedersi legato – secondo una nota espressione di Johan Huizinga (1872/1974) – a ciò che è stato e a ciò che sarà. In fondo la centralità dell'adolescenza nell'esistenza umana è proprio in questa sua capacità di legare e fare da ponte tra due età altrimenti lontane. In questo anche la sua forza, che induce a cogliere più facilmente nel bambino il “padre” dell'uomo e nell'essere umano adulto il risultato di un processo evolutivo che ha inizio dalla nascita. Non a caso la Montessori definiva l'adolescente un bambino “superiore” (Montessori, 1949), in grado di accogliere la grandiosità di un'educazione libera, che può valorizzare il pensiero creativo presente in forma latente a partire dall'infanzia, ma capace di manifestarsi solo quando comincia a schiudersi la tensione verso l'alterità, espressione di un atteggiamento di apertura al mondo. Anche per questo motivo riteneva la riforma dell'insegnamento secondario un problema più umano e sociale che pedagogico (Montessori, 1948/1970).

L'uomo sociale – precisava qui e altrove – si sviluppa nell'adolescenza. Ai fini di un corretto potenziamento della socialità dell'adolescente, che è bisogno di azione, di cooperazione, occorre dunque garantire infinite possibilità di espressione, “facilitare, con esercizi e altri mezzi esterni, lo sviluppo della sua personalità interiore [...] rispondere a quelli che noi consideriamo come gli elementi creatori dell'essere psichico nell'uomo” (Montessori, 1948/1970, p. 142). Una formazione che muova da esperienze concrete, “manipolabili”, nelle quali l'adolescente può coraggiosamente im-

medesimarsi provando la sublimità e il rischio di prendere le distanze da se stesso per proiettarsi nel futuro.

3. Quando crisi significa azione

Ciò di cui la formazione deve dunque farsi portavoce è l'adattabilità, la capacità di affrontare "praticamente" le difficoltà della vita. E ciò è possibile – scriveva Mario Montessori (2003) – solo se l'adolescente viene messo nelle condizioni di conquistare un equilibrio interiore, un senso di sicurezza, un elevato livello di fiducia nelle proprie capacità di pensare, ma soprattutto di agire (Montessori, 1948/2009; 1949/2009). Ciò perché il pensiero si forma a contatto con gli oggetti di apprendimento, se l'individuo viene messo nelle condizioni di incuriosirsi nei confronti delle cose, di interessarsi al mondo, di sviluppare abilità intellettuali significative ai fini di un rafforzamento della propria personalità.

Uno dei fenomeni sintropici che caratterizza l'età adolescenziale e che permane dall'infanzia è il bisogno di esplorazione, che nella fase precedente si traduce in una necessità intrinseca alla manipolazione, giustamente sostenuta da un percorso di educazione sensoriale, mentre in età adolescenziale si manifesta compiutamente nel bisogno di senso, nella tendenza a cercare risposte in grado di spiegare il significato dell'esistenza.

L'adolescente avverte un profondo bisogno di conoscere l'uomo, di comprendere il funzionamento delle cose e il loro legame con l'ambiente, di chiarire la posizione dell'essere umano nel mondo, di far proprie quelle competenze metacognitive che progressivamente lo aiuteranno a costruire la propria identità, cognitiva ed emotiva. Un bisogno rispetto al quale anche l'attuale sistema scolastico richiederebbe revisioni e aggiustamenti perché ancora troppo centrato su un modello di formazione teorico e fortemente decontestualizzato.

Occorre che l'educazione – secondo quanto già indicato dalla Montessori (1947/2009) – diventi aiuto alla formazione umana, in grado di "reintrodurre il contesto" (Marchioni Comel, 2008, p. 76), di rapportare ogni riflessione al contesto in cui l'individuo vive, che in quanto tale è maggiormente in grado di supportare concretamente il livello di astrazione delle sue riflessioni.

Il riferimento è qui a una forma di psicologia umanistica, come l'ha definita Giancarlo Galeazzi in un articolo sull'adolescenza montessoriana (2007), che induce a pensare a questa "età di mezzo" come all'età in cui l'individuo è maggiormente in grado di progettarsi in direzione ontologica, esistenziale. E non è escluso che sia proprio questa "tensione assiologia" a rendere l'adolescenza "l'età che maggiormente risente di un vuoto valoriale o di un deficit di ideali" (Ivi, p. 77). Quello che manca spesso all'adolescente, e che invece è necessario per imparare a progettarsi, è il contatto con la realtà che si costruisce a partire dalla capacità simbolica di interiorizzazione del reale. Non è un caso che tutti gli studi successivi sull'adolescenza come seconda nascita, compresi quelli avviati in settori diversi da quello prettamente pedagogico (Erikson, 1968/1974), abbiano fatto riferimento alla centralità del contesto per la costruzione dell'identità individuale, che è certamente un processo situato "al centro" dell'individuo, poiché fa capo alla sua capacità di progettarsi, ma che viene continuamente influenzato dal suo ambiente di vita, che va dunque liberato da modelli educativi conformanti e, in quanto tali, tendenti a creare un adolescente "interminabile" (Marchioni Comel, 2007), incapace di avviare, anche in età adulta, percorsi di scelta autonomi e responsabili.

È la crisi a rendere "previsionale" la mente, il dubbio che la realtà possa rimanere com'è, accanto alla percezione della necessità di un cambiamento. Quando la crisi viene soffocata per l'incapacità di leggerla in termini positivi, come opportunità di crescita e possibilità di azione, l'identità dell'adolescente e il suo stesso processo di sviluppo vengono rinchiusi in una fase del percorso evolutivo che "anziché essere funzionale al processo di trasformazione e quindi di maturazione dell'adolescente diventa fine a se stessa, prolungandosi senza fine e tradendo così le leggi della vita: l'individuo, insomma, invecchia senza mai diventare grande, cioè maturo" (Ivi, p. 84).

Occorre invece leggere nella crisi l'opportunità di un'educazione dilatatrice, di un'educazione alla vastità – scriveva Scocchera (1997) interpretando finemente il principio filosofico alla base del mo-

dello educativo montessoriano – capace di comprendere gli eventi e i movimenti che li animano, di superare una concezione statica e “difensiva” della vita per aprire scenari cognitivi ed emotivi illimitati, che intendono “ingrandire” la mente umana e combattere quello che la stessa Montessori definiva “egocentrismo culturale” (Montessori, 1947/2009), per lei sinonimo di pigrizia intellettuale, oltre che di vera e propria chiusura individualistica dettata da varie forme di egoismo.

Occorre dunque rinunciare a una mente lineare per formare un pensiero “rizomatico” (Frabboni, Pinto Minerva, 2014), che abbandona finalmente una riduttiva e semplificata lettura del reale per fare spazio a interpretazioni meno stereotipate e più impegnate nella costruzione di nuove e plurali visioni del mondo. Questo anche perché, a differenza di quanto accade nell’infanzia, dove prevale un atteggiamento egocentrico nel processo di crescita, in età adolescenziale l’individuo ha bisogno di ripensare la propria identità a partire dal confronto con l’alterità. Da qui la necessità del dialogo intergenerazionale, che spesso appare piuttosto uno “scontro”, perché l’adolescente si forma anche attraverso la capacità di “ribellarsi contro una serie ben definita di valori più antichi” (Erikson, 1968/1974, p. 32), quindi attraverso l’esercizio continuo di un pensiero critico e plurale.

Come fare ad assecondare questa continua domanda di senso?

4. Il libro “impegnato”

La pedagogia non ha mai smesso di puntare sul libro come strumento di formazione della personalità, facendo appello alla “buona letteratura” e alle letture che aiutano a crescere.

Nel caso dell’adolescente il libro è ancora più “buono” se è in grado di seguire i moti del suo animo, se è capace di “muoversi”, scrive Marcello Argilli (1990) recuperando un concetto caro a un Gianni Rodari che rifuggiva da ogni forma di contenuto morale ed educativo pianificato per conferire ai suoi libri una dimensione fantastica, combinatrice e creatrice.

Diversamente da una prima letteratura per l’infanzia, che sembrava finalizzata solo a conformare il comportamento infantile proponendo modelli di vita pedanti e fortemente moraleggianti, la letteratura che prende corpo a partire dalla svolta rodariana diventa per il lettore strumento di riflessione nonché occasione per imparare a riconoscersi a partire dal racconto, a maggior ragione se adolescente, quindi incoraggiato a porsi domande in rapporto all’età. Gianni Rodari ha saputo individuare nell’ironia e nel sarcasmo la chiave della sua riflessione filosofica sui malesseri del mondo e sulle molteplici strategie di azione che l’adolescente può utilizzare per trasformarlo, a partire da un esercizio più critico e più creativo del proprio pensiero.

Bambini e adolescenti hanno il diritto di esercitare il potere della fantasia racchiusa nella critica e nella contestazione, frequentemente utilizzate da Rodari per rivendicare il valore autonomo della prima età rispetto all’età adulta e per promuovere, attraverso l’immagine dell’infanzia e dell’adolescenza creativa, nuovi valori pedagogici, nell’ambito dei quali riveste un ruolo prioritario l’incompletezza dell’essere umano. Rodari stesso definiva creativa “una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti [...], che rifiuta il codificato, che rimaniplola oggetti e concetti senza lasciarsi inibire dai conformismi” (Rodari, 1997, pp. 179-180). Centrale, anche nel modello pedagogico rodariano, la critica a un’impostazione scolastica tradizionale, che non è in grado di valorizzare la libertà di pensiero perché è incapace di sviluppare la fantasia, strumento indispensabile per imparare a pensare.

Degna erede di Rodari è Bianca Pitzorno, che spinge alle estreme conseguenze il carattere provocatorio racchiuso nel concetto di crisi, nella consapevolezza che solo la rivolta nei confronti del noto può indurre a riflettere su altri mondi possibili e sulla loro possibile realizzazione. Ribellarsi significa, per la Pitzorno, superare i tabù che alcune letterature impongono ai bambini e agli adolescenti, frenando un processo di esplorazione che deve invece procedere in modo più naturale. Ed è proprio la ricerca del cambiamento a indurre la Pitzorno a optare per una “letteratura di genere” che renda finalmente le bambine e le donne protagoniste attive del proprio destino (7).

Scriva Ilaria Filograsso, reinterpretando una sua riflessione sulla scrittura per l’infanzia: “rivolgersi

ai bambini non comporta un'edulcorazione addomesticata dei contenuti, una scelta leziosa e bamboleggiante del lessico, una rappresentazione semplificatrice e rassicurante della realtà. Al contrario, le storie insegnano a porsi domande, offrono strumenti di interpretabilità e di ricomposizione in un contesto sempre più complesso e stratificato, avvertendo che plurali e molteplici sono i punti di vista sul mondo, mettono in discussione le certezze consolidate, sfidando le capacità ermeneutiche di un lettore-dialogante, chiamato a prendere posizione senza doversi necessariamente allineare alle chiavi di lettura proposte dallo scrittore" (Filograsso, 2012, pp. 64-65).

Questa la finalità dei più recenti sviluppi dell'editoria per l'infanzia, che si caratterizza per l'elevata capacità di formare un lettore "autentico" e autenticamente capace di interpretare il testo, di leggere i simbolismi, le analogie e le metafore che si nascondono tra le pieghe della narrazione, di costruire la propria identità a partire da mondi immaginari ma non per questo irrealizzabili. Ed ecco profilarsi anche negli scrittori contemporanei la critica nei confronti di un modello scolastico che "soffoca", che non dà spazio alla fantasia e che sembra voler ridurre drasticamente il tempo dell'autonomia per fare posto alla "fordizzazione esasperata della conoscenza" (Quarenghi, 2013, p. 330).

Provocatorio l'interrogativo di Giusi Quarenghi, a partire dal quale occorrerebbe riflettere sul vantaggio di programmazioni e valutazioni a discapito della libertà di apprendimento: "che è stato del tempo-scuola? C'è ancora tempo per il tempo, a scuola? Per il tempo lungo della crescita e della maturazione, intendo, per il gesto ampio del seminatore, per gli sguardi attenti e fiduciosi che alimentano capacità e promuovono autonomie. O non c'è piuttosto il rischio che le creature rimangano impacchettate e inscatolate, di fronte, dentro, sotto, con addosso un mondo già capito, premasticato, nonché omogeneizzato e fatto a porzioni adattate al consumo e di garantita digeribilità?" (Ivi, pp. 330-331).

L'alternativa è una letteratura capace di proporre al bambino e all'adolescente temi più vicini al loro bisogno di costruzione di progetti esistenziali, ai loro vissuti emotivo-affettivi e valoriali, alle loro domande filosofiche, che sembrano guidarli nella direzione di una lettura più attenta e più impegnata. L'esigenza che si avverte oggi nella letteratura per l'infanzia, che sempre più frequentemente sembra richiamarsi ai principi alla base della *philosophy for children* (8), è quella di educare a un pensiero filosofico, alla capacità di utilizzare la filosofia come strategia per pensare meglio, per riflettere sui processi mentali che si mettono in moto quando si attiva il pensiero e sui meccanismi emotivi che si producono quando si pensa e si formulano giudizi. Lo scopo è quello di stimolare la riflessione per maturare nei bambini e negli adolescenti le disposizioni emotive e mentali necessarie a porsi domande, a superare convenzioni sociali e pratiche culturali consolidate, che spesso rischiano di appiattire la libertà di giudizio e di espressione, contribuendo a perpetrare pregiudizi e stereotipi che solitamente rappresentano la conseguenza dell'incapacità di "problematizzare" e di ristrutturare continuamente i propri schemi mentali.

Anche per questo motivo vanno privilegiati storie e racconti realistici, che traggono spunto dai vissuti personali e sociali e che consentono di riflettere su di sé e sul proprio modo di rapportarsi al mondo: "le storie, comunque narrate, sono una delle possibili risposte a una crescente esigenza di ricomposizione e di completezza, che riguarda tanto la vita interiore dei piccoli lettori, quanto il mondo che li circonda e nel quale dovranno trovare un luogo, una collocazione" (Filograsso, 2012, p. 67) (9). Lo scopo è quello di avviare nel lettore una "com-prensione" consapevole delle diverse dimensioni emotive di cui si compone l'esistenza umana. Franco Cambi lo definisce "un esercizio intellettualizzato della fantasia", perché al carattere ludico, proprio del fantastico, si associano e si affiancano significati esistenziali che spingono a trovare nella dimensione filosofica una risposta interiore – e spesso "invisibile" – all'inquietudine umana (Cambi, 1999). Solo una grande sensibilità come quella adolescenziale, che teme il futuro ma non vive di rimpianti, può consentire di sviluppare le giuste competenze metaemotive per far propria la realtà e per leggerne i significati più latenti.

È proprio vero che l'adolescenza è una fase di mezzo di mezzo tra l'infanzia e l'età adulta: con quest'ultima condivide il disincanto, che consente di riconoscere le contraddizioni del reale, facendo però appello a un atteggiamento ironico e lieve, proprio dell'infanzia appena conclusa, che aiuta a ridimensionare i vissuti emotivi più dolorosi. Dovere dell'adulto è quello di accompagnare

l'adolescente dal mondo simbolico, attorno al quale sono costruiti i libri, a quello reale, nella consapevolezza che i luoghi incantati sono spesso più vicini al mondo adolescenziale, tanto che in questi mondi l'adolescente preferisce nascondersi quando desidera estraniarsi dal mondo. Non per sfuggirvi, ma per comprenderlo meglio, per porsi liberamente, senza che qualcuno intervenga a distrarlo, quei mille interrogativi che servono a incuriosirsi alla realtà e a farvi più facilmente ritorno quando sente di essere finalmente in grado di affrontarla.

Note

(1) Il titolo del paragrafo è volutamente lo stesso che Augusto Scocchera ha dato a un articolo inedito di Maria Montessori, pubblicato in un recente volume da lui curato, nel quale è riportato il testo di una conferenza tenuta a Roma, probabilmente nel 1951. Per ulteriori approfondimenti sul contenuto della conferenza cfr. Montessori, 2002.

(2) Il riferimento è all'*Antropologia pedagogica*, con particolare riferimento all'ultima parte del volume, nella quale la Montessori approfondiva la questione della difesa della vita e del perfezionamento dell'individuo in rapporto allo svolgimento della società umana. Parte del capitolo è stata ripubblicata per la prima volta in un volume a cura di Scocchera, che ha commentato i passaggi più importanti del testo con una preziosa riflessione sulla necessità che la difesa della vita di cui parlava la Montessori si compia nella direzione dello sviluppo della libertà biologica. Per ulteriori approfondimenti cfr. Montessori, 2002, pp. 191-196.

(3) “Di tutte le necessità del bambino – scriveva la Montessori denunciando il grande problema della denutrizione mentale, che accompagna tutte le età dell'uomo – si trascura la più umana: l'esigenza del suo spirito, della sua anima. L'essere umano che vive nel bambino ci resta nascosto. A noi sono palesi solo tutti gli sforzi e tutta l'energia che gli sono necessari per difendersi da noi: i pianti, le grida, i capricci, le timidezze, le disobbedienze, le bugie, l'egoismo, lo spirito di distruzione. Inoltre commettiamo l'errore anche più grave di considerare questi mezzi di difesa come se fossero i tratti essenziali del carattere infantile [...]. Invece, queste reazioni del bambino sono spesso indizi di una malattia morale, spesso preludono ad una vera malattia nervosa, che farà sentire le sue conseguenze per tutto il resto della vita. Lo sappiamo tutti che l'età dello sviluppo è la più importante di tutta la vita: una denutrizione morale, un'intossicazione dello spirito in quel tempo sono altrettanto fatali per l'uomo, quanto la denutrizione delle membra per la salute futura del corpo. Perciò l'educazione infantile è il problema più importante dell'umanità”. Montessori, 1923/ 2010, pp. 54-55.

(4) Il volume raccoglie le conferenze tenute dalla Montessori durante il quinto Congresso Internazionale Montessori che si tenne ad Oxford nel 1936. Tre anni dopo le conferenze furono pubblicate su riviste straniere, in lingua inglese e tedesca, e nel 1948 furono raccolte in un volume in lingua francese, dal titolo *De l'enfant à l'adolescent*. La prima traduzione dell'opera in lingua italiana è del 1970.

(5) Il testo, conservato nel Fondo “Giuliana Sorge”, è stato pubblicato per la prima volta ne “Il Quaderno Montessori”, a. VIII, nn. 31-32, autunno-inverno 1991-1992.

(6) Tale consapevolezza indusse la Montessori a progettare un nuovo modello di scuola secondaria, maggiormente rispondente ai bisogni psicologici e sociali dell'adolescenza, in seguito descritto nel volume *Dall'infanzia all'adolescenza*. Il riferimento è alla scuola di Laren, in Olanda, istituita nel 1936 e da lei definita “una scuola di preparazione alla vita”, un contesto laboratoriale capace “di estendere i limiti del [suo] campo d'azione, di rispondere al suo bisogno di stabilire i suoi rapporti sociali con una società più vasta”. In realtà le prime sperimentazioni relative alla possibilità di utilizzo dei principi alla base del metodo Montessori in una scuola secondaria risalgono al 1926, quando ad Amsterdam venne inaugurata una scuola secondaria a metodo Montessori, da lei stessa supervisionata, che pose le basi per elaborare più compiuti progetti di *Erdkinder*, come la Montessori volle definire il suo modello di scuola secondaria per evidenziare la dimensione cosmica sulla quale si sarebbe retta e il profondo legame tra gli adolescenti e la terra, punto di partenza e finalità ultima

del nuovo modello scolastico (Montessori, 1948/1970, pp. 18, 16). Per ulteriori approfondimenti sull'esperienza di Amsterdam cfr. Tornar, 2007.

(7) Il tema delle differenze di genere, oggetto delle più sofisticate riflessioni sull'adolescenza, sembra caratterizzare tutta la letteratura per l'infanzia contemporanea, che intende riconoscere nella diversità una risorsa da accogliere e comprendere per imparare a guardare il mondo da altre prospettive e per riconoscere nelle certezze e nei "punti fermi" pregiudizi e stereotipi culturali.

(8) Il riferimento è a una letteratura per l'infanzia innovativa, che si lascia contaminare da altri generi letterari, tra cui la filosofia per bambini, alla quale l'editoria per bambini e ragazzi degli ultimi anni sta dedicato particolare attenzione. Significativi, in tal senso, i contributi di Oscar Brenifier, un filosofo canadese specializzato nella filosofia per l'infanzia e autore di numerosi libri di filosofia per bambini, dalla forte carica esistenziale, pubblicati nella collana "Piccole grandi domande" della Giunti.

(9) Interessanti, a tal proposito, i romanzi di Angela Nanetti, non a caso definita una scrittrice trasgressiva, perché nei suoi libri affronta temi con i quali nessun adulto vorrebbe mai che i propri figli si confrontassero: la morte, l'abuso sessuale, l'odio nei confronti dei genitori, soprattutto nel caso delle famiglie allargate. Sono temi dalla forte carica emotiva, che i genitori preferiscono nascondere ai figli per tutelarli, con i quali proprio gli adolescenti dovrebbero invece confrontarsi per imparare a crescere.

Bibliografia

Argilli, M. (1990). *Gianni Rodari. Una biografia*. Torino: Einaudi.

Avanzini, A. (2012). *Adolescenza. Viaggio intorno a un'idea*. Milano: FrancoAngeli.

Bartolini, D., & Pontegobbi, R. (2005). *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile*, Campi Bisenzio: Idest.

Cambi, F. (1999). *Saint-Exupéry, "Il Piccolo Principe" e la fiaba contemporanea*. in Id. (a cura di). *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*. Pisa: Ets.

Cataluccio, F. M. (2004). *Immaturità. La malattia del nostro tempo*. Torino: Einaudi.

Erikson, E. H. (1974). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando). (Original work published 1968).

Filograsso, I. (2012). *L'editoria per l'infanzia e per l'adolescenza*. In I. Filograsso & T. Vezio Viola. *Oltre i confini del libro. La letteratura promossa per educare al futuro*. Roma: Armando.

Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2014). *Una scuola per il Duemila. L'avventura del conoscere tra banchi e mondi ecologici*. Palermo: Sellerio.

Galeazzi, G. (2007). *L'approccio montessoriano all'adolescenza*. In "Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori", gennaio-febbraio, a. LVI, nn. 1-2.

Gardner, H. (2005). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1991).

Huizinga, H. (1974). *La scienza storica*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 1872).

Marchioni Comel, L. (2007). *L'adolescente Montessori antidoto all'adolescenza interminabile*. In "Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori", gennaio-febbraio, a. LVI, nn. 1-2.

Marchioni Comel, L. (2008). *Sperimentazioni e dibattito sull'adolescente Montessori*. In "Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori", marzo-aprile, a. LVII, nn. 3-4.

Montessori, M. (1949). *Educazione e pace*. Milano: Garzanti.

Montessori, M. (1970). *Dall'infanzia all'adolescenza*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948).

Montessori, M. (1970). *Formazione dell'uomo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).

Montessori, M. (2000). *L'adolescente come "neonato sociale"*. In G. Honegger Fresco (a cura di), *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*. Milano: FrancoAngeli, Milano.

Montessori, M. (2002). *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inedi-*

ti e rari. A cura di A. Scocchera. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Montessori, M. (2003). *The human tendencies and Montessori education*. Amsterdam: AMI Pamphlet.

Montessori, M. (2008). *Educazione per un mondo nuovo*. Milano: Garzanti. (Original work published 1946).

Montessori, M. (2009). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti. (Original work published 1947).

Montessori, M. (2009). *La mente del bambino. Mente assorbente*. Milano: Garzanti. (Original work published 1949).

Montessori, M. (2009). *La scoperta del bambino*. Milano: Garzanti. (Original work published 1948).

Montessori, M. (2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti. (Original work published 1923).

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina. (Original work published 1999).

Pitzorno, B. (2002). *Storia delle mie storie. Miti, forme, idee della letteratura per ragazzi*. Milano: Pratiche Editrice.

Quarenghi, G. (2013). «L'ispirazione, non so». In R. Caso, & B. De Serio (a cura di). *Viaggiare tra le storie. Letteratura per l'infanzia e promozione della lettura*. Roma: Aracne.

Rodari, G. (1997). *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.

Scocchera, A. (1997). *Maria Montessori. Una storia per il nostro tempo*. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Scocchera, A. (2001). *Maria Montessori, la condizione giovanile e la scuola secondaria*. In "Vita dell'Infanzia. Rivista Mensile dell'Opera Nazionale Montessori", *Maria Montessori e il XXI secolo*, Congresso Internazionale, 16-17-18 novembre 2000, Chiaravalle-Ancona, Atti, maggio-giugno/luglio-agosto, a. L, nn. 5-6. Roma: Edizione Opera Nazionale Montessori.

Scocchera, A. (2002). *L'adolescente dimenticato*. In M. Montessori. *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*. A cura di Scocchera, A. Roma: Edizioni Opera Nazionale Montessori.

Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli.

Educare al dolore

di Tiziana Iaquina

Parlare di dolore non è facile. La delicatezza e la complessità del tema che tocca in modo personale e profondo la vita di ogni essere umano attraverso i modi della lacerazione, della disperazione e a volte perfino dell'annichilimento pone l'argomento in una sorta di esilio culturale. Il dolore è diventato quasi un tabù, anche se sempre più spettacolarizzato e gridato nelle piazze. Se da una parte è divenuto ospite televisivo ed oggetto di curiosità, dall'altra, ovvero lontano dai riflettori, è consegnato ad un silenzio sempre più assordante. Il dolore nel privato viene taciuto, negato, rimosso. L'esibizione ha preso il posto dell'interpretazione.

Dalle nuove generazioni arrivano però segnali preoccupanti. I giovani sembrano infatti incapaci di sopportare e di reagire alla sofferenza, a volte anche a quella di una piccola frustrazione, sfogata attraverso atteggiamenti e comportamenti esagerati e impensabili. Le notizie dei mass media, d'altra parte, lo riportano oramai quasi quotidianamente.

Cosa può fare la pedagogia, e quindi l'educazione, a tal proposito? È possibile ipotizzare una pedagogia del dolore come ambito specifico di riflessione? E attraverso quali modi l'educazione può aiutare il soggetto a gestire la sofferenza?

Coscientizzare il giovane al dolore in quanto aspetto connaturato all'esistere umano e proporre percorsi di attribuzione di senso utili a favorire nel soggetto in situazione di dolore percorsi elaborativi sono alcune delle possibili direzioni di riflessione e di intervento. Il dolore presenta infatti due dimensioni: il danno, oggettivo; il senso, soggettivo. Ed è proprio l'attribuzione di senso, per la sua importanza e significatività nella storia di formazione del soggetto, a richiedere l'attenzione della pedagogia e l'impegno dell'educazione.

La pedagogia del dolore, lungi dall'essere un'operazione infaustamente predittiva o taumaturgica, rappresenta solo una tessera in più nel mosaico costruzione dell'identità del soggetto.

Talking about suffering is not easy. It is a delicate and complex topic which involves, personally and deeply, each human being's life through his/her personal distress, despair and, sometimes, even through annihilation: all the afore said places this topic in a sort of cultural form of exile. Suffering has almost become a taboo, even if it is more and more the object of show business nowadays and it is manifestly exhibited in public contexts. If, on the one hand, suffering plays a leading role in TV shows and it is the object of curiosity, on the other hand, far from the public eyes, it is put aside, even though it does not appear to be less thunderous. In the private sphere suffering is unsaid, denied, removed. Its exhibition has taken the place of its interpretation.

Anyway, some worrying signals come from the new generations. The young people, in fact, seem to be incapable of going through and reacting to suffering, sometimes also to that suffering being the result of a little frustration, which is vented through exaggerated and unimaginable attitudes and behaviours. News in the mass media, meanwhile, already reports them almost on a daily basis. In this respect, what can pedagogy, and so education, do? Is it possible to hypothesize a pedagogy of the suffering as a specific ambit for reflection? And through what ways can education help the person to manage his/her suffering?

Some reflection and intervention paths are possible: firstly, it is necessary to let the young person be acquainted with suffering, given that it is an aspect which is intrinsic to his/her existence. Secondly, it is necessary to propose some paths aiming at helping the young person "grasp the meaning" of particular suffering situations in order, for him/her, to work through them better. Suffering, in fact, has two dimensions: an objective one, the damage; and a subjective one, the meaning. And it is just the attribution of meaning, which is important and meaningful for the person's development, which becomes the focus of pedagogy and of the education task. Training to go through suffering, far from

being an unluckily predictive or miraculous procedure, represents only a “tile” more in the mosaic of the subject’s identity construction.

1. Il dolore: alcuni interrogativi

Uno tra i temi più urgenti e al contempo marginalizzati, se non addirittura assenti, dal dibattito pedagogico contemporaneo è quello relativo al dolore. Un tema che seppur indagato da altre scienze umane non ha, ad oggi, ancora ottenuto la dovuta attenzione e l’impegno speculativo della pedagogia. Quel che manca, infatti, è una ‘pedagogia del dolore’ come ambito di riflessione specifica avente per oggetto di interesse l’abbandonamento, la crisi, la devastazione, che il dolore causa nel soggetto allorché un evento imprevisto e doloroso irrompe nell’esistenza. In conseguenza di questa mancanza l’educazione, e quindi gli educatori, si presenta priva di indirizzo, di metodi, di pratiche e di strumenti in grado di aiutare il soggetto nel critico e delicato momento dell’attraversamento esistenziale di un accadimento doloroso, specialmente in un tempo, quello attuale, segnato da tante e così diverse, rispetto al passato, problematiche.

La complessità del nostro tempo è, infatti, resa ancora più complessa dalla presenza pervadente delle nuove tecnologie, dei nuovi media, con il loro marchingegni socializzanti, Facebook, Twitter, Messenger, WhatsApp, ecc., il cui utilizzo da parte dei giovani, ma non solo, e oramai sempre più frequente, per non dire ossessivo. La vita si svolge oggi quasi prevalentemente on line, e questa virtualità reale o reale virtualità espone a vecchi e nuovi dolori.

È molto difficile, sostiene Gustavo Pietropolli Charmet studioso dell’universo giovanile, comprendere gli stili di vita e gli atteggiamenti dei giovani perché essi, molto spesso, rifuggono qualsiasi forma di comunicazione face to face assorbiti, se non addirittura assuefatti, dal modo virtuale della comunicazione on line (Pietropolli Charmet, 2008).

Fino a pochi decenni or sono il malessere giovanile da web non si era ancora sviluppato, o almeno non in queste dimensioni, e la rete appariva soltanto come un campo sterminato di opportunità. Oggi, al contrario, il giovane vive sottoposto ad un continuo esame di gradimento della sua personalità, spesso posticcia o ritoccata come i profili identitari dei social network consentono, che lo porta a rileggere, e correggere, nel giro di pochi giorni, se non di poche ore, e con occhio esasperatamente critico, tutte le convinzioni, i pensieri, le affermazioni, anche quelle più banali, scritto sui social in un processo di decostruzione o addirittura di demolizione di tutto il ‘pensato’ e ‘postato’ fino a quel momento (Ferrari, 2009).

Per avviare questo processo di ‘revisione e di pentimento’ è sufficiente la mancanza di un numero soggettivamente adeguato di like all’ennesimo post su Facebook, specie se corredato da foto, ed ecco incrinarsi la sicurezza e la convinzione, ecco serpeggiare veloce il senso di inadeguatezza e la frustrazione. Con questo non si intende demonizzare le nuove tecnologie, i nuovi media, le opportunità di socializzazione che consentono, quanto mettere in evidenza che nuove fragilità, e quindi altre possibilità di esposizione al dolore, si aggiungono a quelle di sempre, in un percorso di costruzione di sé che diventa via via sempre più difficoltoso e complesso (Turkle, 2012). E poiché, come afferma Viorst, l’esistenza dell’individuo è comunque un susseguirsi ininterrotto di perdite e distacchi, di piccoli e grandi dolori (Viorst, 1987), ecco che i nuovi dolori del vivere on line si aggiungono a quelli insiti da sempre nella crescita del soggetto.

Il dolore, secondo la psicoanalista americana, non è circoscritto soltanto ad un evento doloroso, imprevisto e infrequente ma è motivo pervasivo di tutta la storia dell’individuo e del mondo sin dalle sue origini. La crescita umana è disseminata di processi di distacco e di perdita, e tali separazioni si pongono come il fondamentale compito evolutivo del soggetto in crescita e verso la maturità piena di ogni età che attraversa e lo attraversa (Viorst, 1987). Amare e saper soffrire il distacco da cose e situazioni, la perdita di persone e stati di vita precedenti, rappresentano pertanto i compiti principali e interrelati dell’esistenza umana.

Rispetto a questi ‘compiti’, al loro ‘corretto svolgimento’, o almeno alla volontà di tentarlo, non sembra esserci preparazione alcuna. Ciascun soggetto è posto in solitudine di fronte alla ‘traccia o

all'esercizio' toccato in sorte, di fronte alla propria storia di formazione. Ma d'altra parte esiste la possibilità di prepararsi a vivere e ad attraversare il dolore? I 'compiti', di cui parla Viorst, il risultato, è un fatto strettamente soggettivo quasi inscritto nel proprio DNA e quindi influenzabile o è l'esito di un percorso di fortuna e di un approdo psicoterapico? La pedagogia e l'educazione che ruolo hanno nel processo di coscientizzazione e di elaborazione del dolore da parte del soggetto? L'educazione può aiutare il soggetto a gestire la sofferenza? In sostanza, è possibile educare al dolore?

2. La questione del dolore tra silenzio e spettacolo

Il dolore vive oggi una stagione di grande confusione e contraddizione. Se da una parte esso è diventato ospite televisivo, oggetto di richiamo e di curiosità, dall'altra, ovvero nel privato e lontano dalle telecamere, è taciuto, negato, rimosso. Spettacularizzazione e silenzio, esibizione e mancanza di interpretazione sono diventate le caratteristiche principali, le colorazioni attributive del dolore, in un'antinomica connotazione che celebra in pubblico, quasi sempre televisivo, e rimuove nel privato, dove, invece, l'ascolto, la partecipazione, la condivisione, il sostegno, sarebbero necessari. Nel nostro tempo, dunque, il dolore si presenta come una creatura a due facce, una pubblica e televisiva, ed una privata e taciuta. Mentre la spettacolarizzazione del dolore non suscita sentimenti di pudore, di difesa del proprio interiore, spesso semmai invita all'esaltazione dei più piccoli particolari, specie se legati ad aspetti macabri o morbosi, il dolore lontano dai riflettori vive la stagione dell'esilio. Mortificato, se non addirittura innominato, non tanto nella interiorità del soggetto che comunque lo vive e lo soffre in prima persona, quanto nella possibilità di essere raccontato e condiviso con altri.

Anna Salvo a tal proposito afferma che "l'esperienza del dolore è stata posta in una sorta di esilio, eppure mai come in questi ultimi anni esso viene mostrato, esposto. Occhi lucidi, lacrime più o meno spontanee, singhiozzi malamente trattenuti accompagnano le ore asfissianti di programmi televisivi costruiti proprio su tale asse" (Salvo, 2011, p. 197).

Salvo, dunque, afferma la contraddizione che contraddistingue oggi il dolore ovvero quella di essere ammesso al grande pubblico e di essere negato al piccolo, quello delle persone più vicine, dei rapporti familiari, parentali, amicali. Aree umane, si potrebbe dire, per usare il linguaggio televisivo, non coperte dal 'segnale dell'emittente' e quindi senza alcuna possibilità di ricezione e di interazione da casa e, proprio per questo, privati della rappresentazione.

È quasi come se al di fuori di uno studio di registrazione, senza la presenza di un pubblico estraneo e numeroso, il dolore umano non potesse avere accoglienza e cittadinanza, pena un giudizio di valore assolutamente negativo. È così, afferma Maggiolini, "del dolore non si deve parlare quando cessa di essere spettacolo o strumento ideologico: quando si rivela come prossimo e vissuto in un volto contratto, in una mano serrata, in un lamento, in un pianto, in una identità precisa con nome e cognome; quando diviene il mio strazio" (Maggiolini, 1981, p. 20).

Secondo Le Breton il dolore è una figura talmente aliena e divorante che non dà pace con la sua incessante tortura. È un'esperienza forzata e violenta dei limiti della condizione umana che suscita il grido, il lamento, il pianto o il silenzio del soggetto. Di fronte al dolore le parole e il pensiero restano sconfitti così come è impedito l'esercizio della vita. L'individuo, isolato nel suo stato, è costretto ad una relazione inscindibile con la propria pena. (Le Breton, 2007).

Il dolore dunque può essere descritto come una forte alterazione del senso di identità del soggetto, una lacerazione della coscienza, una privazione immediata di senso e di prospettiva, un'alienazione da se stessi e dalla propria fisicità. Esso ha la capacità di togliere la parola piuttosto che darla, sostiene ancora Salvo, la sua caratteristica intrinseca è quella di chiudere il soggetto in un mutismo raggelante allo stesso modo dei bambini che non sanno ancora parlare. Balbettare o ripetere, quasi in una nenia opprimente, sempre la stessa cosa è l'esercizio cui costringe il dolore e così la percezione di portare dentro di sé una ferita che non si rimargina è tanto potente da fare inciampare nelle parole (Salvo, 2011).

Il silenzio del soggetto di fronte al dolore è forse parte e motivo del silenzio oggettivo che pedagogicamente lo circonda e che può essere letto come un vero e proprio silenzio culturale.

Il dolore sembra esistere, infatti, in un luogo indefinito e lontano dal soggetto anche quando il soggetto ne fa purtroppo esperienza in prima persona. Esso rimane innominato, senza attribuzioni e caratteristiche legate ad una precisa individualità, ad un soffrire specifico, ad un evento determinato da cui si è originato. Quasi come uno stigma, una colpa, lo si nasconde malamente a se stessi e con più solerzia agli altri, che non disdegnano l'impegno profuso in questa operazione quasi che la contiguità con la sofferenza dell'altro la rendesse immediatamente trasferibile per contagio. Ma il dolore influisce sulla condotta dell'uomo e sui suoi valori, sulla trama sociale e culturale di cui è filo, è conseguenza delle sue condizioni sociali e culturali oltre che creatore dei significati con cui vive. La sofferenza è il passaggio indispensabile che consente al soggetto una crescita interiore che produce nuovi sguardi e nuove consapevolezze. Perché se l'immaginazione, il pensiero, sostiene Proust, possono essere macchine in sé meravigliose, ma inerti la sofferenza ha la capacità di metterle in moto (Proust, 1993). Dare voce e nome al dolore è la prima operazione indispensabile all'uomo e alla sua umanità, che proprio attraverso l'esternazione, la condivisione, la partecipazione assume una forma di umanità ancor più definita, oltre che utile alla società per la presa di coscienza di un'emergenza, quella dell'incapacità di soffrire e comunicare il dolore, che si alimenta proprio di questo silenzio. Incapacità che sembra pervadere oggi più che ieri la vita di tutti e dei giovani in modo particolare.

Di dolore si soffre è certo, e lo sappiamo bene, ma di dolore taciuto, rimosso o negato ci si può ammalare, ci si può smarrire, perdendo di vista il progetto di vita costruito e quello ancora da costruire, se non alcune volte, addirittura, morire. E di tutto questo il nostro tempo è testimone.

3. I giovani e il dolore

I giovani oggi sembrano, infatti, non soltanto più esposti al dolore ma più incapaci di viverlo, di soffrirlo, manifestando una vulnerabilità emotiva che rende difficile l'accettazione dell'evento doloroso che li riguarda e, di conseguenza, l'attraversamento e l'elaborazione. "I giovani, scrive Galimberti, anche se non sempre ne sono consci stanno male. E non per le soliti crisi esistenziali che costellano la giovinezza. Interrogati non sanno descrivere il loro malessere perché hanno ormai raggiunto quell'analfabetismo emotivo che non consente di riconoscere i propri sentimenti e soprattutto di chiamarli per nome (Galimberti, 2011, p. 11).

Le parole con cui Galimberti descrive la condizione emotiva – esistenziale dei giovani ben si adatta a rappresentare la questione del dolore e il modo in cui lo si vive, anche perché a differenza di altri sentimenti, complessi ma di certo più invitanti, esso non possiede alcuna dolcezza seppure aspra (Petrarca, 1992) se non nella distanza temporale dall'evento che lo ha determinato, come sollievo e gioia per esserselo lasciato alle spalle, spesso nell'inconsapevolezza del rischio che un inadeguato processo elaborativo avrebbe potuto o potrebbe comportare.

La nostra vita, scrive Fadda, "è punteggiata da eventi che incidono su di noi, che lasciano il segno, che ci formano. Già a livello di teorie cosmologiche e cosmogeniche l'evento, il caso, il disordine e l'entropia sono generatori di forme. Non diversamente avviene a livello della vita dell'individuo: la nostra storia di formazione ha inizio con e grazie ad un evento per antonomasia quale è la nascita. E vento in quanto non abbiamo scelto nulla: non lo spazio (il dove) non il tempo (il quando), non i genitori, non le caratteristiche genetiche e soprattutto non abbiamo scelto di nascere. Siamo gettati nel mondo. La nascita è dunque evento, un evento generatore di forma, di struttura, di ordine. Anche la morte, evento per eccellenza (ad eccezione di quella volontaria) che ci attende come destino è formatrice. Certo, a segnarci, ad incidere sulla nostra esistenza e sul nostro vissuto, a formarci, è l'altrui morte, data l'ovvia impossibilità di trarre elementi formativi dalla nostra morte, estrema esperienza della nostra vita" (Fadda, 1998, p. 70).

L'evento, dunque, riveste una grande importanza nell'esistenza dell'uomo poiché incide sulla sua formazione attraverso l'attribuzione di senso e nel modo in cui l'evento (nascita, morte, destino) è

vissuto. Ed è proprio l'attribuzione di senso a dare forma all'uomo, è questa attribuzione di significato a conferire governabilità ad un fatto per natura ingovernabile e imprevedibile. Gli studiosi dell'età adulta designano con l'espressione *peak experiences* o eventi marcatori quei momenti cruciali dell'esistenza in cui avviene una riorganizzazione della personalità, e che segnano le più importanti occasioni di cambiamento nello sviluppo adulto. Sono, infatti, questi i momenti apicali che costringono il soggetto a ripensare la propria identità, le proprie modalità cognitive e affettive (Demetrio, 1988); "sono le esperienze legate al dolore, scrive Mapelli, quelle che ci pongono a contatto con la dimensione più radicale dell'esistenza"(Mapelli, 2013, p. 30) .

Banco di prova della fragilità dell'esistenza umana è, dunque, l'evento, l'inciampo esistenziale, l'urto emotivo, che rompe l'equilibrio di vita e mette alla prova la 'tenuta di strada' del soggetto, le sue capacità, le convinzioni, le possibilità, le risorse. L'evento, insomma, irrompe nella già fragile condizione umana lacerando fili di sospensione, garanti dell'equilibrio e dell'incolumità, e consegna il giovane al dolore e alla complessità degli altri sentimenti che spesso vi si accompagnano, per un tempo e con un esito impossibile da prevedere.

Il dolore, dunque, travolge l'esistenza dell'uomo quasi sempre senza preavviso, ma quel che è più grave irrompe nella vita dei giovani, senza una seppur minima conoscenza di esso come possibilità nella propria di esistenza, senza la consapevolezza soggettiva di questa eventualità, senza una 'preparazione', senza un'educazione che lo abbia avuto per oggetto, senza che circostanze e contingenze siano state occasione di argomentazione e di familiarizzazione (Iaquinta, 2014). L'argomento dolore, e in generale tutto ciò che riguarda i sentimenti, manca quasi totalmente dalla scena quotidiana, familiare e scolastica, e gli adulti di riferimento, genitori, educatori, docenti, si presentano incapaci di creare, se non di rado, occasioni di riflessione e di confronto sull'argomento lasciando i giovani ad esplorare se stessi e il campo dei sentimenti e delle emozioni, ad avventurarsi nel viaggio, senza neppure l'ausilio di una bussola.

La conoscenza dei 'punti cardinali' e dello strumento che li indica, la bussola-educazione per l'appunto, sarebbe invece una dotazione non trascurabile per il giovane che si avventura nel viaggio della conoscenza di sé e dell'altro attraverso l'esplorazione del proprio, e dell'altrui, mondo interiore attraverso i sentimenti che lo abitano e molto spesso lo agitano. E anche nei casi in cui si sviluppa una qualche forma di comunicazione sul tema del dolore, essa rimane quasi sempre confinata in un dire senza prospettiva di crescita, senza un orizzonte più largo in cui situare gli accadimenti e i sentimenti che li accompagnano.

Saltare l'ostacolo in tempi brevi, trovare una via d'uscita all'empasse, trascurando di farne un allenamento utile al prossimo 'salto', forse più impegnativo e più difficoltoso, è la soluzione molto poco risolutiva, per la crescita del giovane, ma molto praticata e quasi sempre frettolosamente suggerita dagli adulti, che uccide l'occasione di farne oggetto di riflessione più ampia in famiglia e in classe. 'Oggettivare la materia' e innalzarla da un piano esclusivamente soggettivo e taciuto, ad un piano comune e universale, sarebbe invece utile al giovane per trarne una conoscenza più ampia e meno soggettiva, un vero e proprio insegnamento, a cui attingere, nel tempo, per dare radici alle esperienze future (Iaquinta, 2014). E questo è un processo che l'educazione al dolore può rendere possibile.

4. Per una pedagogia del dolore

Esiste però un divario, una distanza ancora non colmata tra l'educazione, nella sua pratica, e la teoria dell'educazione. Uno stacco, una disgiunzione tra i luoghi in cui l'educazione si fa e prende forma e i luoghi in cui l'educazione si immagina, si pensa, si analizza, si discute, si teorizza. Esiste un'area incolore che pur entrando a far parte, a costituire le pratiche educative, rimane fuori dalla riflessione e dalla teorizzazione pedagogica. All'interno di questa area, che comprende tutto ciò che è inerente alla dimensione affettiva del soggetto, emozioni, pulsioni, passioni, sentimenti, ecc., il dolore è lo stato d'animo maggiormente escluso dalla riflessione pedagogica. Di dolore in pedagogia non si parla e non si scrive. In Italia. Certo si registra qualche saggio su argomenti speci-

fici, la morte ad esempio, o contributi che affrontano indirettamente la questione della sofferenza umana, ma manca all'interno del sapere pedagogico un ambito di studio e di riflessione, che potrebbe denominarsi pedagogia del dolore, locuzione usata agli inizi degli anni Ottanta da Maggiolini (Maggiolini, 1987). A tal proposito Mottana rileva la grave lacuna nell'esperienza contemporanea, ovvero l'atteggiamento prudente, educativamente parlando, nei confronti dei sentimenti, considerati da sempre agenti destabilizzanti e quindi minacciosi, nel bene e nel male, e soprattutto la "scomunica dei cosiddetti sentimenti negativi di cui si deve sempre cercare, e in fretta un rimedio, una se possibile rimozione o addirittura una cancellazione farmacologica. Esperienze sempre più esautorate di senso ed emarginate, esperienze nascoste, vergognose, inelaborabili, non dicibili e non esibibili socialmente" (Mottana, 1998, p. 124). Ma il momento cruciale, il banco di prova, del soggetto di ogni età e condizione, ma in particolar nell'età della giovinezza, è sempre il momento della sofferenza, dell'annichilimento emotivo, dell'abbuaiamento interiore. Tra tutti i sentimenti, infatti, il dolore è quello che mette a rischio la stessa sopravvivenza dell'uomo, la sua capacità di mantenersi vivo e attivo, di resistere, di continuare a costruire la propria esistenza per un tempo futuro non più sognato e atteso, ignorato alla vista o, nel migliore dei casi, percepito come privo di prospettive.

Ma l'attuale dibattito pedagogico ha note di silenzio su questo importante aspetto dell'educazione e della formazione dell'uomo, disattendendo quell'idea di formazione come vita che prende forma con tutte le possibili declinazioni e inclinazioni. Vita che è crescita biologica ma anche molteplicità di dimensioni che si misurano non solo con il tempo storico e con lo spazio geografico, con gli orizzonti linguistici e le forme culturali, ma con le tante manifestazioni della comunicazione umana, compresa quella emotiva e affettiva (Burza, 2003). Che si tratti del dolore insito nella crescita, nel dolore dell'abbandono, della separazione, dell'insuccesso, della perdita, non ha importanza, anche se certamente il dolore si differenzia per sfumature e tonalità, per intensità e possibili conseguenze, si tratta, piuttosto, di avvertire forte la necessità di colmare il vuoto, sentendo urgente la necessità di costruire uno spazio di riflessione su questo tema all'interno della pedagogia da cui far scaturire suggerimenti, indicazioni, pratiche educative.

E alla pedagogia che spetta infatti il compito complesso e delicato, ma allo stesso tempo indispensabile, della riflessione, del dibattito, del confronto per porre fine al silenzio che circonda il dolore (Iaquinta, 2014). Un silenzio che è "eminentemente pedagogico, fortemente educativo, come educative e pedagogiche devono essere le risposte che gli si contrappongono" (Mantegazza, 2004, p. 49). Poiché l'insidia che si nasconde nel dolore, potremmo dire il problema nel problema, è la mancanza di senso che il soggetto non riesce ad attribuire alla sofferenza.

Il dolore infatti, esperienza di lacerazione del tessuto e del vissuto umano, presenta due dimensioni, due aspetti interrelati e inscindibili: il danno, oggettivo, il senso, soggettivo. Ed è proprio la dimensione soggettiva, l'attribuzione di senso, per la sua importanza, complessità, significatività nella storia di formazione del soggetto a richiedere l'attenzione della pedagogia e l'impegno dell'educazione. Solo attraverso l'educazione, nel suo essere preparazione, accompagnamento, cura, è infatti possibile iniziare il soggetto alla comprensione del dolore, nel senso di fornire conoscenza in senso pedagogico-educativo e in opposizione alla cultura imperante dei media che di dolore, eccessivo, impietoso, acritico, infarcisce i palinsesti e inonda le case. Aiutandolo poi, nel caso che un evento doloroso si verifichi, ad avviare il percorso di accettazione e di elaborazione attraverso il dialogo, l'esternazione delle emozioni e dei sentimenti, la condivisione dell'esperienza, per situare oltre il contingente l'evento, e accompagnarlo, con modi e strumenti educativi adeguati, all'attraversamento della ferita e nell'attribuzione di significato relativamente all'età e allo sviluppo soggettivo. Un impegno educativo volto a favorire la coscientizzazione del soggetto e a dare prospettiva a quel determinato accadimento doloroso considerandolo parte importante dell'essere e del divenire, tratto peculiare del prender forma (Iaquinta, 2014).

"L'esperienza del dolore, afferma Mapelli, è una di quelle esperienze che seppur di delicata e difficile elaborazione è possibile al soggetto per il tramite dell'educazione e prima che, se evitata o rimandata, si esprima per via patologica. È assumendo fino in fondo il proprio compito ermeneutico nei confronti degli eventi che costellano l'esistenza umana, che l'educazione può aiutare la trasfor-

mazione, preparando e accompagnando proprio quei mutamenti difficili che, accadendo contro la volontà del soggetto, creano uno stato di sofferenza e di spaesamento” (Mapelli, 2013, p. 33). L’impegno della pedagogia, e nello specifico di una pedagogia del dolore, è dunque quello di riconoscere e accogliere la dimensione del dolore nell’esperienza educativa e immaginare, ipotizzare, costruire, modalità e pratiche che consentano al soggetto di dare nome e voce al dolore per attraversarlo.

Non è possibile occultare pedagogicamente il dolore presente e sempre più diffuso a livello sociale, né continuare a mostrare titubanza, eccessiva timidezza nell’affrontare il tema del dolore e le sue problematiche con gli strumenti propri dell’educazione specie di fronte a saperi e pratiche che tentano di rivendicare come propri l’esclusiva del percorso e del trattamento del soggetto nei momenti di crisi dell’esistenza.

È dell’educazione “accompagnare il soggetto nel percorso vitale punteggiandone i momenti critici, rilevandone le fratture e gli iati, evidenziandone gli scarti e i lati stridenti. In questo senso l’educazione come costituzione del soggetto è anche, da sempre, un potente contrappeso alla solitudine del soggetto medesimo; nata come progetto di integrazione sociale, essa mostra al soggetto che la collettività è sempre presente, non tanto alla sue spalle ma dentro di lui” (Mantegazza, 2004, p. 50).

Integrare il dolore nella vita del soggetto, rendendolo consapevole della possibilità di attraversarlo, è compito che appartiene alla pedagogia poiché evidente è la responsabilità educativa nell’aiutare il soggetto a gestire le fasi delicate e i momenti crisi esistenziale, dialogando, anche o soprattutto, con altri saperi com’è vocazione ermeneutica dell’educazione.

5. L’educazione come speranza

Se la pedagogia è disciplina che riconosce nel futuro la dimensione privilegiata del suo agire, e se le parole utopia, prospettiva, progetto, cambiamento, costituiscono elementi fondanti della pratica educativa, l’educazione è la speranza data al soggetto per costruirsi, per affrontare la complessità della vita, per attraversare i momenti di crisi, per resistere nelle messe alla prova dell’esistenza, attraverso la costruzione di percorsi di senso.

La costruzione dell’identità, e al contempo del progetto di vita del soggetto, si realizza infatti attraverso la messa insieme, il confluire e l’intersecarsi, di diversi percorsi di senso relativi alle tante dimensioni dell’uomo, affettiva, emotiva, sociale, cognitiva, ecc., che danno significato all’esistenza soggettiva e, al contempo, universale di ognuno, poiché il senso generale dell’esistere è costituito proprio dall’insieme dei percorsi, piccoli e grandi, affrontati nella personale storia di vita e che qualificano ogni esistenza come umana.

È l’estrinsecazione dell’umanità dell’uomo, nelle sue qualità e caratteristiche, la sua possibilità di realizzarsi in pieno, che costituisce il senso autentico di ogni esistere.

L’educazione è speranza di divenire, mentre la speranza si fa educazione. Educazione e speranza infatti hanno in comune la dimensione del futuro, il tempo che sarà, in cui si potrà vedere realizzata l’educazione, e quel determinato aspetto dell’educazione, e in cui si avrà prova della fondatezza o meno della speranza nutrita in quel tempo preciso e rispetto ad un aspetto specifico, che nell’oggi, ovvero nel *hic et nunc* dell’atto educativo e dello sperare, ha la base e la circostanza che li origina, da cui prendono il via azioni e progetti, desideri e sogni.

Qualunque obiettivo si ponga dunque l’azione educativa, essa si fa autentica se produce una modificazione il cui riverbero si diffonde sull’intera esistenza di colui cui è rivolta. Il compito ultimo dell’educazione è, infatti, quello di ampliare le dimensioni del vivere e, così, da un certo punto di vista, ogni situazione o momento dell’esistenza dell’uomo, ogni pratica, possono essere intrinsecamente educativi. Demetrio a tal proposito afferma infatti che “la grandezza e insieme la miseria dell’educazione sta nel radicarsi nell’immensa complessità della vita” (Demetrio, 2009, p. 92) mentre Erbetta riconosce l’equivalenza tra educazione ed esistenza come ciò che di più segreto l’educazione porta in sé (Erbetta, 2005, p. 13).

Certo, l'educazione non può coincidere in tutto con la vita, perché alcuni aspetti importanti di essa non possono essere compresi totalmente per mezzo di un insegnamento, di un atto della volontà, come nel caso di un evento improvviso che si abbatte sul soggetto e del dolore che ne deriva, ma risulta comunque inconfutabile che l'educazione ha la sua ragione d'essere e il suo significato ultimo proprio nell'esistenza dell'uomo, nel suo vivere la vita. Essa si pone, al contempo, dentro e fuori lo scorrere "naturale" dell'esistenza, l'educazione infatti proviene dalla vita e ritorna a essa, ma dopo essersene distaccata come per reduplicarla entro un ambito di esperienza distinta dalla vita immediata e non per questo meno vitale, tale cioè da affondare in essa le proprie radici nel contempo in cui tende pertanto a distanziarsene (Massa, 1987, p. 19).

La complessa relazione tra educazione e vita chiama inevitabilmente in causa il concetto di esperienza, presente nel pensiero di Dewey, come concetto valicante, *trait d'union*, tra gli eventi che costituiscono la vita del soggetto e il loro possibile significato formativo.

L'esperienza, nel pensiero deweyano, non è disgiunta dalla conoscenza, dalla riflessione, come azione indispensabile e decisiva per giungere a possedere in modo autentico, ovvero significativo, l'esperienza stessa. Esperienza che possiede una sua intrinseca storicità, in quanto ogni singola esperienza si situa in un continuum in cui si concretizza la vicenda formativa di ogni individuo, e pertanto l'esperire del soggetto è legato ad un precedente ed ad un successivo da cui deriva che le esperienze hanno riverberi nel futuro e nel passato, nel modo di riflettere e vivere quelle che verranno e di interpretare quelle che furono. Nessuna esperienza può essere considerata a se stante, indipendente dalle altre, ma tutte insieme costituiscono la storia del soggetto che proprio attraverso di esse costruisce e diviene se stesso (Dewey, 1996; 2006).

Ma non basta semplicemente vivere per fare esperienza, perché un evento, un accadimento si trasformi in esperienza è necessario un atto di appropriazione intenzionale da parte del soggetto. E questo concetto dimostra tutta la sua validità nelle situazioni di dolore del soggetto, è davanti ai tragici eventi che interrompono la consueta linearità del quotidiano che il deperimento dell'esperienza si manifesta nella maniera più drammatica (Mapelli, 2013). Tali avvenimenti, infatti, introducono nella biografia del singolo una discontinuità che chiama alla fatica di dotarsi di nuove significazioni. E Gadamer afferma che quando diciamo di aver fatto una certa esperienza, intendiamo dire che finora non avevamo visto le cose correttamente e che ora sappiamo meglio come esse stanno. La negatività dell'esperienza ha un senso particolarmente costruttivo (Gadamer, 1983). Tali esperienze, sostiene il filosofo tedesco, avviano un processo di rimodulazione, di ridefinizione dell'identità, da cui il soggetto esce trasformato.

Esiste però il rischio che il lavoro di rivisitazione critica cui tali eventi inducono resti ineficace a causa della difficoltà di appropriazione del vissuto. E così se da una parte l'educazione non coincide in modo automatico con la vita e l'esperienza è qualcosa in cui siamo potenzialmente sempre immersi ma che, allo stesso tempo, rischiamo di non avere mai, è nello scarto che esiste tra evento ed esperienza che l'azione educativa trova la sua ragione d'essere. È l'esperienza educativa l'azione intenzionale attraverso la quale il soggetto si riappropria del suo vissuto, attraverso cui tutti gli interrogativi esistenziali acquistano cittadinanza di senso. Secondo questa accezione, afferma Mapelli, l'educazione viene a coincidere con un vero e proprio esercizio di elaborazione, una pratica intenzionale di ermeneutica esistenziale (Mapelli, 2013, p. 32).

L'educazione e il processo di elaborazione del dolore, dunque, hanno come dimensione il futuro, ovvero un segmento temporale, un raggio di azione che pur radicato nell'oggi, da cui prende l'avvio, ha la raccolta dei frutti, la "verifica dei risultati" in un tempo successivo. Allo stesso modo la speranza che Aristotele concepisce come un atto della volontà che nasce da una abitudine virtuosa che in potenza tende al raggiungimento di un bene futuro difficile ma non impossibile da realizzare. In questo comportamento occorre che sia ben definito il bene che si vuole ottenere e il mezzo che rende congruamente possibile conseguirlo: per cui la speranza si riferisce non solo all'oggettivo bene verso cui tende la volontà, ma anche a ciò con cui si ha fiducia di ottenerlo (Laerzio, 2014). E a tal proposito Fromm afferma che se un albero che non riceve la luce piega il suo tronco in dire-

zione del sole non possiamo sostenere che l'albero spera, perché la speranza in un uomo è legata ai sentimenti e alla coscienza che l'albero non ha (Fromm, 2002).

L'attesa del futuro è, pertanto, caratteristica della speranza così come dell'educazione e, in modo particolare, nell'educazione al dolore nella duplice accezione di preparazione e coscientizzazione. Preparazione come conoscenza degli accadimenti possibili nella vita di ogni essere umano e della sofferenza, nella variabilità della sua durata, che da questi può derivare. Coscientizzazione come capacità di accettare il dolore divenuto soggettivo, di sviluppare una adeguata tenuta emotiva, di attraversarlo e superarlo attraverso percorsi di elaborazione capaci di consentire l'appropriazione soggettiva (significazione) dell'esperienza vissuta, di situarsi al di là di esso.

La speranza, afferma Husserl, è tipica dell'uomo, perché l'uomo è un essere che progetta il suo futuro mosso dal desiderio di una vita più felice di quella che vive nel presente e per questo cerca attraverso il pensiero e con l'immaginazione i modi per arrivarci (Poliseno, 2013).

Il superamento del dolore, possibile attraverso l'azione educativa, è un processo intriso di speranza, intesa non come passaggio automatico dalla disperazione ad un'idea ipotetica e confusa di felicità, dall'incertezza della sofferenza alla convinzione tout court di oltrepassarla, quanto piuttosto dalla certezza che una ferita aperta possa essere lenita e nel tempo anche sanata. Insomma nel dischiudersi di nuovi orizzonti e di altre prospettive anche nel subbuglio e nello smarrimento dei momenti più critici, nell'aprirsi di nuovo al futuro che si fa speranza per mezzo dell'educazione.

Così se è la speranza il fondamento del pensiero (Alberoni, 2002), l'uscita dal buio di un dolore o di una pena, la possibilità data al soggetto di costruire la felicità e anche di riappropriarsene, appartiene di certo all'educazione.

6. Uno sguardo Oltralpe

Guardare alle cose della pedagogia oltre i confini nazionali è un'esperienza quasi sempre indispensabile, così è anche nel caso dell'educazione al dolore, i cui risultati ad un primo sguardo si presentano davvero interessanti. Va detto però che l'indagine Oltralpe raccontata in questo articolo non ha pretese di esaustività né può essere descritta nella sua interezza, ma rappresenta un piccolo frammento di un lavoro più ben più ampio, e già da tempo in corso, in alcuni paesi europei ed extraeuropei: Stati Uniti, Gran Bretagna, Francia, Penisola Iberica. Uno degli scopi della ricerca, cui si accenna in questo paragrafo, è quello, di individuare la presenza di una educazione al dolore attraverso tracce didattico-educative nella scuola mediante l'analisi della letteratura per l'infanzia e l'utilizzo di alcuni testi in attività scolastiche curriculari ed extracurriculari.

La fascia d'età presa in considerazione è appunto quella dell'infanzia, lì dove per ovvie ragioni, risulta particolarmente delicato parlare di dolore, una vera contraddizione in una età che dovrebbe essere della spensieratezza, e che invece, purtroppo, non lo è mai completamente. Ma poiché l'infanzia è anche l'età delle risorse o meglio del costruirsi delle risorse del soggetto, è proprio questo aspetto a rendere auspicabile una precoce educazione al dolore, attraverso una conoscenza graduale ciò che costituisce la vita anche del bambino, emozioni, affetti, sentimenti, piccoli dispiaceri, dolori.

E poiché ogni bambino evoca nell'adulto sentimenti di protezione e di sollecitudine è proprio in ragione di questi sentimenti che il compito di educare al dolore si presenta per quanto delicato e complesso assolutamente necessario.

Il bambino, scrive Bobbio, è vita in germe: per crescere esige d'essere accompagnata, avviata e custodita [...] unitamente alla tenerezza la visione del fanciullo suscita gioia, dà sensazioni di felicità. Il bambino rappresenta nel senso comune condiviso una sorta di archetipo dell'innocenza, e, insieme, della libera potenzialità. Il bambino incarna in sé l'emblema della possibilità, data all'uomo in quanto tale, di crescere, cambiare, maturare e divenire altro da sé [...] Il bambino è dunque promessa, in lui si mostra il possibile al suo sbocciare [...] il possibile risplende in tutta la sua interezza (Bobbio, 2013).

Il bambino è dunque immaturità e fragilità caratteristiche che lo aprono alla potenzialità di crescere, di fortificarsi, di imparare, di scegliere, di educarsi, di formarsi (Xodo, 2003) .

Il primo elemento che colpisce dei paesi presi in esame è costituito dalla presenza cospicua di prodotti editoriali sul tema del dolore visti nella sua specificità: la morte, l'abbandono, la separazione, la fine di un'amicizia ecc., alcuni dei quali veri e propri best seller nei paesi di pubblicazione e di cui non esiste traduzione italiana.

Tutte i testi qui considerati, infatti, pur tradotti in diverse lingue, non sono editi in Italia e questo costituisce un primo elemento utile per riflettere sullo stato delle cose nel nostro paese. I testi inoltre, altro elemento interessante, sono in uso in molte scuole dell'infanzia e della primaria, e in alcune di esse sono addirittura attivi progetti sull'educazione al dolore, inseriti in modo stabile nella programmazione curriculare, che vedono coinvolti oltre ad insegnanti, alunni, genitori ed esperti. Uno tra i testi più noti è certamente *Si on parlait de la mort* (Dolto, Faure-Poireè, Mansot, Jeunesse-Giboulèès, 2006) libro illustrato per piccolissimi lettori avente per argomento la morte che con frasi semplici, e in apparenza addirittura banali, introduce alla conoscenza, più arduo e ambizioso parlare di comprensione, della morte come aspetto ineliminabile della vita umana: La morte è la fine della vita: è quando si è finito di vivere; Nessuno sa cosa succeda dopo la morte. Come il bambino che sta per nascere non sa cosa succederà dopo la sua nascita; Nascondere a un bambino la morte di qualcuno che ama, dirgli che la persona è partita per un viaggio gli fa più male che bene. I bambini hanno diritto alla verità; e infine Poco a poco, col tempo, le cose vanno meglio. Si sente che si ha il diritto di essere ancora contenti. Che l'amore tra due persone resta sempre vivo. Sono queste alcune tra le frasi del libro, corredate da didascalie, che in poche pagine sviluppa due temi fondamentali: l'importanza della parola, della comunicazione e la persistenza, nella memoria e nell'insegnamento, del legame con chi non c'è più.

Accanto al libro della Dolto è da menzionare un libro dal titolo lungo e interessante: *Un diario de clase no del todo pedagogico: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil* (Navarro, 1999) che contiene al suo interno, tra le tante, una frase chiave per gli adulti siano essi insegnanti o genitori: Perché è morto mio nonno? Domanda cui il libro, in modo semplice, tenta di rispondere. È questo uno dei libri maggiormente utilizzati per progetti e attività sul tema della perdita nelle scuole madrilene.

Accanto a questi tanti altri libri interessanti tra cui: *Buons tiempos para la muerte* (Sàez, 2008); *Así es la vida* (Ramírez, 2005); *Informe sobre ciegos* (Sàbato, 2011); *Bonjour madame la mort* (Teulade, Sarrazin, 1997); *Badger's parting gifts* (Varley, 1984); *Lili a peur de la mort* (des Saint-Mars, Bloch, 2009); *Le petit livre de la mort et de la vie* (Saulière, 2005) molti dei quali, come già affermato, in uso nelle diverse scuole. E la costanza di questa presenza costituisce un aspetto davvero interessante.

Perché la scuola, luogo della conoscenza, della socializzazione, della comprensione, deve esserlo anche dei sentimenti e del dolore, che abita tutti i luoghi della vita del fanciullo, famiglia, scuola, tempo libero, e che proprio tra le mura scolastiche può trovare maggiore accoglienza, partecipazione, penetrazione dei significati.

“Il dolore va nominato, accettato, attraversato, domato, trasformato. E se è vero che il dolore lo si vive privatamente, è anche certo che lo si porta nei luoghi dell'educazione. La perdita e il senso di morte si siedono con il bambino o con lo studente che in tali circostanze, e senza alcuna forma di educazione in tal senso, è solo anagraficamente più grande, tra i banchi di scuola, agisce insidioso, sgradito, invisibile nei pensieri e nelle attività di gioco come di apprendimento, insinuandosi nelle relazioni celato in domande silenti o che irrompono improvvisamente spesso sguarnite di risposte di senso e pertanto pedagogicamente significanti” (Iaquinta, 2012) .

Parlare del dolore, parlarne a scuola, e farlo già nell'età dell'infanzia, è un aspetto importante dell'educazione e dell'educazione al dolore in particolare di cui i Paesi presi in esame sono esempio cui guardare con attenzione.

Certo anche in Italia sono presenti, anche se in numero inferiore, testi di questo genere basti pensare a *L'anatra, la morte e il tulipano* (Wolf, 2007), *Io e Niente* (Crowther, 2010), *Il treno* (Santirossi,

Carrer, 2012) e ancora Perché si muore? (Newth, 2009), Lo stralisco (Piumini, 1996), L'angelo del nonno (Bauer, 2002), Ciao Caterina. Lettera sulla soglia (Iaquinta, 2011; 2014) indirizzati a giovani e giovanissimi, a partire dai 4 anni di età, la cui adozione nelle scuole, e l'utilizzo in progetti trasversali/interdisciplinari, sarebbe davvero importante, un fatto quasi "rivoluzionario", perché sdoganerebbe l'argomento, liberandolo dalle secche della compassione, del buon senso e della sensibilità personale del docente, affidando all'educazione, e attraverso la formazione ai suoi professionisti, la possibilità di scoprire e sviluppare nel soggetto risorse e capacità di resilienza, mettendo in atto pratiche di elaborazione e di costruzione di percorsi di senso. Spetta all'educazione, e quindi alla scuola, infatti presidiare pedagogicamente gli eventi apicali presenti nella vita del soggetto poiché contengono nuclei di significatività profonda.

L'indagine in corso in alcune scuole delle Calabria, precisamente quelle della città di Cosenza e di Catanzaro, cui si accennava, non ha rilevato al momento l'utilizzo di testi sul dolore per attività curriculari o extracurriculari.

7. Un'ipotesi: il laboratorio come spazio per la tematizzazione e l'elaborazione del dolore

Malavasi in Pedagogia e formazione delle risorse umane afferma che nessuno, in realtà, può vivere il dolore e sopravvivere ad esso, se non riesce ad attribuirvi un significato sia pure parziale e frammentario, attraverso la peculiarità delle risorse personali, le ragioni dell'appartenenza culturale, la fiducia nelle convinzioni religiose. È proprio di ciascun individuo afflitto dal dolore, nel momento stesso in cui lo esperisce, in un certo senso "tradirlo", nel doppio significato di "dissimularlo" e insieme "trasmetterlo". La molteplicità delle interpretazioni esistenziali di fronte alla sofferenza rappresenta l'origine delle maschere di sofferenza, non solo come espressioni di atteggiamenti individuali ma anche come immagini sociali o stilemi universali che mettono capo a un'eidetica del dolore. La persona "tradisce" il dolore nel senso proprio del verbo latino tradere, che significa porgere e trasmettere, ma anche lasciare, abbandonare e quindi lasciar trasparire e intravedere (Malvasi, 2007).

Il dolore viene dunque "tradito" dal soggetto che lo comunica al mondo lasciando semplicemente che si intraveda e traspaia, senza una volontà precisa, sul suo volto e nei suoi gesti e in questo involontario trasmettere è possibile cogliere il desiderio inconsapevole, il primo timido e incerto passo, verso l'uscita da esso, verso l'elaborazione dell'esperienza dolorosa.

L'elaborazione è un concetto comprendente tutta l'attività psichica del oggetto e indica la fatica di assimilazione interna della carica affettiva di un evento o di una rappresentazione in contrapposizione a una risposta di tipo reattivo ed evacuativo verso l'esterno. In questo senso la capacità di pensare i propri pensieri così come un'attività riflessiva emotivamente situata sono entrambi esempi di elaborazione (Mapelli, 2013).

Il processo elaborativo è un impegno faticoso per il soggetto sia dal punto di vista cognitivo che affettivo il quale si trova ad affrontare, in prima persona, il "mostro della sua sofferenza", un'esperienza che necessita di un percorso pensato proprio per questo fine. In ragione di ciò l'approccio laboratoriale, per le caratteristiche di operatività, di libertà, di scelta dei tempi, di socializzazione, ecc. (Iaquinta, 2010), potrebbe essere il modo per consentire il percorso elaborativo del soggetto/studente in quanto invita e consente di agire in prima persona e secondo tempi personali. Il laboratorio proprio perché basato sul fare, sulle attività, sollecita la riflessione sulle cose che il soggetto fa in un tempo presente ma che investe il passato e si proietta al futuro, che in chiave educativa vuol dire inaugurare tempi e spazi di riflessività sulle cose che si fanno. L'elaborazione ha quindi a che fare con la funzione della memoria e della narrazione ai fini di una presa di coscienza sui propri processi interni.

Poiché l'elaborazione ha a che fare con l'esperienza, con il vissuto del soggetto, il laboratorio proprio perché basato sull'esperienza come modalità di apprendimento ed essendo luogo per antonomasia avulso da pratiche intellettualistiche, verbalistiche, mnemonico-trasmissive in quanto "istituzionalmente avverso alla lezione, allo studio libresco, al distacco dalle cose e dai problemi, ai rap-

porti formali tra docenti e studenti, a norme disciplinari estrinseche” (De Bartolomeis, 1978) può consentire il percorso elaborativo del soggetto in uno spazio definito, protetto e con la presenza del docente/educatore.

Il laboratorio diventa così anche il luogo della riflessione e di rivisitazione del vissuto, luogo che si fa “altro” in virtù delle diverse esigenze, luogo di sosta e di trasformazione, in cui il soggetto può porsi in ascolto del proprio mondo interiore, coltivare e approfondire il rapporto con se stesso e trovare la personale “via d’uscita”, ovvero la capacità di resistere e di superare lo stato di sofferenza. Il contesto laboratoriale, attraverso un percorso pensato e guidato dal docente, consente allo studente di “familiarizzare” con il dolore in modo educativo attraverso un fare ed uno stare insieme agli altri che si fa conoscenza ed elaborazione. Ecco allora che accettare (affrontare la fragilità e la precarietà dell’esistenza umana), esperire (vivere l’evento e il dolore), preparare (approfondire la tematica del dolore), accompagnare (partecipare e condividere il dolore), salutare (iniziare il distacco dall’evento doloroso), celebrare (consapevolizzare il distacco), narrare (raccontare, raccontarsi, socializzare il proprio vissuto) diventa educare al dolore.

Il laboratorio, dunque, può offrirsi come spazio di conoscenza/elaborazione del dolore, luogo di dialogo e di approfondimento di una tematica presente nelle vite degli studenti ma assente dall’argomentare pedagogico-educativo e dalle sue pratiche, spazio concettualmente aperto al racconto di sé come Altro e all’ascolto dell’Altro come sé, scambio che rende possibile al soggetto di ritrovare il senso della sua storicità, di riconoscere la propria storia di vita come differente, e al contempo uguale dal punto di vista esistenziale, da quella dei suoi simili e attivare capacità di resilienza rispetto alle dolorose prove che la vita riserva a ciascuno soggetto. La resilienza, attraverso l’educazione, può addirittura diventare antifragilità (Taleb, 2013).

Perché se è vero che il dolore lo si vive privatamente, è anche certo che lo si porta nei luoghi dell’educazione. Il dolore si siede con il bambino o con lo studente, che in tali circostanze, e senza alcuna forma di educazione in tal senso, è solo anagraficamente più grande, tra i banchi di scuola, agisce insidioso, sgradito, invisibile nei pensieri e nelle attività di gioco come di apprendimento, insinuandosi nelle relazioni, celato in domande silenziose o che irrompono improvvisamente spesso sguarnite di risposte di senso e pertanto pedagogicamente significative (Iaquinta, 2012).

Spetta alla pedagogia, e quindi all’educazione, costruire percorsi di senso del dolore e nel dolore, far conoscere la problematicità dolorosa dell’esistenza ed aiutare l’elaborazione del vissuto, perché se la sofferenza può per molti essere considerata il leitmotiv, il fine dell’esistenza dell’uomo, vale la pena sottolineare “il fine”, non “la fine”.

8. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità

Galimberti ne L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani (Galimberti, 2007) rifacendosi alle parole di Benasayag parla del futuro come minaccia e di come la nostra epoca viva, davvero, le sole estasi temporali del passato e del presente (Benasayag, Schmit, 2009).

I giovani dice, nell’assoluto presente, sono mossi dalla convinzione che la vita è uno scherzo e che tanto vale vivere in diretta ventiquattro ore al giorno e riderci sopra. Ma vivere nell’assoluto presente, continua Galimberti, è deresponsabilizzante. La responsabilità è la comprensione degli esiti che ogni azione individuale avrà sul passato di colui che la compie (personalità e reputazione) e degli effetti che avrà sul futuro, ma se per il giovane passato e futuro sono assenti, viene meno anche la responsabilità. Il futuro, in termini umani, non c’è più, non tanto perché non c’è un tempo fisico, ma perché non c’è una configurazione del futuro. Quando Nietzsche, nel definire il nichilismo, afferma che manca il fine, ecco che il futuro è già infranto, è già cieco e buio. “

Manca la risposta al perché (Galimberti, 2009) ed è chiaro che se manca un progetto e manca uno scopo, manca anche la ragione per cui si è al mondo, il senso dell’esistenza. Per ritrovare il futuro è necessario quindi investire nel presente, e il presente deve prender forma attraverso un’educazione dei giovani ai valori e ai sentimenti, al corretto senso del sé e al valore della vita e dell’Altro. E così mutuando le parole di Galimberti sul tema del dolore, è facile rilevare che l’assoluto presente

del giovane, la sofferenza nel momento in cui la vive, lo inchioda ad un qui ed ora, ad un oggi, a un sentire circostanziato e privo di prospettiva salvifica.

Il giovane nel dolore ha un viso con occhi dallo sguardo corto, miope, incapace di mirare più in là di aguzzare la vista sul futuro anche prossimo. Pertanto, la negazione o la rimozione del dolore, ove possibile, rimane l'unica via di fuga. La felicità, o meglio un possibile ritrovata felicità, è l'orizzonte non percepito dal giovane, escluso alla vista mentre la sofferenza si fa senza speranza. Il dolore è vissuto come devastante e insormontabile se in atto o come eventualità minacciosa e comunque invincibile. Il giovane vive in modo rinunciatario, da arreso di fronte all'eventualità del dolore, da vinto.

E così la realtà del giovane, al pari dell'immaginazione, è priva di felicità, della possibilità di costruirsi come soggetto felice, perché lo scenario di vita gli appare solo sofferenza, che è già o che sarà, o tutt'al più benessere effimero, di poco conto.

Sarebbe opportuno dunque per la pedagogia, e in particolare per una pedagogia del dolore come spazio di riflessione specifica sul tema della sofferenza umana, avviare una dibattito, un confronto, per individuare modi, tempi e spazi, tradizionali o innovativi, per costruire percorsi di conoscenza, familiarizzazione ed elaborazione del dolore.

Solo così l'educatore potrà essere in grado di aiutare il soggetto, mediante la costruzione di percorsi di senso, ad attraversare la sofferenza e a stimolare la conoscenza/riflessione sul tema del dolore, come elemento consapevolizzato e quindi costitutivo di una forma mentis capace di contrapporsi al senso di onnipotenza che pervade il nostro tempo e che spinge i giovani a non voler soffrire o a non saperlo fare in modo "adeguato", ovvero senza compiere gesti estremi a proprio danno e a danno degli altri. Oltre che a limitare l'instaurarsi di forme di sofferenza, spesso vissute in assenza di eventi causanti, che i giovani stessi non sanno riconoscere, cui non sanno dare nome. E così torna in campo il pensiero di Galimberti sulla necessità di un'alfabetizzazione emotiva, di un'educazione dei giovani ai sentimenti e quindi al dolore.

Ecco allora che una pedagogia del dolore diventa indispensabile per aiutare il soggetto a costruirsi nella felicità e per la felicità. Nella consapevolezza di poter superare i momenti di affanno e di crisi esistenziale dotandosi di un equipaggiamento educativo in grado di mantenere o rafforzare la felicità costruita.

Dove per felicità si intende la conoscenza delle personali fragilità e debolezze, delle capacità possedute e delle risorse ancora da esplorare, dei sentimenti positivi e quelli negativi su cui lavorare, in sintesi, la conoscenza del proprio essere interiore, da non nascondere all'Altro ma da portare all'Altro come occasione di conoscenza reciproca.

Se alla felicità si dà, pertanto, il significato di costruzione armonica e complessiva del cuore dell'uomo, intendendo con questo termine il centro del soggetto, il nucleo essenziale costituito da passioni, emozioni, sentimenti, desideri, fragilità ecc., l'obiettivo, pur se ambizioso e complesso, può essere approssimato e addirittura raggiunto.

D'altra parte la ricerca della felicità, o meglio di una felicità, nella pluralità delle accezioni che alla parola possono attribuirsi e delle teorie che la riguardano, è da sempre oggetto sublime di tensione investigativa e di speculazione indomita.

La conoscenza del dolore, e per mezzo della sua lente di sé stessi come strumento per costruire la personale felicità, è il rovesciamento di uno stato che sembra di sola sofferenza e che invece nasconde tra le sue pieghe una ricchezza insospettabile e che ha come fine ultimo la più desiderabile delle condizioni, la possibilità di aiutare il soggetto a costruire la sua personale felicità, accettando con consapevolezza, impegno e progetto, nonostante le prove e i momenti di crisi, la vita nella sua interezza.

Perché se Epicuro nella ormai famosa lettera esorta Meneceo a conoscere la felicità e ad occuparsi del benessere dell'animo suo e l'Università di Harvard organizza corsi di felicità seguendo l'insegnamento della Psicologia positiva di Tal Ben-Shahar (Shahar, 2014), la pedagogia che tra i suoi assiomi ha la crescita armoniosa e integrale del soggetto in tutte le sue dimensioni per il tramite della sua prassi, l'educazione, con il suo farsi carico e con il suo prendersi cura, non può non sentire

come vocazionale la costruzione della felicità nel soggetto che si realizza anche attraverso l'educazione al dolore.

L'esperienza del dolore attraverso l'intervento educativo offre al soggetto la possibilità di costruirsi resiliente o, ancor di più, antifragile (Taleb, 2013).

La felicità, che in quest'ottica perde la sua connotazione utopica, è possibile solo partendo dalla conoscenza del proprio mondo interiore, resistendo alle prove dolorose della vita e divenendo attraverso di esse addirittura migliori, per la scoperta magari di risorse sconosciute che consentono di cogliere opportunità di vita mai immaginate, proprio in virtù del verificarsi di eventi e situazioni di crisi.

Consentire al soggetto di non perdere di vista il traguardo, il punto di arrivo del percorso nel dolore, anche se pieno di difficoltà, aiutarlo ad attribuire un senso all'evento, mantenendolo ben ancorato nella propria esistenza e mettendolo quanto più al riparo da spaesamenti e smarrimenti, è la più forte tra le motivazioni per una pedagogia del dolore. La posta in gioco è davvero alta. È il giovane, il suo progetto di vita, il suo futuro, la felicità.

Bibliografia

- Alberoni, F. (2002). *La speranza*. Milano: Rizzoli.
- Bauer, J. (2002). *L'Angelo del nonno*. Milano: Salani.
- Benasayag, M., & Schmit, G., (2009). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Ben-Shahar, T. (2014). *La felicità in tasca*. Newton Compton Editori.
- Bobbio, N. (2004). *Educazione al limite*. Lecce: Pensa Editore.
- Burza, V. (2003). *Formazione e persona*. Roma: Anicia.
- Crowther, K. (2010). *Io e Niente*. Lama Mocogno (Modena): Almayr.
- De Bartolomeis, F. (1978). *Sistema dei laboratori*. Milano: Feltrinelli.
- Demetrio, D. (2009). *L'educazione non è finita. Idee per difenderla*. Milano: Raffaello Cortina.
- Demetrio, D. (1988). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Des Saint-Mars, D. & Bloch, S. (2009). *Lili a peur de la mort*. Paris: Gallimard.
- Dewey, J. (1990). *Esperienza e natura*. Milano: Mursia.
- Dewey J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Diez Navarro, C. (1999). *Un diario de clase no del todo pedagógico: trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Dolto, C., Faure-Poiret, C., Mansot, F. & Jeunesse-Giboulès, G. (2006). *Si on parlait de la mort*. Paris.
- Erbetta, A. (2005). *L'educazione come esperienza vissuta. Percorsi teorici e campi d'azione*. Torino: Tirrenia Stampatori.
- Fadda, R. (1998). *Che cos'è la formazione. Linee orientative provvisorie per intraprendere il cammino verso questa categoria*. In Cambi, F. (a cura di). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando Editore.
- Gadamer, H. G. (1983). *Verità e metodo*. Milano: Bompiani.
- Fromm, E. (2002). *La rivoluzione della speranza. Per costruire una società più umana*. Milano: Bompiani.
- Ferrari, A.Q. (2009). *Facebook: Domani smetto*. Roma: Castelvechi.
- Galimberti, U. (2009). *I miti del nostro tempo*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2011). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Iaquinta, T. (2010). *La pratica del laboratorio per la scuola democratica*. Cosenza: Periferia.
- Iaquinta, T. (2010). *Francesco De Bartolomeis un antipedagogista della pedagogia*. Roma: Anicia.
- Iaquinta, T. (2011). *Ciao Caterina. Lettera sulla soglia*. Roma: Armando Editore.
- Iaquinta, T. (2012). *La comunicazione al limite*. In Burza, V. (a cura di). *La comunicazione formativa tra teorizzazione e applicazione*. Roma: Anicia.

- Iaquinta, T. (2014). *La fragilità, il silenzio, la speranza. Una pedagogia del dolore per insegnare a costruire la felicità*. Roma: Aracne.
- Laerzio, D. (2014). *Vita dei filosofi*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Le Breton, D. (2007). *Antropologia del dolore*. Roma: Meltemi Editore.
- Maggiolini, S. (1981). *Pedagogia del dolore*. Milano: Rusconi.
- Malvasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mantegazza, R. (2004). *Pedagogie della morte*. Troina: Città Aperta.
- Mapelli, M. (2013). *Il dolore che trasforma*. Milano: FrancoAngeli.
- Maslow, A. (1971). *Verso una psicologia dell'essere*. Roma: Astrolabio-Ubaldini.
- Massa, R. (1987). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli 1992.
- Mottana, P. (1998). *Formare ai sentimenti*. In Cambi, F. (a cura di). *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando Editore.
- Newth, E. (2009). *Perché si muore?*. Milano: Salani.
- Petrarca, F. (ed. 1992). *Secretum*. Milano: Mursia.
- Pietropolli Charmet, G. (2008). *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Poliseno, A. (2003). *La speranza. Tra ragione e sentimento*, Armando Editore, Roma.
- Proust, M. (1993). *La ricerca del tempo perduto*. Milano: Mondadori.
- Piumini, R. (1996). *Lo stralisco*. Torino: Einaudi.
- Ramírez, A.L. (2005). *Así es la vida*. Valencia: Editorial Diàlogo.
- Sàbato, E. (2001). *Informe sobre ciegos*. Barcellona: BlackList.
- Sàez, J. (2008). *Buons tiempos para la muerte*. Barcellona: Morsa.
- Salvo, A. (2011). *I dolori che ci cambiano*. Milano: Mondadori.
- Santirossi, S. & Carrer, C. (2012). *Il treno*. Modena: Logos.
- Saulière, D. (2005). *Le petit livre de la mort et de la vie*. Paris: Bayard Jeunesse.
- Taleb, N.N. (2013). *Antifragile*. Milano: Il Saggiatore.
- Turkle, S. (2012). *Insieme ma soli*. Torino: Codice.
- Teulade, P., & Sarrazin, J.C. (1997). *Bonjour madame la mort*. Paris: Ecole des Loisirs.
- Varley, S. (1984). *Badger's parting gifts*. New York: Lothrop, Lee & Shepard Books.
- Viorst, J. (1987). *Distacchi*. Torino: Frassinelli.
- Wolf, E. (2007). *L'anatra, la morte e il tulipano*. Roma: Edizioni E/O.
- Xodo, C. (2003). *Capitani di se stessi*. Brescia: La Scuola.

Gli acrobati del disincanto. L'educazione tra ascesi e funambolismo

di Paola Martino

Il compito a cui la nostra epoca sembra chiamarci in modo irrevocabile è quello di *abitare* virilmente il *disincanto*, destino inaggrabile.

Attraverso un'*ascetica secolarizzata*, mondana, l'uomo dovrebbe obliare valori e assoluti in nome di un'immanenza capace di contenere, giudicare, la finitudine dell'esistere e la *catastrofe del senso*.

L'*immenso vuoto*, questo *buio nel mezzo*, ha alimentato la *nostalgia dell'assoluto* e ha fatto sì che prendessero corpo, da un lato, una serie di *fedi sostitutive* e *culti dell'irrazionale*, spesso espressioni di un relativismo soggettivistico, e, dall'altro, ha lasciato spazio a una *religiosità secolare*, a una serie di *ascetiche-a-religiose*, che conducono ad una "religiosità senza chiese e religioni" (Demetrio).

Il nichilismo e la progressiva desacralizzazione del reale si pongono come questioni apparentemente orbitali del pedagogico, ma finiscono per restringere lo spazio di riflessività proprio di quel sapere che ha per oggetto l'educazione dell'uomo intesa kantianamente come umanizzazione.

La pedagogia, nel tempo del *pensiero della prossimità*, dell'*erranza* (Vattimo), della *crisi*, deve misurarsi con la *destrutturazione del futuro*, con la sua perdita e pensare ad un nuovo possibile 'cominciamento'.

Il saggio, attraverso un'analisi dell'uomo del disincanto di Nietzsche e dell'uomo acrobata di Sloterdijk, tenta di problematizzare la residua narrabilità del fatto-evento educativo. La domanda, che sottende a queste note e che funge da filo rosso dell'intera argomentazione, verte intorno alla possibilità di ridurre l'educazione ad *allevamento*, ad antropotecnica costruita sull'*esercizio* (Sloterdijk, 2010). Può l'educazione coincidere con una sorta di *diacrobatica esistenziale* tutta tesa a promuovere/produrre quella trasformazione radicale obbediente a quello che, attraverso la riattualizzazione di Sloterdijk del verso rilkeiano, diviene un vero e proprio *comandamento*, *imperativo rivoluzionario* : *devi cambiare la tua vita*?

E ancora, è possibile pedagogicamente abitare il disincanto e la progressiva erosione del sacro in un tempo in cui si sottrae anche il futuro, la *sola camusiana trascendenza degli uomini senza Dio*?

Saremo capaci di misurarci con l'*orizzonte aperto della nostra responsabilità* (Jonas) assumendo pedagogicamente la *responsabilità del presente*?

The task our age seems to call us irrevocably to is to *inhabit the disenchantment*, an inescapable fate, in a virile way. Through a worldly, *secular aesthetics*, humans should forget values and absolutes for the sake of an immanence capable of containing and judging the finitude of the existence and the *catastrophe of sense*. Fostering a *nostalgia for the absolute*, the *immense void*, this *darkness in the middle*, has led, on the one hand, to the arise of a number of *substitute faiths* and *cults of the irrational*, which often express a subjective relativism; on the other hand, it has allowed for a *secular religiosity*, a number of *a-religious-asceticisms*, which lead to a "religiosity without churches or religions" (Demetrio).

Nihilism as well as a progressive reality desacralization seems to be an apparently orbital pedagogical issue, but, in the end, it reduces the reflexivity area, which is typical of a knowledge focused on the education of the human being conceived as humanization in the Kantian sense.

In the era of the *thought of proximity*, of the *errancy* (Vattimo) and the *crisis*, pedagogy has to face the *deconstruction of the future*, its loss, and to think about a new possible 'commencement'.

Analysing Nietzsche's man of disenchantment and Sloterdijk's acrobat, this essay tries to problematize the residual narrability of the educational fact-event. The question that underlies these notes and runs like a thread through the whole argumentation concerns the possibility of reducing education to *breeding*, to an anthropotecnics erected on *training* (Sloterdijk, 2010). Can education coincide with a sort of *existential acrobatics* aimed at promoting/producing the radical transformation that

obeys what, thanks to Sloterdijk's reactualization of Rilke's verse, becomes a real *commandment*, a *revolutionary imperative*: *You must change your life*?

Again: is it pedagogically possible to inhabit the disenchantment as well as the progressive erosion of the sacred at a time when even the future, the *only* Camusian *transcendence of a godless people*, is taken away?

Will we be able to face the *open horizon of our responsibility* (Jonas), pedagogically accepting the *responsibility of the present*?

1. I cieli non sono (più) umani

La *solitudine rumorosa* di Hanta, lettore e distruttore suo malgrado anche di Nietzsche, si esprime, attraverso l'intelligenza letteraria di Hrabal, con la formula tragica e bella "i cieli non sono umani". Il custode della pressa, distruttore di quelle che Auster chiamerebbe *immagini di solitudine*, i libri, simbolo letterario della fine dell'umanesimo e del declassamento del lavoro intellettuale a lavoro fisico, diviene, nell'economia di queste note, un possibile incipit per attraversare i *sentieri interrotti* di un sapere che si misura con la messa in discussione della cornice umanistica, il primato del nichilismo e la progressiva desacralizzazione del reale.

La crisi dell'educativo si consuma anche attraverso la progressiva intellettualizzazione e razionalizzazione della realtà (Weber, 1948) e il misconoscimento dell'esistenza di *forze misteriose e inconoscibili capaci d'inserirsi nella vicenda umana*, essa si dà weberianamente nell'assenza di *profeti e redentori* ed obbedisce all'imperativo del disincanto nicciano: non ficcare più la testa nella sabbia delle cose del cielo (Nietzsche, 1976, pp.32-33).

Tentare di catturare la natura teoretica, filosofica e riflessiva del sapere pedagogico, per non aggirare la *funzione generale, trasversale, fondativa di tale esercizio di riflessività* (Cambi & Santelli Beccegato, 2004, p. VIII), impone una pausa ragionatrice intorno a quelle questioni satellitari, capaci di porsi come vere e proprie opposizioni essenziali, che sembrano mettere in scacco la teoreticità della pedagogia e restringere i *cieli (templa)* del pedagogista, quella *dimora* teorica in cui la capacità di *custodire con lo sguardo* si configura come il *supremo agire* (Martino, 2010).

Nichilismo e disincantamento del mondo sono questioni apparentemente orbitali che sembrano, però, compromettere qualsiasi forma di progettualità pedagogica possibile. La postmodernità ci conduce lungo un sentiero teso a mettere alla porta ogni forma di provvidenzialità. Attraverso il mito di *un'innovazione senza tradizione* (Acone, 2000) e la superomistica distruzione di ogni verità e valore, ciò che si dissolve e smarrisce è la possibilità di progettare, gettare in avanti, la nostra stessa natura-condizione.

Nella *Stimmung* dello *s-fondamento*, dell'esaurita sussistenza della verità, ciò che prende forma è il *pensiero della prossimità, dell'erranza* (Vattimo, 2006). La razionalità depotenziata e orfana di una fondazione ultima *indietreggia verso la supposta zona d'ombra* (Vattimo & Rovatti, 1983, p. 10) e ciò che dovremmo intravedere, seguendo Vattimo, è un *debolmente nuovo cominciamento* (Vattimo, 1985, p. 189).

L'eclissi delle *grandi narrazioni*, l'erosione di quei racconti capaci di ricomporre il senso dell'insieme, lascia emergere una "lacuna di senso, una discontinuità che obbliga a riformulare in maniera incessante tutti i sistemi di riferimento" (Bodei, 1987, p.32).

Questo si presenta come il tempo debito per l'annuncio della *morte di Dio*. La provvidenzialità smarrita lascia spazio all'emergere dell'imprevisto/imprevedibile e ciò che si lascia intravedere è l'*ombra di Dioniso* (Maffesoli, 1990) che prende forma dalla *saturazione* di quel cono di luce che fu il *mito del progresso* (Maffesoli, 1990). Il dio danzatore, errante, portatore di disordine fa eco al silenzio di Dio che niccianamente si *è ben nascosto, perduto, imbarcato* (Nietzsche). In un clima in cui domina l'adiaforia teologica e l'*ateismo della dissoluzione* ciò che si realizza è la venuta dell'*ospite inquietante*: il nichilismo. Tutti i valori supremi (Dio, verità, bene) sono svalutati e l'unico imperativo che sopravvive è interno alla stessa *logica del nichilismo* e alla dissoluzione dell'*altrove assiologico*: "l'idea del trascendimento impossibile-e-necessario" (D'Agostini, 2000, p. 185).

La *logica del nichilismo* travolge anche la pedagogia. Il *nichilismo*, infatti, se, da una parte, può essere visto come uno dei *termini polemici* (Erбетта, 2004) attraverso il quale si configura l'*ultima frontiera dell'educazione* (Acone, 1986), *umanesimo personalista/nichilismo*, dall'altra, è una tensione assediante capace di sfidare quella resistenza personale che fonda ogni discorso precipuamente educativo.

Il nichilismo diviene così l'espressione del tempo della *crisi* e dell'*orgiasmo* (Maffesoli), l'esito estremo della *destrutturazione del futuro*. Attraverso quel celibe alleato che è il *disincanto*, emblematicamente espresso attraverso il primato dell'*agire razionale rispetto allo scopo*, il mondo si spoglia di ogni contenuto mitico e religioso (Weber). Questo *buio nel mezzo* finisce per santificare l'ultimo dio: la tecnica-tecnologia e per metamorfare la stessa idea del futuro. Ciò che s'impone è la *religione dell'industria* (Anders, 2003), una sorta di *autometamorfosi, riforma di se stessi* su base ingegneristica (Human Engineering), un trascendimento, senza involamenti in una *regione sovranaturale*, dei *limiti congeniti della natura*.

Nell'epoca dell'*ipertrofia tecnica*, come suggerisce Domenico Gallo (1998), il *futuro è morto*. E proprio il futuro, la sua progettabilità anche pedagogica, impone una pausa riflessiva se ciò che si tenta di problematizzare è il possibile superamento della crisi dell'educativo. È ancora possibile dar forma a quel kantiano processo di *umanizzazione dell'uomo* che è l'educazione in un tempo in cui il futuro è andersianamente già *finito* e jonasianamente *sacrificato per il presente*? Se il futuro non viene più, se esso è qualcosa che *facciamo* mediante un primato dell'*azione* sulla *comprensione* (*dislivello prometeico*), riusciremo pedagogicamente a fare in modo che esso sia *presso di noi* (Anders, 2003), *riusciremo* a fuoriuscire andersianamente dall'escatologia negativa di quel *vivere senza tempo* dell'*uomo mediale* che consacra la scomparsa di quell'*orizzonte* che consente di intravedere la *fine del futuro* o ci mostreremo *ciechi all'Apocalisse*? Saremo capaci, ancora, di attualizzare l'*etica del futuro*, di misurarci con l'*orizzonte aperto della nostra responsabilità* (Jonas, 1973)?

È possibile pedagogicamente abitare il disincanto e la progressiva erosione del sacro in un tempo in cui si sottrae anche il futuro, la *sola camusiana trascendenza degli uomini senza Dio* (Camus, 2010)? Attraverso un'analisi dell'uomo del disincanto di Nietzsche e dell'uomo acrobata di Sloterdijk proveremo a fornire una risposta, che non ha alcuna pretesa di esaustività, a questa insidiosa domanda capace di trattenerci presso la crisi che pare travolgere lo stesso sapere pedagogico.

2. Il gridato annuncio: l'uomo del disincanto

La letteratura critica sul pensiero nicciano è sterminata. Molteplici sono i suoi interpreti e variamente devianti alcune letture. Una premessa comune ai diversi esercizi ermeneutici è il riconoscimento dell'annuncio contenuto nella sua filosofia. Il filosofo tedesco, attraverso la figura di Zarathustra, indica la *freccia del tempo* nell'annuncio di qualcosa che è *da venire*. Questo annuncio, e insieme ad esso la filosofia nicciano, non si esaurisce nell'analisi di un mero compimento, ma contiene bensì una *fine*, il *nichilismo compiuto*, e un *inizio*, l'*oltreuomo*. Nietzsche dichiara l'insussistenza, la dissipazione, il compimento del nichilismo e Zarathustra è il messaggero, il testimone di questa fine, di questo compiuto troppo grande e doloroso per l'uomo che assiste, frantumato, sparpagliato come su di un *campo di battaglia e di macello*, all'esaurirsi della consistenza di tutta la sua storia. Il nichilismo si erge di fronte all'uomo, esso non è qualcosa al di là da venire, ma un *presente tremendo*, un *macigno insostenibile, incomprensibile, insopportabile*, che si lascia vedere nella sua compiutezza e si esprime attraverso la formula: *Dio è morto*. Il compimento si dà attraverso la morte del vecchio Dio, del fondamento di ogni valore e della possibilità di esprimere il nostro istinto di giudicare e di punire. L'epoca dell'incatenamento ai valori e il suo fondamento sono compiuti. Gli adoratori dei valori sono morti con il vecchio Dio. L'uomo liberato dalla tirannia dei valori, seguendo Nietzsche, comprende che questi sono posti dalla sua stessa *volontà di potenza*. Ne consegue che quest'ultima è l'*ultimo valore*. Questa stretta angosciata della volontà di potenza, che travolge ora l'uomo dell'*io voglio*, ancora più sofferente dell'uomo dell'*io devo*, si pone sul piano del mero *divenire*.

Questa collocazione pone in gioco l'*impotenza della volontà di potenza*, la sua ultima catena, l'ostacolo al suo essere creativa, il suo *non poter nulla sul così fu*. Questa sua inattività sul passato, questo rimanere crocifissa nella consapevolezza della propria impotenza sul tempo come divenire, trova il suo fondamento nel *così fu*.

L'*uomo superiore*, del *disincanto*, che non è l'oltreuomo, ma il *testimone dell'aporia*, del limite, della *non creatività della volontà di potenza*, angosciato dalla domanda su come possa sopravvivere l'uomo, domanda riformulata dal messaggero nel come possa essere superato, coglie la criticità di questa visione del mondo. Se il nichilismo compiuto aveva posto in gioco la svalutazione di tutti i valori affermando la volontà di potenza come unico valore, la sua critica, nel mostrarne l'aspetto aporetico, pone l'*uomo del disincanto*, consapevole dell'impotenza della sua volontà sul tempo infinito, sulla soglia dell'oltreuomo; lascia che lo intuisca, lo indichi.

Cavo sull'abisso, per parafrasare Nietzsche, tra l'*uomo del io devo* e l'oltreuomo, l'angoscia dell'uomo superiore coglie l'indicazione di una dimensione *oltre la freccia del tempo infinito del divenire: l'eterno ritorno dell'eguale*. Questo *peso più greve*, che comporta il *ritorno dei frammenti, dei gobbi, dei nani*, di ciò che si voleva superare, pone in gioco un'apparente *nuova aporia* e lascia che l'annuncio si dia nella sua pienezza. Prende forma l'indicazione fondamentale: *ogni ente, ogni istante sono eterni*. L'oltreuomo dice sì all'eterno e al necessario oltre ogni critica. Nessun valutato, l'oltreuomo è l'uomo delio sono, *quell'oceano che accoglie in sé tutti i fiumi immondi, che non si oppone, non si fa diga*. Tutto quanto è stato vuole sia in lui, anche il male. Se Nietzsche, da una parte, anticipa la crisi del fondamento che investe i saperi, delegittimando ogni posizione metafisica e dialettica, è, seguendo la lettura che ne dà Massimo Cacciari, dall'altra, colui che, attraverso una de-razionalizzazione del reale, inaugura lo spazio teorico del *pensiero negativo*, della *razionalizzazione della conoscenza*. Nietzsche, seguendo ancora Cacciari, coglie l'aporia metafisica della libertà della volontà e nell'affrancarsi da Schopenhauer, ribaltando, rovesciando il rapporto tra *ascesi e vita*, giunge ad affermare la *non libertà del volere*. "Dall'ascesi alla vita, all'*incarnarsi* del nuovo. L'ascesi è scontata, non rifiutata in quanto tale. L'ascesi e-duca. Essa pone la soggettività isolata. Ma la vita dell'ascesi riconduce alla vita. La posizione schopenhaueriana è un presupposto: la definizione *astratta* dell'isolamento *per* la verità, del dolore *per* la verità, la *contemplazione* della contraddizione e del conflitto. Ma la posizione successiva dovrà essere vivere la verità di questa contraddizione - esserci e agirla. Nietzsche è certamente incomprensibile senza l'educazione schopenhaueriana, ma quella Forma che essa postulava, separata dalla vita, va tolta dal suo isolamento – va negata la sua pretesa utopica di essere-oltre la vita" (Cacciari, 1977, p. 42).

Qui prende forma l'*ontologia della necessità* di Nietzsche. Attraverso il riconoscimento estremo della portata vitale dell'esistenza, il filosofo tedesco inaugura una rinnovata visione della vita; è lungo la strada tracciata da Nietzsche che questa viene valorizzata in tutta la sua *dinamica estaticità*, nel suo serrato tentativo di *riconciliarsi*, mediante il *suofiglio perduto*, alla natura, nella sua *volontà* indomita di essere forza creatrice e di porsi *oltre*, attraverso un *ritorno alla vita*, quel *ghigno*, quella *dolorosa vergogna* che sarebbe l'uomo.

2. Il solitario acrobata dell'improbabile

Il tempo del *disincantamento* e della *fragilizzazione* (1) di una vita spirituale *escarnata* (Taylor, 2009) e *naturalizzata* (2), non ci pone innanzi al *declino della fede e della pratica religiosa*, ma ci espone alle *pressioni incrociate* di *narrazioni immanentistiche* e al *senso di inadeguatezza* che queste portano con sé (Taylor, 2009). Il disincanto, come suggerisce Franco Cambi, "produce una radicale metamorfosi del religioso stesso: lo svincola dalle Appartenenze e lo rende più messaggio, e messaggio-per-i-singoli, apertura-di-senso, prospettiva-di-esistenza. E qui più che la Tradizione, i Dogmi, le Regole ecc., sono i principi della *fede*, della *preghiera*, del *dialogo-col-trascendente*, della *ricerca etiche* vengono messi al centro e posti in essere proprio nella loro dimensione e tensione problematica. Certo ci sono anche dei rischi: il fai da te religioso o l'eclettismo spurio che lo può attraversare. Ma anche queste risposte devianti sono rivelative di un cambiamento di rotta e di senso

religioso: che deve farsi sempre più messaggio, deve attirare i singoli, deve coinvolgerli nella ricerca, dare vita a ‘confessioni aperte’” (Cambi, 2006, p. 113).

La lunga notte del *sacro*, la sua *eclissi*, conduce ad un vero e proprio *culto dell'irrazionale* (Mari, 1996), al primato di un messianismo laico e al trionfo di un'ascetica mondana, secolarizzata. La religiosità secolare, senza Chiese né religioni (Demetrio, 2009), finisce per risolversi in *ascetiche-a-religiose* incentrate sull'*esercizio*, dove l'acrobatica esistenziale obbedisce ad un unico comandamento, quello rilkeiano del *devi cambiare la tua vita* (Sloterdijk, 2010). Il mondo ridotto a luogo di allevamento di acrobati finisce per essere il palcoscenico di una tensione eccentrica che tende a se stesso, giacché, ammonisce Sloterdijk, “la religione non esiste né esistono le religioni, ma soltanto mal compresi sistemi di esercizio spirituale” (Sloterdijk, 2010, p. 5).

È nella modernità, seguendo il filosofo tedesco, che si “compie il passaggio ‘radicale’ dallameta-noia individuale alla ricostruzione massificata della *condicio humana*. La Modernità [...] secolarizza e collettivizza la vita incentrata sull'esercizio, strappando le ascesi avite dai loro contesti spirituali, per dissolvere nella fluidità delle moderne società dell'allenamento, dell'istruzione e del lavoro [...] L'intervento di Nietzsche è memorabile perché ha operato un'elevazione dei livelli di articolazione nel processo di esplicazione antropotecnica... e questa esplicazione è la forma tecnica ed epistemologica del destino. Poiché l'uomo viene ora interpretato come l'*animal technologicum*, in ogni ulteriore avanzata della tecnica applicata all'uomo stesso troviamo un *pro nobis* dal carattere inevitabilmente vincolante” (Sloterdijk, 2010, pp. 405-407).

In un mondo abitato da *praticanti*, l'educazione diviene un'antropotecnica (3), una *pratica immunitaria* (4), le scuole i luoghi dell'*ortopedia umana* e il *maestro* una sorta di allenatore esistenziale nel tempo del *Rinascimento somatico e atletico* (Sloterdijk, 2010). L'uomo, essere *vivente pontificale* che *nasce dalla ripetizione*, risolve lo iato tra natura e cultura, nell'analisi di Sloterdijk, attraverso un processo educativo, *strumento di domesticazione dell'umanità*, indebitamente equiparato al *costume*, alle *consuetudini*, all'*allenamento*.

Il programma pedagogico sloterdijkiano è insieme *circense* e *acrobatico*. L'uomo cessa di essere lo scheleriano *asceta della vita*, l'*eterno protestante*, *colui che sa dir di no* (Scheler, 1997) per *divenire*, attraverso virtuosismi somatici, potenziamenti di prestazioni, il funambolo, che si muove *in punta di piedi*, sulla *fune dell'ominazione*. “L'acrobatica è sovversione dall'alto, essa cammina sopra e oltre l'esistente. Il principio sovversivo, o meglio, sopravversivo, non alberga nell'*Uber* di *Überheblichkeit* (arroganza), né alberga nell'*hyper* di *hybris* o nel *super* di *superbia*, ma nell'‘acro’ di acrobatica. Il termine acrobatica rimanda all'espressione greca usata per indicare il camminare sulle punte dei piedi [...] Designa la forma più naturale della contronaturalità [...] Chi impara in vista della fune si sottopone a una *paideia*, che sottrae il fondamento alle abitudini vigenti al suolo. Camminare sulla fune significa raccogliere nel presente tutto ciò che è stato. Soltanto in questo modo l'imperativo: ‘Devi cambiare la tua vita!’ può tradursi in serie quotidiane di esercizi. L'esistenza acrobatica toglie banalità alla vita, ponendo la ripetizione al servizio dell'irripetibile. Essa trasforma tutti i passi in primi passi, perché ciascuno può essere l'ultimo. Per essa esiste una sola azione etica: andare oltre ogni condizione data, conquistando l'improbabile” (Sloterdijk, 2010, pp. 155-254).

L'acrobata-asceta che emerge attraverso l'intelligenza filosofica di Sloterdijk è un soggetto che si consocia alla solitudine e che procede ad una *sostituzione tecnica*, ad una *supplementazione dell'altro* (Lucci, 2014).

La tensione verticale, il desiderio di autotrascendersi-autoplasmarsi, di *operare-sé*, si dà attraverso *media egotecnici* e mediante una passività volontaria (*farsi operare*). L'*abbandono* è così un saper fare che si riferisce all'appropriarsi delle capacità dell'altro. La vita è una *passività positiva*, una curvatura operante su se stessa (*auto-operativa*) attraverso l'operare degli altri, un *virtuosismo del farsi fare*.

Nel *protettorato interiore* a cui somiglia il *modo di vivere incentrato sugli esercizi* (Sloterdijk, 2010), l'altro è solo “uno strumento egotecnico di autoperfezionamento [...] Sloterdijk riduce i rapporti a delle solitudini mimetiche, in cui il soggetto è solo con l'immagine dell'altro da imitare, senza che questa abbia lo spessore di una personalità, ma sempre e solo la bidimensionalità del modello” (Lucci, 2014, p. 234).

4. Il futuro sottratto: pro-gettare pedagogicamente il mondo nel tempo della crisi dell'umanesimo

Se il futuro è sottratto e l'immagine dell'uomo che sopravvive è ora quella del disincanto, di colui che con la sua *testa terrena crea il senso della terra*, ora quella del funambolo dell'ominazione, cosa è possibile fare pedagogicamente? La negazione del futuro, della sua progettabilità anche in termini educativi, equivale a celebrare la requiem del pedagogico?

È possibile, auspicabile, immaginabile, fuoriuscire dalla crisi che travolge l'educativo assumendo la *responsabilità del presente* e se sì quale presente? Il *presente* come *presenza* e come *esperienza interna*, ci suggerirebbe Marra-mao. "In quanto presenza, *oparousia*, il presente rimanda a un reale sempre presupposto [...] In quanto esperienza interna del tempo, esso viene viceversa a coincidere con una sintesi originaria che, tramite una contrazione degli istanti della successione, costituisce il presente vivente come coappartenenza di ritenzione e protensione, memoria e aspettativa" (Marra-mao, 2008, p. 7).

Un presente da rammemorare e reincantare, questo sembra configurarsi come imperativo compito. Un presente da custodire, prendere in carico, attraverso una *responsabilità* che sia anche del *pensiero*, di un pensiero che pensa anche l'impotenza delle parole, il loro *sfarinamento*, e che si pone come testimone dell'emergere nell'*esistente* della *traccia*, del *profilo* di "un mondo altro, un mondo possibile" (Rella, 2009, p. 225).

L'*ascesi*, quella che riesce a dare il respiro più lungo al sapere pedagogico, non può esaurirsi, né ricercare la propria teleologia, nella *realtà oggettiva e materiale*, ma è "quel lavoro costante che non risolve mai l'oggetto, il vero oggetto, della propria tensione, e che dunque è intenzionato non già a questo o quel particolare risultato dell'esperienza lavorativa, ma a un oggetto inesauribile e dunque trascendente" (Manno 1998, p. 263). L'*educazione è ascesi* (Manno, 1998), non una tecnica, ma una *tensione*, un *compito*, un *impegno*. E se la persona è mounierianamente "un'attività vissuta di autocreazione, di comunicazione e di adesione, che si coglie e si conosce nel suo atto, come movimento di personalizzazione" (Mounier, 1996, p. 30), si comprende che l'altro, la *seconda persona*, lungi dall'essere uno *strumento egotecnico* (Sloterdijk, Lucci), è la *prima esperienza della persona* (Mounier, 1996).

La pedagogia è chiamata a *reincantare il mondo* (Acone, 2005), a promuovere una sorta di *grammatica pedagogica* capace di riconoscere la forza costruttiva nella concettualizzazione dello stesso della lingua, della parola, della *narrazione*.

"Suggerisco – scrive Steiner – che la forza costruttiva della lingua nella concettualizzazione del mondo ha avuto un ruolo cruciale nella sopravvivenza dell'uomo di fronte a costrizioni biologiche ineluttabili, in altre parole di fronte alla morte. È questa miracolosa capacità delle grammatiche a generare realtà alternative, frasi ipotetiche e, soprattutto, i tempi del futuro che ha permesso alla nostra specie di sperare, di proiettarsi ben al di là dell'estinzione dell'individuo. Perduriamo, e perduriamo creativamente, grazie alla nostra imperativa capacità di dire «no» alla realtà, di fabbricare finzioni di alterità, di una diversità sognata o voluta o aspettata dove la nostra consapevolezza possa trovare residenza. È in questo senso preciso che l'utopia e il messianismo sono figure sintattiche". (Steiner, 2004, p. 14). Attraverso un azzardo teorico, potremmo dire che l'educazione lo è a sua volta.

Ciò che resta sullo sfondo, ciò che ci consente di essere ancora ospiti della *creazione*, di una progettualità pedagogica possibile e di un tempo atteso, il futuro, è la parola, la narrazione. Abitare narrativamente il mondo per coglierne insieme la caducità ermeneutica e per dar forma ad una sorta di semantica della resistenza, della redenzione. Reincantare pedagogicamente il mondo significa anche resistere alla sirenica tentazione di costruirlo, manipolarlo, riprodurlo tecnicamente, perché, come insegna Antoine de Saint-Exupéry, il *futuro non è necessario prevederlo, ma renderlo possibile*. La possibilità che il futuro torni, che non si dia "un futuro come *fine di tutto*" (Pasolini, 1999, p. 279), è anche dentro la capacità pedagogica di veicolare la pasoliniana *lingua umanistica*, quella lingua minacciata da una *vita linguistica inespressiva, pragmatica ed edonista*, qual è quella dello *slogan*, espressione più propria del canone di una *lingua tecnica e stereotipata*.

Se il disincanto è un'*epifania*, un *annuncio* (Demetrio, 2009), il reincantamento del mondo è il ten-

tativo di fuoriuscire dalla crisi di senso che sembra travolgerci. I pedagogisti sembrano chiamati, come nuovi Hanta, al dovere di sottrarre l'umanesimo dalla pressa della *fine della storia*.

La speranza, anche pedagogica, nel tempo dell'*eclissi del messianico*, della *regressione a un'espressione vacua di Dio* (Steiner, 2003) e dell'*epifania del post-umano* (Martino, 2005), sembra essere irrimediabilmente perduta. Se, come scrive Raniero Regni, "la società si pone dei limiti attraverso il sacro", se, ancora, "è il sacro che fonda la società e impone l'esperienza della non onnipotenza" (Regni 2009, p.110), la sua scomparsa finisce per legittimare teorie e percorsi ordinati ad obliare l'uomo stesso.

La disincantata costruzione biotecnologica dell'uomo si dà entro il vuoto lasciato dalla progressiva antropomorfizzazione, posta in atto da un soggetto prometeico, della spoliatura divina (*kenosis*), della *croce soteriologica* (Severino, 2002), che diviene, per quel *soggetto frattale ed eteroriferito* che è il *post-uomo* (Marchesini, 2002), il momento di massima affermazione di una *volontà di potenza*, che non trova la sua legittimazione in una *filosofia vitalista* (Nietzsche), ma in una tecnica/tecnologia capace di agire audacemente sulle stesse *facoltà umane* (De Carolis, 2004).

La *morte di Dio*, niccianamente annunciata, prefigura, attraverso un insolito intreccio tra *logica tecnologica* e *logica della vita* (Pinto Minerva, Galelli, 2004), la *morte dell'uomo*, di una determinata concezione dello stesso appoggiata su una irrinunciabile *discontinuità ontologica* o *ontologia monovalente*, come la chiamerebbe Sloterdijk (Sloterdijk, 2004).

Il Novecento è, così, il secolo che fa da testimone alla *svolta antropologica* e il tempo in cui si dà una forte svalutazione del soggetto-uomo attraverso un non troppo mascherato *antiumanesimo*.

Una delle espressioni di questo antiumanesimo è quella del già più volte richiamato filosofo tedesco Peter Sloterdijk. L'autore di *Regole per il parco umano* perviene a postulare un superamento dell'umanesimo, ridotto ad un insieme di pratiche miranti all'addomesticazione dell'uomo, per mezzo di *antropotecniche, primarie e secondarie* (5), capaci di produrre rinnovate forme di *domesticazione/auto-domesticazione* (Sloterdijk, 2004). L'uomo diviene una sorta di selettore/manipolatore della propria biologia e lungo questo sentiero la pedagogia finisce, come suggerisce Cristian Fuschetto, per *incrociare il bisturi* (Fuschetto, 2013).

Ci si ritrova, attraverso una nuova inquietante alleanza con il potenziale trasformativo dell'ingegneria genetica, sul terreno della *produzione* di quell'essere, quel *prodotto*, (Sloterdijk 2004, p. 132), l'uomo, che "non esiste nel segno del divino, ma nel segno del mostruoso" (6) (Sloterdijk, 2004, p. 132), in nome di una tecnica capace di determinarne l'esistenza. Perché, scrive Sloterdijk, "se c'è l'uomo è solo perché una tecnica l'ha prodotto a partire dalla preumanità" (Sloterdijk, 2004, p. 177).

Nel tempo in cui si consuma la fine dell'umanesimo, "che cosa addomestica ancora l'uomo", quale "engagement per liberare l'uomo dalla barbarie" (Sloterdijk, 2004)?

La risposta è spaesante: "sovvertimento dal fatalismo della nascita in una nascita opzionale e in una selezione prenatale" (Sloterdijk, 2004, p. 260), la creazione di un *parco umano* che riecheggia il fantascientifico "centro di incubazione e condizionamento" di Huxley (7).

La *fine* di tutte le *narrazioni* e dell'orizzonte umanistico prefigurano la *morte della personae*, di conseguenza, dell'*educativo*, inteso come progetto significativo per il *divenire umani*. L'educazione non esiste fuori da questo racconto/paradigma che è la *persona*, da qui la necessità di *reincantare il mondo*, di riconoscere all'educazione il compito di accordare, *ricongiungere*, "mezzi e fini, fatti e valori, funzioni e senso" (Acone 2005, p.50), con la consapevolezza che la *persona* è un *orizzonte di senso insuperabile*, il presidio critico per una *resistenza* che ci consenta di essere *ancora umani*.

"I cieli non sono umani, ma c'è qualcosa forse più di questi cieli, la compassione e l'amore di cui mi sono ormai dimenticato e che ho dimenticato" (Hrabal, 1968, p. 55).

Note

(1) "La caratteristica saliente delle società occidentali non è tanto il declino della fede e della pratica religiosa [...] quanto piuttosto la reciproca fragilizzazione delle diverse posizioni religiose come pu-

re delle due prospettive opposte della credenza e della non credenza. L'intera cultura è sottoposta a pressioni incrociate derivanti, da un lato, dalla forza di attrazione delle narrazioni immanentistiche e, dall'altro, dal senso della loro inadeguatezza, rafforzato dall'incontro con ambienti esistenti della pratica religiosa, o magari da alcuni segni di trascendenza" (Taylor, 2009, p. 746)

(2) "La relazione che Dio stabilisce con noi appare ora come un legame mediato da un ordine impersonale e immanente. In quanto immanente è un ordine autosufficiente; salvo che per la sua origine, il suo funzionamento può cioè essere compreso senza fare appello a nulla di esterno. Su di un piano, abbiamo l'ordine naturale, l'universo, purgato dall'incanto e liberato dagli interventi miracolosi e dalle provvidenze speciali di Dio, soggetto a leggi causali universali ed indifferenti. Su di un altro piano, abbiamo un ordine sociale, progettato per noi, che dobbiamo riuscire a discernere mediante la ragione e stabilire mediante la disciplina e l'attività costruttiva. Infine, la legge che definisce tale ordine, non importa se sotto forma di diritto politico/costituzionale o di norme etiche, può essere espressa in codici razionali comprensibili a prescindere da qualsiasi relazione speciale che potremmo stabilire con Dio e per estensione gli uni con gli altri" (Taylor, 2009, p. 372)

(3) Peter Sloterdijk definisce le antropotecniche: "condotte mentali e fisiche basate sull'esercizio, con le quali gli esseri umani delle culture più svariate hanno tenuto di ottimizzare il loro status immunitario sia cosmico sia sociale, dinnanzi a vaghi rischi per la propria vita e a profonde certezze di morire" (Sloterdijk, 2010, p. 14)

(4) "la prosecuzione dell'evoluzione biologica in quella sociale e culturale conduce a una stratificazione dei sistemi immunitari. Abbiamo ragione di pensare che, nel caso degli esseri umani, non si debba fare i conti con un unico sistema immunitario, quello biologico, che in ottica evoluzionistica troviamo al primo posto, ma che nella storia delle scoperte è invece all'ultimo. Nella sfera umana esistono tre sistemi immunitari, i quali, sovrapponendosi l'uno all'altro, cooperano in un profondo intreccio reciproco e si integrano in termini funzionali: oltre al sostrato biologico ampiamente automatizzato e indipendente dalla coscienza, sono andati formandosi nell'essere umano, nel corso della sua evoluzione mentale e socioculturale, due sistemi integrativi finalizzati al trattamento preventivo delle lesioni: da un lato, le pratiche socioimmunologiche, in particolare quelle di tipo giuridico e solidaristico, ma anche militare, con le quali gli esseri umani che vivono in 'società' risolvono le loro controversie con aggressori lontani ed estranei e con elementi oltraggiosi o nocivi vicini. Dall'altro lato, le pratiche simboliche, ovvero psicoimmunologiche, con l'ausilio delle quali, fin dai tempi antichi, gli esseri umani riescono a far fronte più o meno bene alla loro vulnerabilità dovuta al destino, inclusa la mortalità, attraverso misure di prevenzione immaginaria e di equipaggiamento mentale" (Sloterdijk, 2010, p. 13)

(5) "Delle tecniche di formazione dell'uomo che agiscono a livello culturale fanno parte le istituzioni simboliche come le lingue, le storie di fondazione, le regole matrimoniali, le logiche della parentela, le tecniche educative, la codificazione dei ruoli per sesso ed età e, non ultimi, i preparativi per la guerra, così come i calendari e la divisione del lavoro; tutti quegli ordinamenti, tecniche, rituali e abitudini insomma con cui i gruppi umani hanno preso 'in mano' da soli la propria formazione simbolica e disciplinare. [...] Questi ordinamenti e forze formative vengono indicati in modo appropriato con l'espressione di antropotecniche. Le antropotecniche primarie compensano ed elaborano la plasticità dell'uomo, nata attraverso la ridefinizione dell'essere-vivente 'uomo' nell'evoluzione nelle serre. Tali tecniche possono chiamarsi così poiché indicano il modellamento diretto dell'uomo attraverso una messa in forma civilizzante: esse raccolgono ciò che tradizionalmente, ma anche nella modernità, viene reso come espressioni come educazione, allevamento, disciplinamento, formazione. Certo va da sé che queste procedure non sono mai state sufficienti da sole a produrre uomini in quanto tali: esse presuppongono un essere umano educabile, ma non lo producono. Prima di queste ci dovevano essere state delle tecniche antropogenetiche più primitive che diedero inizio all'autodomesticazione. Bisogna poi ripetere che queste tecniche producono l'uomo solo in un modo indiretto e totalmente inconscio, aprendo quello spazio in cui l'*homo sapiens* poteva lasciarsi trascinare dalla corrente genetica verso le sue forme anatomiche e neurologico-cerebrali lussureggianti, e le loro elaborazioni simboliche. Se un giorno le moderne biotecniche

dovessero progredire così tanto da portare a degli interventi diretti sul ‘testo’ genetico degli individui, tali aggiunte saranno in ogni caso di natura antropotecnica, anche se in un senso nuovo e più esplicito. Tali antropotecniche secondarie permetteranno per la prima volta un cortocircuito tra i mezzi duri e i mezzi teneri. (Si tratta sempre di mezzi duri nella misura in cui la tecnica genetica rappresenta, in modo più raffinato, una prosecuzione della tecnica del taglio, si tratta invece di mezzi teneri nella misura in cui questi restano condizionati dalle operazioni simboliche delle scienze e restano collocati all’interno di discorsi sociali)” (Sloterdijk 2004, pp. 158-159).

(6) “Heidegger pensa il mondo moderno come un ordine post-olimpico in cui enormi potenze impersonali combattono per la supremazia. Il mostruoso si è messo al posto del divino. Per tale ragione oggi una forma valida di antropodicea non può più essere antropo-teologia bensì solo antropo-mostruosa. [...] L’uomo [...] con la sua tecnica avanzata [...] porta una testimonianza dell’umano, che si trasforma immediatamente in una testimonianza del mostruoso. Di lui tratta la onto-antropo-mostruologia” (Sloterdijk, 2004, pp. 130-132).

(7) Poco convince il tentativo di leggere Sloterdijk, che è senza dubbio un filosofo raffinatissimo, e il suo pro-getto di una “politica futura di selezione genetica”, entro una cornice interpretativa tendente a coglierne le intenzioni meramente descrittive e non prescrittive (Rabinow, 2008, p. 93); la questione è posta ben al di là della semplice problematizzazione laddove finisce per non fare appello ad una *euristica della paura* (Anders, 2003) capace di esprimere inquietudine e prudenza (Martino, 2005).

Bibliografia

- Acone, G. (1986). *L'ultima frontiera dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Acone, G. (2000). *Aspetti e problemi della pedagogia contemporanea*. Roma: SEAM.
- Acone, G. (2005). *L'identità difficile della pedagogia tra complessità e postmodernità. Pedagogia e Vita*, 1.
- Anders, G. (2003). *L’uomo è antiquato*, 1, Considerazioni sull’anima nell’epoca della seconda rivoluzione industriale. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bodei, R. (1987). Tradizione e modernità. In Mari, G. (a cura di). *Moderno postmoderno* (pp. 32-43). Milano: Feltrinelli.
- Cacciari, M. (1977). *Pensiero negativo e razionalizzazione*. Venezia: Marsilio.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: UTET.
- Cambi, F., & Santelli Beccegato, L. (2004). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico*. Torino: UTET.
- Camus, A. (2010). *L'uomo in rivolta*. Milano: Bompiani.
- D’Agostini, F. (2000). *Logica del nichilismo*. Bari: Laterza.
- De Carolis, M. (2004). *La vita nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Demetrio, D. (2009). *Ascetismo metropolitano*. Milano: Ponte alle Grazie.
- Erbetta, A. (2004). *Pedagogia e nichilismo. Un'introduzione metodologica*. In Cambi, F. & Santelli Beccegato, L. (a cura di). *Modelli di formazione. La rete teorica del Novecento pedagogico* (pp. 121-137). Torino: UTET.
- Fuschetto, C. (2013). Dalla tipografia di Comenio alla fabbrica di Darwin. Perché la pedagogia ha finito per incrociare il bisturi. *Scienza e Filosofia*, 10, pp. 168-175.
- Gallo, D. (1998). La percezione del presente... . *Millepiani. Cyberfilosofie. Fantascienza, antropologia, nuove tecnologie*, 14, pp. 87- 94.
- Hrabal, B. (1968). *Una solitudine troppo rumorosa*. Torino: Einaudi.
- Jonas, H. (1973). *Il principio responsabilità. Ricerca di un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Lucci, A. (2014). *Un'acrobatica del pensiero. La filosofia dell'esercizio di Peter Sloterdijk*. Roma: Aracne.

- Maffesoli, M. (1990). *L'ombra di Dioniso*. Milano: Garzanti.
- Marchesini, R. (2002). *Post-Human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Borngnieri.
- Mari, G. (1996). *Educare dopo l'ideologia*. Brescia: La Scuola.
- Marramao, G. (2008). *La passione del presente*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Martino, P. (2005). *L'orfanotrofio tecnologico. Quale educazione nel tempo del post-umano?*. In *Educare. Rassegna di pedagogia generale e di filosofia dell'educazione* (pp. 127-135). Avellino: Elio Sellino Editore.
- Martino, P. (2010). *Pedagogia contemporanea. Teorizzare l'umanizzazione dell'uomo tra ontologia e biotecnologie*. Roma: Anicia.
- Mounier, E. (1996). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Nietzsche, F. W. (1976). *Così parlò Zarathustra*. Milano: Adelphi.
- Pasolini, P. P. (1999). *Saggi sulla politica e sulla società*. Milano: Mondadori.
- Pinto Minerva, F. & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e post-umano*. Roma: Carocci.
- Rabinow, P. (2008). *Pensare cose umane*. Milano: Meltemi.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando.
- Rella, F. (2009). *La responsabilità del pensiero*. Milano: Garzanti.
- Scheler, M. (1997). *La posizione dell'uomo nel cosmo*. Roma: Armando.
- Severino, E. (2002). *Oltre l'uomo e oltre Dio*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Sloterdijk, P. (2004). *Non siamo stati ancora salvati*. Milano: Bompiani.
- Sloterdijk, P. (2010). *Devi cambiare la tua vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Steiner, G. (2003). *Grammatiche della creazione*. Milano: Garzanti.
- Steiner, G. (2004). *Dopo Babele*. Milano: Garzanti.
- Taylor, C. (2009). *L'età secolare*. Milano: Feltrinelli.
- Vattimo, G. (1985). *La fine della modernità*. Milano: Garzanti.
- Vattimo, G. (2006). *Il fondamento secolarizzato*. In Ciaravolo, P. (a cura di). *Il problema del fondamento e la filosofia italiana del Novecento* (pp. 55-61). Roma: Aracne.
- Vattimo, G., & Rovatti, P. (1983). *Il pensiero debole*. Milano: Feltrinelli.
- Weber, M. (1948). *Il lavoro intellettuale come professione*. Torino: Einaudi.

**Dalla paura verso il futuro alla ricerca di possibilità:
riflessioni pedagogiche per educare l'identità personale**

di Marisa Muscio

Il contributo indaga le ragioni e le manifestazioni della problematicità contemporanea mostrandone conseguenze e implicazioni sul piano di una prospettiva per il futuro e sul piano della formazione dell'identità personale. Si propone una rilettura del processo di identità alla luce di una prospettiva pedagogica attenta alla promozione delle possibilità, sia sul piano personale sia di un'attenzione allo sviluppo della libertà come processo di possibilitazione all'interno della società.

The contribution investigates reasons and manifestations of problematic condition of contemporary man. Recalling the reflections of the major exponents of contemporary thought, explores the consequences in respect of the perspective of the future and the process of identity formation. Starting by the condition of concern, the paper proposes a re-reading of the process of identity formation in the light of a pedagogical perspective which emphasizes the concept of possibility for every person, and the exercise of an education as art of living. The contribution outlines a difficult period characterized by changes, uncertainty in the tomorrow and in human relationships. For these reasons, it emphasizes the need to exercise a pedagogical synthesis, learning to exercise an education as art and way of life, not in relation to abstract principles, but looking for opportunities and possibilities for people. The perspective of a pedagogy of the possibilities can imply different implications both in terms of education and in terms of the relationship with the community. Regarding the first aspect, education implies to continue to exercise intentionality and responsibility related to the choices, to plan and recognize the opportunities of realization. People are a set of capabilities that open to draw a horizon always new of possibilities. This aspect is linked to the issue of the skills of educational professionals especially regarding the sense of self-efficacy of their activities and their work to help people to meet the challenges of the present time. As for the relationship with the community, the reflection draws the prospect of Sen on the capacitation and the concept of freedom as a factor of development. This perspective leads to consider both procedural dynamics and the search of the possibilities and the dynamic of freedom as possibilities to pay attention to the concept of "human empowerment" to recognize the humane faculties to promote and support the growth of people.

1. Motivi e manifestazioni del malessere contemporaneo

I maggiori interpreti dell'epoca contemporanea hanno tratteggiato a più riprese, e da diverse angolazioni, lo scenario di 'incertezza' (Bauman, 1999), di 'rischio' (Beck, 2000) e di 'paura' del futuro (Augé, 2012) che condiziona l'immaginario personale e comunitario, nonostante i tentativi di mettere in atto quei cambiamenti necessari per affrontare la problematicità sui diversi piani di vita delle persone. Alla rilevazione di tali vissuti, va aggiunta la fine delle 'grandi narrazioni' della modernità (Lyotard, 1981) che, perdendo la loro influenza, hanno smesso di esercitare una funzione di collante personale e sociale, accrescendo il senso della frammentazione e l'individualismo, il senso di insicurezza che, come indica Bauman (2001), "attanaglia tutti noi, immersi come siamo in un impalpabile e imprevedibile mondo fatto di liberalizzazione, flessibilità, competitività ed endemica incertezza" (p. V). L'insicurezza si accompagna all'intensificarsi dei vissuti di solitudine (Borgna, 2011), alla crescita di manifestazioni di disagio (Benasayag & Schmit, 2003), alla rilevazione di esiti personali segnati dalla fragilità e dalla precarietà (Lizzola & Tarchini, 2006) e, in molti casi, dal senso del fallimento e dal venire meno di prospettive legate al domani.

Richiamando i fondamenti della condizione umana in rapporto allo scenario di incertezza, e parallelamente, in vista di un progetto di educazione planetaria, Edgar Morin (2013) ci ha indicato a più riprese l'esigenza di ripensare l'educazione tenendo conto che l'incertezza è parte di un destino u-

mano comune, e se nessuno risulta preparato ad affrontarla, compito dell'educazione è cercare di rispondere ai bisogni reali delle persone che si profilano sulla base di due dimensioni: l'incertezza e la complessità, dimensioni entrambe da affrontare per sentirsi cittadini di questo mondo e per essere capaci di comprensione verso gli altri (p. 19).

Accanto a dichiarazioni di principio e a buoni propositi, appare però necessario affiancare l'esercizio di un sano realismo, che induca a considerare come in una società sempre più atomizzata, proiettata verso esiti individualistici sostenuti da una maggiore capacità di scelta e dall'influenza di minori vincoli di appartenenza, i soggetti risentano di dimensioni contraddittorie: all'individualismo si contrappone per esempio la nostalgia per una dimensione comunitaria, alla ricerca del benessere per sé si alterna la scelta di forme di solidarietà al fine di delineare spazi intermedi tra sfera privata e sfera pubblica, ambiti nei quali le persone possano confrontarsi, associarsi, rintracciare obiettivi comuni e lavorare insieme acquisendo nuove competenze e sensibilità, per costruire occasioni di comunicazione e di ascolto (Ambrosini, 2005) al fine di superare il distacco e la solitudine.

In questo nostro tempo affaticato, ci rendiamo allora sempre più conto di come a fronte del fluire convulso dei cambiamenti, dell'incertezza nel domani e nei rapporti umani, a fronte della contraddittorietà delle ideologie striscianti, la possibilità di educare tenendo fede ai riferimenti fondanti della condizione umana sia condizionata dal bisogno di ripartire ogni volta nuovamente da capo. La ricchezza e insieme la contraddittorietà dell'orizzonte culturale e tecnologico, ci impediscono infatti di saperci esercitare nella sintesi. Abbiamo bisogno di imparare a vivere, riuscendo ad abitare un tempo di perenne cambiamento, rintracciando i fondamenti di un'arte del saper vivere (Schmid, 2000, 2007) in relazione non a principi astratti, ma che richiama la condizione situata delle persone, la vicinanza verso quanto ci è al tempo stesso familiare ed estraneo, similmente a quanto accade quando ci poniamo in relazione alla nostra dimensione interiore e alla ricerca di un proprio io autentico (Poggi, 2011), che pur essendo quanto di più vicino a noi possiamo avere, si rivela però difficile da raggiungere.

Il venire meno dei punti di riferimento che nel passato regolavano la vita personale, insieme alla crescita della frammentazione esistenziale, alla segmentazione della conoscenza, ai rapidi cambiamenti legati alla realtà digitale che rende sempre più 'sfumata' la comprensione e l'individuazione di stili di vita autentici, delineano un insieme complesso di fattori che impediscono di poter conseguire una visione unitaria della propria vita. Nonostante il contesto attuale sia contraddistinto da elevate risorse e potenzialità, esso è al tempo stesso ambito di vita incerta e dominata dalla paura. A tal proposito Marc Augé (2013), nel volume *Les Nouvelles Peurs*, ci consegna un inventario delle nuove paure che assalgono l'uomo di oggi, registrandone l'incremento e ponendole in relazione a tre categorie di violenza: le violenze economiche e sociali, le violenze razzistiche e le violenze tecnologiche e naturali. Nel loro insieme, queste forme di paura generano paure specifiche come lo stress, il panico, l'angoscia, sommandosi l'una alle altre a motivo di un'epoca contraddistinta dalla diffusione accelerata delle informazioni, delle immagini e dei messaggi. Le paure tendono inoltre a catalizzarsi nella paura dell'altro, confondendo ogni categoria di alterità e producendo "un vero e proprio groviglio della paura" (p.12) che siamo chiamati a dipanare per comprendere le cause, le conseguenze e i possibili sviluppi di un malessere generalizzato che risulta essersi impossessato delle società umane. L'autore constata la presenza di nuove forme di paura e di solitudine legate al capitalismo, all'influenza dei mercati finanziari, alla globalizzazione, ai media tecnologici, paure che riguardano tanto i giovani quanto gli anziani, perché tutti guardano al futuro con sfiducia e con un senso di individualismo accentuato che nasce dalla difficoltà ad instaurare relazioni; infatti, "l'isolamento o la folla (passiva o fanatizzata) sono due modalità sempre più diffuse di non-rapporto con gli altri" (p. 55). Ma seppur molteplici e diverse, le paure, sempre presenti nella storia dell'umanità, rimandano alla capacità dei suoi singoli di farvi fronte e di produrre cambiamenti e speranza: "La storia – afferma Augé - è sempre al di là delle paure e della speranza" (p. 82), e nella storia si collocano le persone come esseri situati chiamati ad abitare il proprio tempo, ricercando ognuna percorsi e modalità in grado di rispecchiarne l'identità.

2. Educazione e identità personale: una questione sempre aperta

Il quadro contemporaneo dominato da un 'malessere di umanità' (Romano, 2004), ha certamente un impatto sulla condizione dell'uomo nel momento in cui si guarda alla formazione dell'identità: se da un lato si tende oggi ad assumere un'identità autonoma e confinata nelle proprie diversità, dall'altro si cerca di aprirsi ad un'identità sempre più di carattere plurimo, fluido, sfumato e dominata dalla relativizzazione dei riferimenti, con la tendenza ad assumere di volta in volta l'identità più comoda, quasi come se, rileva Bauman, l'uomo andasse a fare shopping di identità al supermercato (2000). Si delinea, di conseguenza, un'identità fragile, ma al tempo stesso anche più flessibile rispetto al passato, perché viene formandosi non per polarità ma per antinomie, ossia per aspetti diversi che non si elidono ma si richiamano l'uno all'altro in modo creativo dando luogo a sintesi personali ogni volta differenti. Dalla logica dell'aut-aut ossia dell'esclusione, stiamo registrando il passaggio verso la logica dell'et-et ossia dell'inclusione che, secondo la prospettiva di Edgar Morin, compone insieme unità e diversità, ci richiede di mettere insieme differenza e unità, differenza e uguaglianza, diversità culturale e richiamo all'identità antropologica degli esseri umani. Per tali ragioni l'educazione risulta oggi sfidata soprattutto sul piano della formazione di identità chiamate ad essere l'espressione di elaborazioni e sintesi personali, in grado di dare risposte sia di flessibilità sia di senso, di interagire con la problematicità e al tempo stesso di procedere oltre orientando le proprie potenzialità verso la costruzione di se stessi.

Il tema dell'identità della persona, dimensione ricorrente nella riflessione pedagogica, richiede oggi una nuova consapevolezza in relazione ai cambiamenti dell'epoca attuale sul piano della relazione con l'altro e della relazione con il sapere.

Per quanto attiene la prima dimensione, affrontare il tema dell'identità consente di entrare direttamente nella domanda intorno a se stessi, al proprio rapporto con l'altro e al riconoscimento di uno spazio che, come afferma Selz (2003), coincide con la salvaguardia di uno spazio personale interiore nel quale poter riconoscersi per quello che si è, per il riconoscimento dell'altro in se stessi e accanto a se stessi. La custodia di uno spazio personale non rispecchia quindi una delle tante derive individualistiche conseguenze della problematicità contemporanea ma, piuttosto, l'esigenza di auto-appartenersi, come necessità vitale non solo per se stessi ma anche per prendersi cura della relazione con l'altro. La difesa di uno spazio proprio per ogni individuo, al riparo da ogni intrusione e intromissione, rileva Selz, permette di preservare "l'essere e non l'avere, requisito basilare per l'esercizio della libertà nella collettività" (p. 131).

Per quanto attiene la dimensione con il sapere, va riconosciuta invece l'esigenza di un'identità che viene formandosi in relazione ai cambiamenti della realtà digitale, motivo per cui, l'esigenza espressa qualche anno fa da Morin relativamente ad una 'testa ben fatta', dovrebbe essere sostituita riconoscendo un'educazione in grado di rispecchiare, come rileva Serres (2013), che i ragazzi di oggi abitano il virtuale, sono soggetti diversi che "non hanno più la stessa testa, non abitano più lo stesso spazio", apprendono in un altro modo e lasciano intravedere che "è nato un nuovo umano" (p. 14). Nella società della rete, dello smartphone, di Internet, dove tutti si connettono a tutto, sono in atto infatti profondi cambiamenti che riguardano l'accesso al sapere, ovunque trasmesso, divenuto un sapere oggettivato e diffuso, non più concentrato in uno spazio, in una scuola, in una biblioteca, in una università, ma in uno spazio che si diluisce, si espande e che si caratterizza come vicinanza immediata. Il soggetto del pensiero sta cambiando per via delle modalità di accesso ad un sapere fattosi sovrabbondante, vicino, compresso in piccoli strumenti, tanto da cambiare sia l'insegnamento sia l'offerta e la domanda di sapere: se in passato insegnare consisteva in un'offerta e in una dinamica forte delle sue prerogative di carattere trasmissivo, poco attenta alle scelte delle singole persone, oggi siamo di fronte alla domanda di un altro sapere che capovolge i ruoli: "noi, insegnanti parlanti, ascoltiamo a nostra volta il brusio confuso e caotico di questa domanda chiacchierona da parte degli allievi, che un tempo nessuno consultava per apprendere da loro se richiedessero davvero quel tipo di offerta" (pp. 32-33). Per tali ragioni, accanto ai mutamenti della paideia greca e a quelli apportati dalla diffusione del libro a stampa, Serres rintraccia i cambiamenti di

quella che chiama ‘la terza istruzione’ fondata su un sapere che i ragazzi cercano e trovano dispensato non più in modo frazionato e a pezzi come in passato, ma diffuso, diluito, secondo modalità distributive che interessano anche il mondo del lavoro, le imprese, la sanità, il diritto e la politica. I cambiamenti tecnologici stanno pertanto determinando mutamenti di carattere antropologico. Il soggetto del pensiero sta cambiando, e la realtà virtuale, con le innumerevoli possibilità aperte dalla connettività, insieme al libero accesso al sapere, stanno riplasmando le facoltà cognitive dei ragazzi. In questa realtà che investe nel cambiamento l’esistenza di tante persone, e soprattutto quella dei più giovani, diventa indispensabile saperci riconoscere nella nostra essenzialità e qualità umana, in sintesi, saper riportare l’uomo al centro del mondo con il proprio valore e la propria originalità, per scongiurare modalità che rischiano di costruire personalità narcisistiche, interessate più che altro a forme di realizzazione esteriore, a scapito della costruzione di una personalità autentica.

La questione dell’identità personale richiede pertanto di essere ricentrata nella direzione di acquisire la consapevolezza del proprio valore come vero traguardo educativo, in modo che ogni uomo possa costruire una propria identità stabile, un orientamento alle scelte relative al proprio futuro personale e professionale (pensiamo alla rilevanza degli interrogativi che è chiamata ad affrontare oggi la famiglia per quanto attiene l’orientamento scolastico e professionale dei propri figli), alla realizzazione di una propria identità autentica, come punti salienti che fungono da cartina di tornasole dell’educazione soprattutto per quanto attiene le ricadute sulla vita concreta delle persone, siano essi soggetti in crescita sia soggetti adulti.

3. Educazione, cambiamenti e possibilità

Il quadro dei cambiamenti che interessano la società postmoderna, insieme ai nuovi significati dell’esperienza, della relazione con l’altro e delle modalità di accesso al mondo del sapere, introduce a rivedere il significato del percorso educativo compiuto da ogni persona nel senso dell’apertura alla dimensione del possibile, come dimensione da esercitare in vista di divenire sempre più se stessi, anche a partire dall’elaborazione delle difficoltà imposte dagli stessi cambiamenti. In tal senso l’educazione diviene la sfida che ogni persona vive dentro di sé per riuscire ad intravedere possibilità di aprirsi al raggiungimento di una propria meta, di realizzare il proprio fine e il proprio progetto nella prospettiva temporale del futuro, nonostante e attraverso i cambiamenti.

Nel quadro di una riflessione sulla problematicità epocale che ci accompagna, risulta interessante poter attingere nuovamente al senso della progettazione esistenziale che Bertin (2004) delineava, di contro al senso del “disordine esistenziale”, come obiettivo da perseguire per rivendicare “un protagonismo – pur limitato – dell’uomo che si espliciti nel campo delle scelte che egli è chiamato ad effettuare nel suo essere-con-gli-altri-nel mondo” (p. 32). Da qui ne consegue l’educare non al fine di adattarsi alla realtà presente, ma in funzione di un ‘possibile’ ipotizzabile dall’immaginazione, mediante l’intelligenza e da concretizzare in “un processo incessante di costruzione e di decostruzione dell’esperienza in cui il soggetto (singolo e collettivo) è storicamente inserito e, ovviamente, proiettato verso il futuro” (p. 32).

Vivere la problematicità dell’oggi significa saper procedere sviluppando anticipazioni sulla realtà, alimentando la dimensione dell’immaginazione e anche dell’utopia, per alimentare ulteriormente la sfera delle possibilità che i cambiamenti portano con sé; certamente non per perseguire un adattamento ai cambiamenti, ma, in direzione pedagogica, per esplicitare prospettive idonee ad alimentare la tensione verso la realizzazione umana, personale, relazionale e comunitaria che ogni soggetto porta con sé. In tal senso la prospettiva di una Pedagogia attenta all’orizzonte del possibile appare densa di implicazioni tanto sul piano dell’educazione personale, quanto sul piano del rapporto con la comunità.

Per quanto attiene il primo versante di considerazione, un’educazione attenta alla prefigurazione del possibile da rintracciare nei cambiamenti, seppur difficili da affrontare, implica, da parte di chi educa continuare ad esercitare l’intenzionalità e la responsabilità legate alle scelte, alle progettualità e alla speranza nell’uomo per riconoscere a ciascuno un’opportunità di realizzazione.

La sfida di ‘leggere’ le persone come insieme di potenzialità che si aprono ad attingere un orizzonte di possibilità sempre nuovo, chiama in causa pertanto il tema delle competenze dei professionisti educativi soprattutto per quanto attiene il senso dell’autoefficacia della loro attività e dei loro interventi nell’aiutare i soggetti a sostenere le sfide del tempo attuale. Sul piano delle prospettive teoriche e pratiche si pongono le competenze identificabili con il concetto di empowerment, termine inglese che può essere reso attraverso il concetto di ‘possibilitazione’ (Bruscaglioni, 2007) per indicare quel processo di ampliamento delle possibilità che il soggetto può praticare esercitando un uso più adeguato delle proprie risorse personali sia nella direzione di quelle attuali sia di quelle che potrà ulteriormente acquisire.

Il processo di possibilitazione è da considerare in funzione dell’accrescimento delle abilità e delle capacità del soggetto, del suo potere personale, ma anche della sua ‘energia desiderante’, e attinge ad una prospettiva che rintraccia qualcosa di interno alle persone, e a cui si lega il senso del proprio benessere, il senso dell’autoefficacia, il senso di potere personale espresso per esempio in fattori come la motivazione, la fiducia e la sicurezza in se stessi, in termini non solo di mancanza, ma anche di fattori che richiamano la capacità di saper mobilitare le proprie risorse, i propri punti di forza e le capacità che ogni persona possiede. Quando oggi parliamo di promozione e attivazione delle potenzialità delle persone dobbiamo fare ben attenzione a distinguere tra diversi termini: il termine abilità rimanda in particolare all’homo habilis idoneo nel fare bene qualcosa, infatti la parola abile, dal latino habilis, deriva da habere, che significa avere, e indica l’essere idoneo e adatto a qualche cosa, o colui che ha capacità legalmente riconosciuta di esercitare una professione; se parliamo invece di competenza, si tratta di un termine che deriva da competere, ed indica colui che ha capacità o autorità di esercitare un determinato ufficio, di esprimersi su determinate questioni. Per estensione il termine indica colui che è in grado di parlare o giudicare autorevolmente su argomenti di una determinata arte o disciplina. Considerati perlopiù oggi come termini sinonimi, abilità e competenze indicano le capacità di una persona di saper fare bene qualcosa e di muoversi agevolmente nei diversi ambiti della realtà. All’interno di una prospettiva sempre più propensa ad alimentare un’etica delle capacità, l’essere umano è considerato in grado di confrontarsi con situazioni diverse, di essere in grado di auto-reinventarsi, di attingere queste sue capacità anche grazie alla fiducia nella tecnologia che rende possibile ogni realizzazione, pur contribuendo ad insinuare la convinzione che essa rappresenti l’unica via possibile per il cambiamento, per guadagnare un’esistenza completa, trascurando di considerare come essa da sola non possa spiegarci completamente tutte le dimensioni essenziali dell’identità umana. La sfida delle possibilità si pone pertanto non solo sul piano della tecnologia, ma anche in vista di attingere e recuperare dimensioni dell’identità umana che hanno a che vedere con l’immaginazione, la narrazione, la memoria, la possibilità di concepire la propria esistenza come significativa e, soprattutto, con l’esercizio della libertà. In quest’ultima direzione di indagine è da rilevare l’attenzione per il nesso tra prospettiva delle possibilità e le tematiche connesse con la formazione, lo sviluppo e la libertà, al centro di teorie e prospettive non strettamente pedagogiche che manifestano però interessanti punti di intersezione con le tematiche cruciali sulle quali la Pedagogia è chiamata oggi a fare sentire la propria voce. Si può far riferimento in tal senso alla teoria dello sviluppo economico, del progresso e della crescita umana sostenuta da A. Sen (2000) che, attingendo non solo alla Filosofia politica, all’Etica e all’Economia, ma anche ad un articolato quadro storico e geopolitico, afferma l’esigenza di intendere lo sviluppo come “processo di espansione delle libertà reali godute dagli esseri umani”(p. 9), da contrapporre a quelle visioni tendenti ad identificare lo sviluppo soltanto in termini di crescita economica, di progresso tecnologico e di modernizzazione della società. Se questi fattori sono fondamentali per espandere le libertà di cui possono godere le persone, non si possono però trascurare quelle ‘libertà sostanziali’ che dipendono da assetti come quello scolastico, formativo, sanitario e di cura della salute, che possono rafforzare quel nesso che lega promozione della libertà, sviluppo e impegno sociale. Punto di partenza nell’analisi di Sen è la libertà come fattore per uno sviluppo e una crescita umana che pongano in risalto la visione del soggetto agente. In presenza di adeguate occasioni sociali, i singoli possono plasmare sia il senso del proprio destino, sia attivare forme efficaci di aiuto reciproco, e a tal proposito Sen rileva

che: “Non è necessario vederli prima di tutto come destinatari passivi dei benefici di un programma di sviluppo intelligente; esistono anzi ragioni molto forti per riconoscere il ruolo positivo di un’iniziativa libera e realisticamente sostenibile, e persino dell’impazienza costruttiva” (p. 17). Riconoscere che la libertà è quel “criterio orientativo ineludibile del processo di sviluppo” (p. 6), significa allora considerare non soltanto la libertà in relazione ai processi decisionali che conducono al raggiungimento di risultati, ma anche ai processi di “possibilità di ottenere risultati considerati preziosi” (p. 290). Sviluppare allora le implicazioni di un concetto di libertà inteso come fattore di sviluppo, conduce inevitabilmente a prendere in esame sia le dinamiche processuali, sia la dinamica della libertà come “aspetto possibilitante” che permette di comprendere in quale misura e in che modo uomini e donne possono avere la possibilità di ottenere le cose a cui danno valore nella propria esistenza. In tale direzione la prospettiva di Sen ci aiuta a porre attenzione al concetto di ‘capacitazione umana’ come riconoscimento delle qualità determinanti per promuovere e sostenere la crescita delle persone, andando oltre la semplice nozione di capitale umano, per considerarlo invece in rapporto diretto al benessere e alla libertà degli esseri umani, e in rapporto indiretto rispetto al cambiamento sociale e alla produzione economica. Sulla base di tali rilevazioni, la prospettiva delle possibilità verso cui educare le persone implica la promozione della libertà come capacitazione da declinare in termini sempre più inclusivi prendendo in considerazione sia una sfera sempre più ampia di caratteristiche e qualità umane, sia rivolgendosi ad un numero sempre più elevato di soggetti senza alcuna preclusione di sorta.

Si può pertanto constatare come una riflessione pedagogica intorno alla prospettiva del possibile investa diversi ambiti di considerazione: da quello della promozione delle capacità personali, a quello più allargato di una prospettiva di promozione e di crescita delle persone all’interno della società, sino ad interessare l’identificazione di una specifica arte pratica dell’educazione.

La lettura e l’interpretazione dei cambiamenti oggi così incalzanti, sollecitano a rispondere infatti non solo all’ampia esigenza di educazione che si registra nel mondo contemporaneo, ma anche all’interrogativo su un’educazione da riscoprire nel suo significato di arte pratica e poietica che rintraccia dimensioni umane come l’immaginazione, la creatività il senso dell’attesa, la motivazione a riconoscere e vivere l’educazione di sé non solo come qualcosa di impegnativo e di difficile, ma anche di estremamente bello (Musaio, 2013). Tali dimensioni appaiono oggi rilevanti anche ai fini della definizione di una deontologia pedagogica chiamata ad affrontare la concorrenza di altre professioni interessate all’ambito dell’educativo, al fine di diffondere una cultura che non sminuisce o sminuisce l’educazione in un generico richiamo al buon senso, ma che concorre a delineare i profili di figure educative intese come professionisti capaci di esercitare, ancor più oggi, un’etica della responsabilità, l’apertura verso le possibilità esistenziali inedite, l’orientamento verso l’empowerment, come principi fondanti di una specifica deontologia pedagogica (Tolomelli, 2014).

Bibliografia

- Ambrosini, M. (2005). *Scelte solidali. L’impegno per gli altri in tempi di soggettivismo*. Bologna: il Mulino.
- Augé, M. (2013). *Le nuove paure. Che cosa temiamo oggi?* Milano: Bollati Boringhieri. Tit. orig. *Les Nouvelles Peurs*.
- Augé, M. (2012). *Futuro*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell’incertezza*. Bologna: il Mulino
- Bauman, Z. (2000). *La solitudine del cittadino globale*, Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Bauman, Z. (2001). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2000)
- Beck, U. (2000). *La società del rischio*. Roma: Carocci.
- Benasayag, M., Schmit, G. (2003). *L’epoca delle passioni tristi*. Paris: Éditions la Découverte.
- Bertin, G. M., Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

- Borgna, E. (2011). *La solitudine dell'anima*. Milano: Feltrinelli.
- Bruscaglioni, M. (2007). *Persona Empowerment*. Milano: FrancoAngeli.
- Lizzola, I., Tarchini, W. (2006). *Persone e legami nella vulnerabilità. Iniziativa educativa e attivazioni sociali a partire dalla fragilità*. Milano: Unicopli
- Lyotard, J. G. F. (1983). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1981).
- Morin, E. (2013). *Il mio pensiero*. In Casalini, C. (a cura di). *Edgar Morin parla con gli studenti*. Milano: Edizioni Medusa.
- Musaio, M. (2010). *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Musaio, M. (2013). *L'arte di educare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Poggi, S. (2011). *L'io dei filosofi e l'io dei narratori. Da Goethe a Proust*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Romano, R. G. (2004). (a cura di). *Ciclo di vita e dinamiche educative nelle società postmoderna*. Milano: FrancoAngeli.
- Schmid, W. (2007). *La vita bella. Introduzione alla filosofia dell'arte della vita*. Milano: Apogeo (Original work published 2000).
- Selz, A. (2005). *Il pudore. Un luogo di libertà*. Torino: Einaudi. (Original work published 2003)
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Serres, M. (2013). *Non è un mondo per vecchi. Perché i ragazzi rivoluzionano il sapere*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Tolomelli, A. (2014). *Lineamenti di deontologia pedagogica*. In Contini, M., Demozzi, D., Fabbri, M., Tolomelli, A., *Deontologia pedagogica. Riflessività e pratiche di resistenza*. Milano: FrancoAngeli.

**Aver cura del divenire.
Verso un milieu educativo post-umanista (1)**

di Alessandro Ferrante, Cristina Palmieri

L'esperienza del tempo nella società contemporanea è radicalmente mutata. Ciò esige nuove modalità di pensare il futuro e di averne cura. La dimensione del futuro infatti è costitutiva di ogni esperienza formativa. L'articolo pertanto si interroga su come ripensare tale dimensione nel contesto di crisi sociale, economica, ecologica, educativa che caratterizza la nostra attualità. A tal fine, l'articolo si focalizza sull'odierno *milieu* educativo e ne propone una rilettura in chiave post-umanista.

In primo luogo, la crisi viene letta come fenomeno che modifica i campi di esperienza all'interno dei quali quotidianamente i soggetti imparano a dar forma a un proprio modo di essere nel mondo e quindi al proprio divenire. Essa si incarna nei differenti luoghi di vita e di formazione che le persone attraversano o abitano: luoghi che si presentano pertanto come ambienti di apprendimento. Essi costituiscono un *milieu* che in maniera spesso inconsapevole e non intenzionale orienta le modalità di aver cura del divenire.

In secondo luogo, l'articolo invita a tematizzare il futuro come divenire. L'esperienza del tempo prodotta dall'attuale *milieu* culturale e formativo, infatti, rende obsoleto, soprattutto da un punto di vista pedagogico, il concetto di futuro così come elaborato nell'epoca moderna. La categoria del divenire, invece, radicata al tempo stesso nella contingenza e nella possibilità, permette di pensare ai processi di soggettivazione come percorsi aperti, incompiuti e problematici, rinnovando anche l'idea e la pratica della cura educativa.

In terzo luogo, l'articolo approfondisce la questione del divenire del soggetto, proponendone una rilettura secondo la prospettiva post-umanista. Tale approccio si fonda sull'ipotesi di un soggetto non-unitario, plurale e nomadico che fa esperienza di sé e della realtà tramite incessanti processi di transizione – in quanto è costantemente in trasformazione – e di transazione, ossia di scambio interattivo con le differenti alterità (umane e non umane) con cui entra di volta in volta in rapporto. Quest'idea di soggettività induce dunque a comprendere il divenire umano come strettamente intrecciato al divenire del non umano. In quest'ottica la cura di sé e del proprio futuro passa anche attraverso la cura delle diverse forme di alterità umane e non umane.

In conclusione, l'articolo individua nella prospettiva post-umanista un valido contributo per ridefinire l'attuale *milieu* educativo in termini non antropocentrici. Da un lato ciò significa mostrare la rilevanza pedagogica di tutti gli elementi che simbolicamente e materialmente concorrono a strutturare il *milieu* educativo e dunque l'esperienza dei soggetti, influenzandone il divenire. Dall'altro ciò comporta l'assunzione di una posizione etica e culturale maggiormente consapevole dell'impatto ecologico delle particolari modalità di aver cura del proprio divenire.

In today's society, the experience of time has radically changed. It demands new ways to both think and look after the future. The dimension of the future, furthermore, is fundamental in the educational experience. Therefore, this article questions on the possibility of re-thinking this dimension within the contemporary social, economic, ecological and educational crisis. For this reason, the article focuses on the educational *milieu* of today, and proposes a re-reading according to the post-humanistic perspective.

First, the crisis is read as phenomenon that modifies the fields of experience where people learn to shape both their way of "being-in-the-world" and their becoming. It is rooted in the different places of living and training that people go through or inhabit. Hence, these places present themselves as learning environments. They form a *milieu* that guides the ways of looking after the becoming, often in unaware and unintentional ways.

Second, the article leads to think the "future" as "becoming". The experience of time generated by

the cultural and educational *milieu* of today, indeed, makes obsolete the concept of future that modernity elaborated, especially from a pedagogical point of view. On the contrary, the category of “becoming”, which is grounded in both contingency and possibility, allows us to think subjectivation processes as open, unfinished and problematic, thus renewing both the idea and the practice of educational care.

Third, the article examines in depth the question of the becoming subject, and purposes a re-reading according to the post-humanistic perspective. This approach is based on the hypothesis that the subject is non-unitary, plural and wandering, because he/she is always transforming him/herself. Therefore, he/she experiences both him/herself and reality through continual transition and transaction processes, that is interactive exchanges with different human and non-human otherness, which the subject enters in contact with. This interpretation of the subject leads us to understand that human becoming is strictly intertwined with non-human one. From this point of view, care of the self and of his/her own future also implies care of different otherness’s types that are both human and non-human.

In conclusion, the article pinpoints in the post-humanistic perspective a valid contribution in order to re-define the current educational *milieu* as a non-anthropocentric one. On one hand, it means to show the pedagogical importance of all the elements that symbolically and materially combine to bring about both the educational *milieu* and the experience of the subjects. In this way, it influences their becoming. On the other hand, it entails the assumption of an ethical and cultural position that is more aware of the ecological impact of the specific ways of looking after one’s own becoming.

1. Dalla crisi al Disincanto

Parlare dei tempi attuali come “tempi di crisi” è ormai diventato usuale, ovvio. Non altrettanto ovvio, però, è il modo di interpretare questa crisi, che sembra andare al di là dei suoi aspetti più palesi: finanziari, economici, sociali (Natoli, 2010). La crisi attuale si configura infatti come una situazione estremamente complessa, in cui le dimensioni economiche si intrecciano con quelle culturali dando luogo a effetti inediti sui singoli, sulle comunità e sull’ambiente (Bauman, 2001/2002b; Latouche, 2006/2009; Žižek, 2011/2012). Essa non riguarda solo alcuni ambiti – il lavoro, la scuola, la partecipazione sociale, la politica – o alcuni soggetti – gli immigrati, i nuovi poveri, i giovani, gli “esodati” –, ma è globale: colpisce chiunque poiché riguarda le condizioni in cui ciascuno può vivere la sua vita. Nessuno, oggi, è infatti al riparo dal rischio di scivolare in situazioni di sofferenza o di disagio conclamato (Iori & Rampazi, 2008). Non è solo questione di perdita di valori, di cattiva educazione dei giovani, di egoismo degli adulti o di malcostume politico, né solo di speculazione e recessione economica. È tutto questo insieme e qualcosa di più profondo, che affonda le sue radici nel passato e che esita in *questa* particolare modalità di vivere il nostro tempo, presente e futuro (Bauman, 2000/2002b; Benasayag & Smith, 2003/2004; Leccardi, 2009; Tramma, 2005).

Ciò che pare essere in gioco, in questa crisi, è un epocale mutamento delle forme di esperienza e quindi della quotidianità; un mutamento incarnato in particolari stili di vita, certamente più visibili in occidente, ma ormai globalizzati, generati da condizioni strutturali che vanno al di là delle scelte o delle esigenze dei singoli individui (Latouche, 2012/2012; Natoli, 2010; Palmieri, 2012).

Abituati a rimuovere o a risolvere ogni elemento di disturbo, quelle piccole spie che segnalano che la realtà è diversa da come la vorremmo e da come l’abbiamo progettata (Bauman, 2003/2005), siamo spaesati di fronte a questo mutamento al tempo stesso sociale, economico, esistenziale. La sensazione è di non avere strumenti culturali per comprendere quanto stia accadendo: le soluzioni che il senso comune offre, di volta in volta nostalgiche, negazioniste o ideologicamente ottimiste, non aiutano a elaborare un pensiero all’altezza della complessità di quanto stiamo vivendo (Ferrante, 2014b). Ciò contribuisce ad alimentare un diffuso senso di impotenza, di impossibilità di cambiare il corso degli eventi.

Vedere questo nostro tempo come tempo del Disincanto può aiutare a cambiare innanzitutto prospettiva (Cambi, 2006). Si tratta di prendere sul serio quanto sta succedendo, abitando le contraddi-

zioni che dilaniano la nostra contemporaneità. Non si tratta di risolverle, ma di nominarle, comprenderle e individuarne gli effetti. Si tratta quindi di costruire condizioni che consentano sia di incrementare il livello di consapevolezza riguardo ai modelli antropologici, sociali, culturali ed economici che orientano il nostro vivere e alle dimensioni materiali che condizionano le nostre scelte, sia di individuare strategie di azione capaci di generare, a partire da ciò che c'è, nuovi modi di "essere-nel-mondo". Dove "essere nel mondo", oggi, significa non solo "essere con gli altri" nella ristretta comunità in cui quotidianamente risiediamo, ma riconoscere l'ineliminabile relazione che si dà tra la propria esistenza, e quindi il proprio divenire, e il Pianeta, inteso come insieme di Paesi cui siamo intimamente legati dalla globalizzazione, ma anche come contesto più ampio, umano e non umano, il cui trattamento e le cui sorti hanno ricadute importanti sulle prospettive esistenziali di ciascuno (Sirignano, 2012).

Assumere questo sguardo significa assumere una posizione essenzialmente pedagogica nel momento in cui si pensi la situazione attuale non come qualcosa di predeterminato, ma come esito di un processo complesso leggibile come *processo di formazione*, al tempo stesso individuale e globale. Dal punto di vista delle esistenze individuali, la situazione attuale può essere vista come esito di un processo di apprendimento, formale e informale, di abitudini, di modalità di pensare, di agire, di relazionarsi (Tramma, 2009). Comprendere come ciascuno, oggi, abbia imparato o stia imparando a vivere apre alla possibilità di comprendere come poter imparare a vivere diversamente. A condizione, evidentemente, di modificare o di ampliare le forme di esperienza che, anche nostro malgrado, ci insegnano a "essere-nel-mondo" (Bertolini & Caronia, 1993/2015; Massa, 1987).

2. Apprendere a stare nel tempo: la crisi del *milieu* educativo

Tra le tante dimensioni della nostra esperienza radicalmente modificate dai fenomeni che maggiormente caratterizzano la nostra epoca – la globalizzazione, il neo-liberalismo e il progresso tecnologico *in primis* e i conseguenti mutamenti nel campo delle comunicazioni e telecomunicazioni – certamente quella del tempo è una delle più significative (Augé, 2009/2010).

Mai come oggi l'ambivalenza e la contraddizione sembrano connotare il modo di vivere il tempo. Il ritmo accelerato degli spostamenti, dei cambiamenti, delle comunicazioni, della ricerca e della produzione tecnologica si affianca all'immobilismo istituzionale (si pensi alla difficoltà di cambiare da parte di istituzioni come quella scolastica) e a un diffuso senso di impotenza relativo alla capacità individuale di incidere sul corso degli eventi, sociali e personali (Augé, 2009/2010; Leccardi, 2009); l'istantaneità con cui ogni evento (lontano nel tempo o nello spazio) può essere presente e l'emergenzialità come sua qualità convivono con un diffuso atteggiamento di indifferenza, che si concretizza nel consolidamento di modalità ripetitive nell'affrontare la quotidianità; la rincorsa al nuovo e all'aprire definitivamente e gloriosamente i limiti del tempo, vincendo persino la morte (2), coabitano con la percezione di un futuro minaccioso, che inchioda a un presente senza prospettive (Baudrillard, 2000/2007; Benasayag & Smith, 2003/2004).

Non è cambiato solo il *tempo sociale* – del lavoro, delle istituzioni, delle comunicazioni, ecc. –, ma anche il *tempo soggettivo*: la percezione che ciascuno ha del suo tempo e i significati che gli dà, il modo di amministrarlo o di governarlo (Leccardi, 2009). Dal punto di vista pedagogico, ognuno apprende a vivere il proprio tempo in relazione alle esperienze in cui ogni giorno è coinvolto: lo impara nel proprio *milieu*, quell'ambiente di vita composto dai diversi luoghi, formalmente e informalmente educativi, all'interno dei quali la soggettività prende forma. È questo *milieu*, nel suo insieme, che mette – o non mette – a disposizione gli strumenti culturali perché ciascuno possa fare i conti con il proprio tempo, sporgendosi sul proprio divenire. Esso, quindi, fa da mediatore nella costruzione di strategie individuali rivolte al futuro: individuale, comunitario, globale; media tra le istanze di un tempo sociale e le esigenze di un tempo individuale.

Oggi sembra che questo *milieu* si sia inceppato, invaso dall'incertezza e da tendenze individualistiche dominanti (Bauman, 2000/2002b; Massa, 2000). In età moderna, il *milieu* riusciva a conciliare tempi sociali e tempi individuali in quanto pervaso da un progetto antropologico e pedagogico pre-

definito: si trattava di formare un cittadino che fosse conforme a un modello di uomo e donna le cui fasi di vita ben si rispecchiavano nell'articolazione del contesto sociale e dei luoghi formativi (famiglia, scuola, lavoro, comunità). Il progetto – e quindi il tempo – individuale coincideva con il progetto – e quindi il tempo – sociale: ogni eccezione era devianza, ricompresa come tale all'interno di quel modello. Nel *milieu* di vita della persona ogni luogo formativo, formale o informale, in qualche modo tendeva a quel modello o ne teneva conto, offrendo a ciascuno strumenti culturali, formativi e condizioni materiali per poter prendere la propria forma all'interno di esso.

Oggi tale continuità si è frammentata. Il *milieu* in cui ognuno di noi cresce e impara sembra essere costituito da tanti luoghi animati da modalità differenti di vivere il tempo e di sporgersi sul futuro: modalità ambigue e solitamente poco identificabili. Con diversi livelli di trasparenza, consapevolezza e intenzionalità, alla formazione del “buon cittadino del mondo”, promosso sulla carta dalla scuola, si affianca la formazione del “buon consumatore” (Bauman, 2007/2010), della persona sempre in forma, efficiente, perfettamente adattata a un nuovo contesto globale che richiede velocità e flessibilità (Bauman, 2001/2002b; Galimberti, 2007/2010). Accanto alla famiglia e alla scuola, nuovi contesti agiscono, con presa efficace: in particolare i media, in ogni loro forma (Postman, 2003/2006); i centri commerciali e in generale i cosiddetti “non-luoghi”, nuovi spazi in cui passare il tempo libero (Augé, 1992/2009). Ognuno di questi contesti fa sperimentare un suo tempo, un suo orientamento al presente, al passato e al futuro.

Se il *milieu* della modernità, nella sua coerenza, aveva effetti normalizzanti – con tutte le ombre che questa parola porta con sé –, vivere nel *milieu* attuale è disorientante per chiunque, giovani e anziani. Dal punto di vista temporale, uno degli effetti che esso produce è la centratura sul presente: l'episodicità come modalità di vivere il proprio tempo (Bauman, 2000/2002a; Leccardi, 2009). Ma dal punto di vista pedagogico, la conseguenza più rilevante sembra risiedere nel fatto che il *milieu* perde la capacità – data in qualche modo per scontata anche in epoche precedenti – di offrire alle persone quegli strumenti culturali capaci di promuovere un'elaborazione individuale e sociale dell'esperienza. Ci riferiamo a strumenti che possano aiutare a metabolizzare le contraddizioni del vivere in un *milieu* siffatto e quindi ad abitare il disorientamento che ne scaturisce; strumenti attraverso i quali poter identificare e magari conciliare il tempo imposto dai diversi luoghi di vita e formazione (formale o informale) e il tempo soggettivo, incarnato nella corporeità di ciascuno. Perché, nonostante una diffusa tendenza a negare il suo invecchiamento e le sue fragilità, il corpo esiste, con i suoi tempi di crescita, di apprendimento, di cambiamento, di avvicinamento alla morte: nel corpo si vive una certa esperienza del tempo, indipendentemente dalla consapevolezza che se ne può avere, differente dalla temporalità sociale.

La conciliazione del tempo sociale e di quello soggettivo è problematica in ogni epoca: il disagio della civiltà consiste anche in questo (Bauman, 2000/2002a; Freud, 1929/1971). Oggi, un tempo sociale così incerto e contraddittorio rischia di dar luogo a processi di detemporalizzazione che possono avere un impatto importante e critico nella vita dei soggetti: la perdita del senso di continuità tra presente, passato e futuro rischia di assuefare le persone a una sorta di dittatura non solo del presente quanto del “già dato” o del “già determinato”. E quando il “già dato” prevale, il desiderio di cambiamento non vede la luce o è messo a tacere nella rincorsa individuale che ciascuno mette in atto per tener testa agli eventi della vita o per rispondere alle richieste dei tanti contesti in cui transita o abita. In tutto ciò il tempo soggettivo rischia di essere negato, trascurato o idealizzato: ciò sta forse a monte di un disagio diffuso che sempre più spesso esita in situazioni di malattia, mentale e fisica insieme, di emarginazione, o, più genericamente, di fatica esistenziale (Giorgetti Fumel & Chicchi, 2012; Palmieri, 2012; Recalcati, 2010).

Soprattutto, in assenza di strumenti culturali che aiutino a pensare il proprio tempo e il proprio divenire nel contesto di vita in cui è capitato di abitare – globale e locale insieme – il rischio è di essere deprivati – o di rinunciare – della possibilità di vivere la propria esistenza autenticamente, scoprendo, nei limiti dati, capacità e strategie di “signoria sul proprio tempo” (Leccardi, 2009). Possibilità, questa, che dischiude orizzonti di cambiamento non solo a livello individuale, ma anche a livello contestuale, quindi di *milieu*, se è vero, come afferma Dewey (1938/2014), che soggetto e ambiente sono legati da un ineliminabile rapporto di transazione.

3. Aver cura del proprio “divenire”

Cosa significa, in questo scenario, aver cura del proprio futuro?

Un primo passo per aver cura del proprio futuro è ripensare radicalmente la categoria stessa di “futuro”: essa infatti appare troppo connotata da significati ormai consolidati, che evocano un immaginario specifico. L’idea di futuro, in sé, richiama le “grandi narrazioni” della modernità, ormai anacronistiche (Lyotard, 1979/2012). Dal punto di vista del tempo sociale, il futuro è l’orizzonte sconfinato e sempre migliorativo di un progresso impegnato a superare senza posa i limiti del passato (Natoli, 2010, pp. 81-100). Dal punto di vista soggettivo, il futuro prefigura una progressione individuale nell’assunzione di ruoli e compiti sociali già determinati (la scuola, il lavoro, la famiglia, ecc.). È questo un futuro di cui abbiamo scoperto, con disagio e sofferenza, tutti i limiti: questo futuro non ha mantenuto le sue promesse, anche se continua illusoriamente a farle. Come un treno in corsa si getta incontro alla sua deriva, da “futuro promessa” si muta in “futuro minaccia” (Bensayag & Smith, 2003/2004): la nostra è l’epoca in cui emergono tutte le contraddizioni che il benessere promosso dal progresso ha comportato (Natoli, 2010). Questo immaginario rende il futuro non più credibile, né a livello sociale né a livello individuale: i fenomeni della disoccupazione giovanile, dei cosiddetti *Neet* e contemporaneamente del “de-giovanimento” (Del Boca & Rosina, 2009), ma anche le allerte sullo stato di salute del Pianeta ce lo ricordano costantemente (Andreozzi, 2012; Dalla Casa, 1996; Latouche, 2006/2009).

Dal punto di vista pedagogico, questa rappresentazione del futuro mette in crisi il patto educativo tra le vecchie e le nuove generazioni: non presenta i presupposti per indicare un progetto cui lavorare insieme, essendo radicato nello svuotamento della categoria di autorità, oltre che nell’impossibilità di generare legami di fiducia e solidarietà (Bensayag & Smith, 2003/2004; Palmieri, 2012).

A cosa rivolgerci dunque per pensare diversamente il futuro? Leccardi (2009) suggerisce di declinare il futuro, che nella cultura moderna richiama quella possibilità di controllo del e sul tempo infranta nell’esperienza attuale, alla luce della categoria del “divenire”: esso “avvolge il presente e il futuro nello stesso involucro temporale fluido, non spazializzato, non quantificabile (non c’è breve o lungo termine nel divenire); non chiede di ‘differire’ le gratificazioni, di essere ‘costruito’ attraverso il sacrificio temporale [...] non può essere arrestato. Il divenire introduce a una visione qualitativa inedita del tempo, che presuppone la capacità di anticipare il futuro, ma non di progettarlo in senso tradizionale” (p. VIII).

Dal punto di vista pedagogico, la categoria del “divenire”, così intesa, richiama la dimensione della cura, esistenziale e educativa, come punto di riferimento per pensare l’aver cura del proprio divenire. Il divenire situa la possibilità di collocare “ciò che ciascuno potrà essere” non in un tempo lontano, ma nel qui ed ora: *oggi* possiamo sperimentare la nostra possibilità di essere altrimenti da ciò che già siamo. Possiamo metterci alla prova nelle situazioni contingenti, a partire dai limiti che il nostro corpo, che incarna il nostro modo di “essere-nel-mondo”, avverte e presenta. Tutto ciò indipendentemente da o in assenza di una cornice che già ipoteca il divenire, orientandoci verso esperienze o precludendocene, cieca nei confronti di quell’orizzonte di possibilità che si dischiude nel presente. Dal punto di vista pedagogico, l’attenzione è posta sulla “sincronicità” come dispositivo di formazione dell’identità (Dallari, 1990); ciò che è in gioco richiama la dimensione della Cura intesa come quel costitutivo rapporto tra effettività e possibilità che regge, secondo Heidegger (1927/1976), l’esistenza umana. Infatti, è proprio nel modo in cui ciascuno, a partire da specifiche situazioni di vita e – noi diremmo – educative, ha imparato a fare i conti con il suo “già dato” – il suo corpo, la famiglia e il luogo di dimora che non ha scelto, ecc. – scoprendo e alimentando, a partire da lì, le proprie potenzialità, che si può sviluppare un modo autentico di esistere. In quel presente ciascuno può comprendere passo dopo passo chi può essere, governando di passaggio in passaggio il proprio tempo, dando forma al proprio divenire gradualmente, valorizzando ciò che accade.

Concepire l’aver cura del proprio divenire come l’aver cura delle più proprie possibilità a partire dalla contingenza del già dato e dell’occasionale consente sia di aprire uno spiraglio al futuro, in-

tendendolo come possibilità non garantita, sia di assumere tutta la problematicità che connota il modo di vivere contemporaneo e il processo di formazione stesso. La possibilità di divenire ciò che si può a partire da ciò che si è già non è infatti mai garantita: è ineliminabile il rischio di disperdersi nelle diverse opportunità che il presente offre, di perseguire e di assuefarsi a quei modelli di umanità che in maniera ambigua i differenti luoghi della nostra esistenza promuovono (Bertin & Contini, 2004). Tale rischio diventa realtà nel momento in cui, come abbiamo detto, il *milieu* non è in grado di offrire gli strumenti, culturali e squisitamente educativi, che consentirebbero a ciascuno di dare forma al proprio divenire a partire dalla contingenza.

Dal punto di vista individuale, ciascuno elabora la sua strategia per poter divenire: anche i giovani, i primi cui sembra essere stato sottratto il futuro. Riprendendo una ricerca dei primi anni 2000, Lecardi (2009) sottolinea come la dimensione del divenire sia cara ai giovani e da essi coltivata: se non esiste la possibilità di pensarsi in un futuro a medio o lungo termine, ci si può però pensare in un “presente esteso” che si sporge su un domani visibile e afferrabile (p. 92). Il divenire è visto come insieme di occasioni da non perdere, governabile attraverso “linee guida” pronte a modificarsi a seconda degli eventi della vita, ma anche come spazio-tempo inospitale, di fronte a cui ci si sente impotenti. Le vite di questi giovani sono definite “biografie senza progetto”: radicate in un tempo in cui l’averne un progetto a lungo termine è insensato, oltre che fonte di frustrazione. Ma l’accantonare il progetto a lungo termine non significa eliminare la categoria della progettualità dal divenire esistenziale. Se le biografie dei giovani possono essere definite “biografie prive di progetti di vita” (ivi, p. 104), questo non significa che siano prive di pensiero, logica, strategia: che non presentino una loro, differente, progettualità. Il punto è che queste strategie sono “private”, solitarie, individuali: per questo sono difficili da elaborare, reggere, alimentare e sono percepite spesso come traiettorie impazzite.

Ripensare il *milieu* come luogo di vita profondamente interessato e preoccupato della formazione – e quindi del rapporto con il divenire – di tutti coloro che lo abitano può forse consentire di uscire da una solitudine che lascia tutto il peso del “successo” esistenziale o lavorativo sulle spalle dei singoli. Non si tratta di dare un progetto a medio o a lungo termine a biografie che non possono e non vogliono averlo, ma di generare occasioni e di elaborare strumenti, relazionali e culturali insieme, che sostengano la possibilità di comprendere come costruire il proprio divenire, come sostenere una propria differente progettualità esistenziale. Tutto questo, però, implica pensare anche al divenire della comunità – locale e globale – in cui ci si trova a vivere.

4. Soggettività in divenire e alterità non umane

Se il Disincanto e le sconvolgenti crisi che attanagliano il presente da un lato rimandano alla fine delle certezze, al crollo delle grandi narrazioni, al declino degli ideali e delle forme di vita del moderno, dall’altro rappresentano un invito ad abitare l’erranza, la disseminazione, la differenza (Cambi, 2000; 2009). Nell’epoca del Disincanto si schiudono in modo forse inaspettato inedite possibilità di azione e di pensiero. In questi termini, il Disincanto può essere concepito non solo come un agente di disorientamento individuale e collettivo, ma anche come una “Grande Avventura per l’*anthropos*” (Cambi, 2009, p. 93), che trova espressione e realizzazione nella formazione e nella cura di sé, intesi come processi sempre *in fieri*, di cui il soggetto umano, in quanto coscienza libera e progettante – pur nella sua costitutiva inquietudine – si fa artefice attivo e responsabile (Cambi, 2008; 2009; 2014).

Dal punto di vista concettuale, tutto ciò sollecita un’attenta riflessione sul tema del soggetto.

Se il Novecento è stato il secolo in cui il soggetto moderno è entrato in una condizione profonda e con ogni probabilità irreversibile di spiazzamento e di declino, nel corso di esso si sono avviate delle radicali ridefinizioni dello statuto della soggettività umana, la quale – anche grazie a filosofi come Nietzsche, Foucault, Derrida, Deleuze e più recentemente Haraway e Braidotti – è stata letta come transitoria, critica, nomade, aperta, molteplice, dinamica. La questione del soggetto è così divenuta via via centrale e dirimente per la filosofia, nonché per le scienze umane, tra cui la stessa pe-

dagogia (Cambi, 2008).

In gioco c'era e c'è ancora oggi l'opportunità di offrire alcune chiavi teoriche e interpretative per ripensare la condizione del soggetto al di là degli schemi culturali propri della modernità, in quanto questi sono venuti meno al loro compito di garantire un quadro di riferimento sufficientemente adeguato per rispondere ai bisogni educativi ed esistenziali degli individui. Siffatto ripensamento può inoltre aiutare a riorganizzare il congegno discorsivo della pedagogia e delle scienze dell'educazione, in modo da porsi all'altezza di alcune delle sfide che si rivelano determinanti alla luce dei pervasivi mutamenti in atto (Ferrante, 2014b; Pinto Minerva, 2008; 2014).

Tali sfide riguardano *in primis* la possibilità di generare delle situazioni che permettano ai soggetti incarnati e situati di ritrovare o di creare *ex novo* delle traiettorie esistenziali che abbiano per loro un senso, che cioè consentano di scoprire non solo o non tanto chi si è, ma chi si può diventare a partire dalla propria irrecusabile effettività. In altre parole, si tratta di recuperare e rilanciare delle forme di progettualità che facciano leva su un rinnovato desiderio di futuro: "È così che il pensiero si fa progetto. Ci riferiamo, è evidente, a un pensiero policentrico ed errante, aperto al cambiamento, al possibile, alle soluzioni inaspettate. Un pensiero critico, strategicamente in grado di affrontare la mutevolezza e precarietà dell'esistenza e, allo stesso tempo, in grado di attraversare creativamente e costruttivamente il presente – l'essere nel qui e ora – per potersi proiettare nel futuro" (Pinto Minerva, 2014, p. 124). È questo un pensiero che riscopre la dimensione progettuale nella misura in cui è capace di osservare il mutamento e al contempo di pensarsi *nel* mutamento e *in* mutamento (Pinto Minerva, 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). In sintesi, un pensiero capace di sostenere in termini pedagogici e progettuali il perpetuo, fluttuante e non preordinabile divenire dei soggetti.

Tuttavia, come si è già avuto modo di sottolineare, gli individui non sono delle monadi isolate dagli altri e dall'ambiente (al contempo fisico e sociale, naturale e culturale) in cui vivono e con il quale interagiscono. Il divenire dei singoli non può quindi essere scisso dalla materialità dei processi e delle relazioni che i soggetti instaurano con i contesti di cui fanno parte.

Tutto ciò rinvia con forza al rapporto tra identità e alterità. Secondo alcune prospettive – specialmente post-umaniste – non solo l'identità si definisce rispetto a diverse forme di alterità, ma è invasa e contaminata dall'alterità, la quale è nel medesimo tempo interna ed esterna all'identità (Marchesini, 2009). L'alterità è costitutiva, nel senso che pervade fin da subito il soggetto, decantandone ogni pretesa e ogni fantasia di assolutezza, centralità, unitarietà. Nello specifico, il principio del Non-Uno – vale a dire della non-unitarietà del soggetto – è posto da una filosofa femminista e post-umanista, Rosi Braidotti (2013/2014), come "struttura profonda della nostra soggettività, tramite il riconoscimento dei legami che ci uniscono ai molteplici altri in una trama vitale di interrelazioni complesse" (p. 108). Nell'approccio post-umanista la relazione fra gli enti è assunta come prioritaria. Si perviene in questo modo alla consapevolezza che il soggetto non è all'origine di se stesso, ma emerge come effetto di un permanente "flusso di incontri, interazioni, affettività e desideri" (*ibidem*). Un soggetto non-unitario, plurale e nomadico dunque, che, come evidenzia anche Franca Pinto Minerva (2008; 2014) nell'ambito di una riflessione pedagogica sul post-umanesimo, fa esperienza di sé e della realtà tramite incessanti processi di *transizione* – in quanto è costantemente in metamorfosi – e di *transazione*, ossia di scambio interattivo con le differenti alterità con cui entra di volta in volta in rapporto.

Le filosofie e le pedagogie post-umaniste, inoltre, nelle loro analisi rispetto al problema del soggetto operano un ulteriore scarto teorico, che nel discorso qui intrapreso risulta assai rilevante. Pur da differenti angolature, le autrici e gli autori afferenti alla prospettiva post-umanista affermano che la categoria di alterità non possa essere confinata solamente all'interno della nicchia umana, ma che vada estesa alle alterità non umane, tanto biologiche quanto macchiniche (Braidotti, 2013/2014; Fari- sco, 2011; Ferrante, 2014a; Marchesini, 2009; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Essi ritengono che l'identità umana si determini attraverso percorsi ibridativi spesso imprevedibili, che in ogni caso presuppongono un meticciamiento dell'umano con le tecnologie e con gli "altri naturali" (gli animali non umani, il mondo vegetale, gli ecosistemi). Il non umano rappresenta in quest'ottica un prezioso bacino simbolico e materiale di referenze a cui attingere, tramite il quale si strutturano e si attuano i

diversi percorsi identitari, sia a livello ontogenetico che filogenetico (Marchesini, 2009). L'uomo può essere allora raffigurato come un "essere transizionale eteroriferito" (Marchesini, 2002, p. 14); il suo farsi e il suo divenire dipendono in larga misura dai ponti coniugativi che riesce a costruire con i partner non umani.

Per comprendere a fondo le dinamiche e i meccanismi di soggettivazione è quindi doveroso riferirsi anche al vasto ed eterogeneo universo del non umano. Il contesto di riferimento di ogni soggetto si dà difatti attraverso un reticolo di pratiche che coinvolgono assemblaggi complessi di umano e non umano (Fenwick & Edwards, 2010). Qualsiasi gesto un individuo compia – cibarsi, lavarsi, vestirsi, truccarsi, dormire, guidare, studiare, educare, giocare, andare al cinema, lavorare – presuppone sempre una qualche interazione con un ambiente in cui sono presenti altri enti, umani e non umani. Le nostre intenzioni, per tramutarsi in azione, necessitano di appoggiarsi a una materialità costituita da network ibridi, fatti di corpi, spazi, oggetti, macchine, animali. Ne consegue che da un punto di vista socio-materiale, se si spoglia l'esistenza quotidiana di ciascuno di noi dal non umano, questa diviene immediatamente incomprensibile. Se allora si vuole descrivere, interpretare, comprendere e imparare a gestire strategicamente i cambiamenti economici, politici, sociali, ecologici che stanno avvenendo su scala locale e globale occorre assumere come unità di analisi la relazione tra umano e non umano (Braidotti, 2013/2014; Ferrante, 2014b; Pickering, 2005).

Allo stesso modo, se si ambisce a recuperare una qualsivoglia progettualità esistenziale, non si può non tenere conto dell'incidenza del non umano sulla vita umana, individuale e collettiva. Sviluppare una dimensione progettuale, oggi come ieri (o forse oggi più di ieri), comporta non solamente l'attivazione di competenze, potenzialità, risorse personali e di reti sociali di sostegno (familiari, amicali, territoriali, professionali, ecc.), ma presuppone una sofisticata capacità di lettura critica delle situazioni, nonché un sentimento di interconnessione tra sé e gli altri. In un certo qual modo, pur nella contingenza, è ancora possibile progettare e realizzarsi, ma solo a patto di riuscire a decentrarsi da se stessi, perlomeno parzialmente. È chiaro infatti che un progetto che non tenga conto del contesto concreto in cui si attua è destinato a fallire, così come è piuttosto evidente che un progetto di vita totalmente autocentrato, che ignora le condizioni ecologiche (da intendersi in senso ampio, come condizioni ambientali, tanto sociali quanto naturali), rischia di scatenare controfinalità che possono nuocere alla persona stessa che ha ideato il progetto, oltreché all'ambiente di riferimento. In sostanza, il divenire del singolo non può essere separato dal divenire altrui, umano e non umano. In questa direzione si muove la proposta di una pedagogia del soggetto mutante elaborata da Franca Pinto Minerva (2008; 2014), secondo la quale il divenire umano presuppone dei processi co-evolutivi che vanno sorretti da opportune azioni educative e che possano essere orientati verso una solidarietà interspecifica e una democrazia planetaria. La pedagogista avverte tutta l'urgenza di "affrontare i mutamenti in atto e le conseguenze di tali mutamenti sul presente e sul futuro della persona in formazione e sullo stesso destino della civiltà e dell'intero ecosistema di vita" (Pinto Minerva, 2008, p. 138).

Il futuro – qui concepito non più come una meta assicurata e predeterminata, quanto piuttosto come un divenire aperto e inconcluso, foriero di inedite possibilità – è una categoria temporale che può avere oggi ancora una qualche pertinenza descrittiva e una qualità euristica rilevante soltanto se non è più solo il mio, il tuo, il nostro futuro. Certamente deve restare un futuro che ci tocca in prima persona, chiamandoci profondamente in causa sin dal qui e ora, ma al contempo deve prevedere un intreccio profondo con le condizioni di vita di ciascun essere con cui condividiamo le sorti del Pianeta, entro uno sfondo comune di fragilità e precarietà. Ciò significa legare indissolubilmente la cura di sé con la cura del mondo (Pinto Minerva, 2014). Per tale ragione, come ha scritto Rosi Braidotti (2013/2014), necessitiamo di "una nuova teoria del soggetto che tenga conto della svolta postumana" (p. 58).

5. Pedagogia e post-umanesimo. Verso un *milieu* non antropocentrico

Il post-umano qui evocato non indica alcuna avversione verso l'umano, né occhieggia a un fantascientifico trascendimento tecnico dell'uomo. Esso allude invece alla possibilità di modificare il proprio modo di essere umani e la relazione con il lussureggiante mondo del non umano. Il post-

umanesimo si connota in senso specifico come tentativo di ripensamento dell'umano a partire da una ridefinizione significativa del suo rapporto con l'ambiente e le alterità non umane. La finalità generale del post-umanesimo consiste nell'offrire gli strumenti concettuali e operativi per promuovere una riorganizzazione del rapporto umano-non umano che si distanzi criticamente dalle derive ideologiche e prassiche di una visione *human-centered*, in modo da approdare a nuove forme di vita e di pensiero, maggiormente rispettose delle alterità non umane (oltre che umane) con cui si condivide il Pianeta (Braidotti, 2013/2014; Marchesini, 2009; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Secondo numerosi autori, difatti, è proprio l'antropocentrismo a rappresentare la matrice culturale delle molteplici crisi che gravano sulla nostra epoca (Andreozzi, 2012; Braidotti, 2013/2014; Dalla Casa, 1996; Ferrante, 2014b; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). Adottare un approccio post-umanista per far fronte ad alcune delle questioni cruciali del nostro tempo vuol dire provare a gettare le premesse per costruire un *milieu* non antropocentrico, che pur nel rispetto della differenza e della pluralità di valori, sguardi, idee, opinioni, sappia rilanciare modi altri di vivere, di pensare e di fare educazione. Se da un lato ciò comporta l'assunzione di una posizione etica e culturale maggiormente consapevole dell'impatto ecologico delle particolari modalità di aver cura del proprio divenire, dall'altro significa mostrare la rilevanza di tutti gli elementi che simbolicamente e materialmente concorrono a strutturare i contesti educativi e dunque l'esperienza dei soggetti, influenzandone il divenire. Il compito di una pedagogia post-umanista è allora perlomeno duplice.

In primo luogo, essa deve concorrere a costruire una nuova cultura, nuove forme di socialità, nuovi schemi temporali, morali, di pensiero, di azione, di decifrazione di sé, degli altri e della realtà, riscoprendo la sua vocazione utopica, intesa come inesausta tensione verso il cambiamento, verso ciò che ancora non c'è (Pinto Minerva, 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004). A tal fine, la prospettiva post-umanista può offrire un valido contributo al sapere pedagogico. Il post-umanesimo, difatti, permette di elaborare un modello interpretativo della relazione tra umano e non umano. Esso può dunque fungere da cornice paradigmatica a cui attingere per rinnovare l'articolazione concettuale e assiologica della pedagogia (Ferrante, 2014b; Pinto Minerva, 2014). Tale operazione si rivela urgente e necessaria, dato che qualsiasi effettivo cambiamento sociale dipende dalle concrete prassi formative: sono proprio queste che in ultima istanza lo rendono possibile. Si tratta allora di progettare, approntare, condurre intenzionalmente nelle scuole e nei servizi territoriali delle esperienze educative che siano in grado di orientare le scelte dei singoli e della collettività nella direzione di una società umana eticamente ed ecologicamente sostenibile. Una società, cioè, che non affondi le proprie radici in un sentimento di supremazia dell'umano (o meglio, di *alcuni* umani) sul non umano e che non si regga sullo sfruttamento sistematico e scriteriato della natura e delle alterità, umane e non umane. In una parola, occorre che la pedagogia si assuma la responsabilità di generare le condizioni formative per tendere verso un *milieu* non antropocentrico.

In secondo luogo, avvalendosi anche dell'apporto degli altri saperi, la pedagogia deve riuscire a rendere ragione dei mutamenti in atto e dei diversi fattori che caratterizzano il *milieu* culturale e formativo in cui viviamo, così da decostruirne gli aspetti salienti, ossia gli elementi che maggiormente incidono sui modi attraverso cui i soggetti fanno esperienza di sé e della realtà, su ciò che i soggetti imparano e su come lo imparano. È infatti solo grazie alla comprensione profonda di ciò che già esiste e alla sua problematizzazione critica che diviene possibile schiudere nuove possibilità. Leggere l'attuale *milieu* attraverso una lente post-umanista equivale a porre l'accento sull'impatto del non umano sul divenire umano e viceversa. In quest'ottica, gli ambienti di vita e di apprendimento sono descrivibili come dei network ibridi e complessi, composti da una molteplicità di elementi eterogenei fra loro interconnessi, la cui interazione produce effetti di ordine educativo e trasformativo (Barone, 2014; Fenwick & Edwards, 2010; Fenwick & Landri, 2012). L'educazione (formale o informale) non si risolve in un rapporto interumano, ma si dà sempre attraverso un reticolo di umano e non umano (spazi, oggetti, strumenti, tecnologie, media, testi, corpi, elementi naturali). Occorre pertanto riconoscere apertamente che in una società ipertecnologica come la nostra, il *milieu* culturale e formativo è ampiamente connotato da processi che coinvolgono nella medesima rete di relazioni umani, animali non umani, sistemi viventi e sistemi artificiali (Pinto Minerva &

Gallelli, 2004). L'odierno *milieu* pertanto è già (in parte) post-umano, perlomeno nella sua configurazione materiale. Nelle sue logiche essenziali, però, è un *milieu* ancora saldamente ancorato a una visione del mondo antropocentrica, che sotto il profilo ideologico e prassico produce un'oppressione crudele degli animali non umani e un depauperamento della natura, fenomeni che finiscono indirettamente per nuocere all'umano stesso. Basti pensare agli effetti devastanti della crisi ecologica e al suo intimo legame con i meccanismi del capitalismo avanzato (Andreozzi, 2012; Braidotti, 2013/2014; Latouche, 2006/2009), i quali hanno provocato una drammatica crisi sociale ed economica.

6. Cura di sé e cura del mondo. Per un ampliamento dei campi di esperienza

In virtù di quanto scritto, la nostra ipotesi di fondo è che il recupero del futuro, della progettualità del soggetto in divenire, oggi non possa che avvenire attraverso un intreccio di cura di sé e cura del mondo che è compito (anche, non solo) della pedagogia tematizzare e sostenere dal punto di vista teorico e pratico.

Coniugare la cura di sé con la cura del mondo comporta l'allestimento di percorsi di formazione mirati, o quantomeno l'esercizio costante di specifiche attenzioni e mediazioni. Non è difatti qualcosa che può accadere spontaneamente, tanto più se si considera che la nostra esistenza si snoda in una società antropocentrica e individualista, che incentiva forme esasperate di egoismo, consumismo, atomizzazione sociale e che si erige su una logica dualista che separa e oppone gli umani e gli animali, la cultura e la natura, il biologico e il tecnologico. Non è neppure un obiettivo che può essere raggiunto attraverso una declamazione di valori morali. Occorre piuttosto un preciso impegno etico e pedagogico, funzionale a creare le condizioni materiali e simboliche che permettano ai soggetti dell'educazione (insegnanti, educatori, operatori sociali, genitori, allievi, educandi) di ampliare il proprio campo di esperienza, di imparare a pensare a se stessi e alla realtà, ma soprattutto a prendersi cura di sé e degli altri in modi alternativi a quelli dominanti, sviluppando delle logiche, degli atteggiamenti e dei comportamenti ecologici. Ciò è possibile se si destruttura e si ristrutturava per via esperienziale la relazione degli individui con se stessi e con gli altri, umani e non umani. Ciò significa intervenire sia sui soggetti che sugli ambienti di apprendimento.

I soggetti vanno aiutati ad acquisire quelle conoscenze e quelle competenze co-evolutive che consentano loro di percepire il proprio divenire in rapporto al divenire altrui, assumendo il mutamento come orizzonte "ove rintracciare il senso e la prospettiva delle storie personali e, con esse, del percorso evolutivo dell'intero ecosistema" (Pinto Minerva, 2008, p. 139). Appare determinante in tal senso riuscire a incentivare nei soggetti l'emersione di un pensiero flessibile, mobile, complesso, sistemico, critico, creativo, capace di conciliare logica e fantasia, ragione e immaginazione, capace altresì di cogliere le ibridazioni, i nessi e le interconnessioni fra sistemi viventi e sistemi artificiali, oltre che fra componenti eterogenee dell'esperienza individuale e collettiva, locale e planetaria; un pensiero dunque che sappia muoversi all'insegna della responsabilità, dell'empatia interspecifica e della valorizzazione della progettualità propria e altrui, consapevole della propria parzialità ontologica (Pinto Minerva, 2008; 2014; Pinto Minerva & Gallelli, 2004).

Dal punto di vista didattico-educativo e metodologico, tutto ciò non è riducibile al fornire chiare e corrette informazioni scientifiche, a illustrare raffinate nozioni filosofiche, o a perlustrare saperi già codificati. La formalizzazione della conoscenza è importante, ma se non si innesta su una matrice esperienziale rischia di cadere nel vuoto, oppure, ancora peggio, di dar vita a idee e concezioni dogmatiche.

Per attingere veramente a un nuovo stile di pensiero e di vita è necessario piuttosto far leva su strategie di mediazione pedagogica (Palmieri, 2011). In contesti situati, protetti e appositamente progettati, si possono allestire dei percorsi di gruppo rivolti di volta in volta a diversi soggetti (genitori, insegnanti, educatori, studenti), con l'obiettivo di provocare gradualmente uno scarto cognitivo e affettivo rispetto alle modalità abituali di pensare e agire dei partecipanti. In altre parole, nei luoghi formativi intenzionali (scuole, servizi educativi, ecc.) si potrebbero istituire dei setting sperimentali che, grazie a una modalità didattica laboratoriale, rendano possibile una complessiva rielaborazione dell'esperienza. Ad esempio,

in questi percorsi si potrebbe partire da alcuni nuclei tematici – come il rapporto con il tempo (individuale e sociale), con la natura, con gli animali, con la tecnica – per favorire un confronto tra i partecipanti. L’esperienza personale di ciascuno dovrebbe poter dialogare con l’esperienza degli altri membri del gruppo, nel rispetto reciproco delle differenti visioni. Al contempo, però, tramite le sollecitazioni offerte dal conduttore e il materiale da questo messo a disposizione (film, videoriprese, documentari, canzoni, racconti, articoli di quotidiani o di riviste scientifiche, ecc.) o prodotto dagli stessi partecipanti, sarebbe indispensabile decostruire criticamente le premesse antropocentriche su cui si basa la nostra cultura. A tal fine, in queste sessioni di lavoro il conduttore dovrebbe essere sempre attento a porre in relazione l’immaginario individuale – proprio di ogni singolo soggetto – con quello collettivo, desumibile dal materiale letterario e audiovisivo su cui si focalizza l’attenzione nelle diverse attività. Queste ultime servirebbero per ancorare la riflessione del gruppo a oggetti culturali circoscritti, che potrebbero fungere da mediatori per interrogare la vita dei partecipanti e le loro concezioni esplicite e implicite di tempo, di essere umano, di educazione, di natura, di animale, di tecnica, per poi rapportarle ad alcune delle rappresentazioni sociali egemoni, che potrebbero essere fatte emergere attraverso l’esplorazione di determinati prodotti dell’industria culturale.

Il fine di questi percorsi formativi non dovrebbe essere quello di plasmare la mente delle persone, quanto piuttosto di maturare tramite delle precise esperienze una consapevolezza rispetto agli assunti che implicitamente orientano l’azione e il pensiero individuale e collettivo, per poi ragionare sulle conseguenze che tali assunti producono sull’esistenza umana e non umana. Si tratterebbe cioè di favorire una presa di coscienza circa il proprio posizionamento inconsapevole e al contempo di vivificare un immaginario che può presentarsi cristallizzato, ingenuo, appiattito sul senso comune: “L’allontanamento postantropocentrico dalle relazioni gerarchiche che privilegiano l’Uomo richiede al soggetto una sorta di estraniamento e di riposizionamento radicali. Il modo migliore di assolvere a tale compito è la strategia della de-familiarizzazione o della presa di distanza critica dalla visione dominante del soggetto. La disidentificazione comprende la perdita delle abitudini familiari del pensiero e della rappresentazione al fine di aprire la strada alle alternative creative” (Braidotti, 2013/2014, p. 96). Mettere in questione ciò che più si dà per scontato e si considera familiare, ovvio, evidente, è un passaggio fondamentale e delicatissimo, per certi versi faticoso e doloroso, che spesso genera crisi, resistenze, angosce profonde in chi lo attraversa. Senza di esso, però, un effettivo cambiamento è impossibile e qualsiasi formalizzazione della conoscenza risulta sterile e vana. La rielaborazione pedagogica dell’esperienza in un processo educativo teso a scardinare alcuni dei principali assunti dominanti della cultura contemporanea, rappresenta dunque una condizione essenziale, che nel tempo può permettere a chi partecipa a tali percorsi di scoprire nuove e originali modalità di essere-nel-divenire e di essere-nel-mondo che connettano ricorsivamente la cura di sé con la cura delle alterità con cui si condivide il destino del Pianeta.

In conclusione, è imprescindibile curare quelle mediazioni pedagogiche che consentono di costruire degli ambienti educativi e delle esperienze formative in grado di predisporre i soggetti alla cura del proprio e dell’altrui divenire. Questa attenzione specificamente pedagogica è ciò che forse occorre per muovere i primi cauti e incerti passi verso un *milieu* post-antropocentrico.

Note

- (1) Cristina Palmieri è autrice dei paragrafi 1, 2, 3; Alessandro Ferrante è autore dei paragrafi 4, 5, 6.
- (2) Il riferimento è al transumanesimo (Ferrante, 2014b, pp. 86-92).

Bibliografia

- Andreozzi, M. (A cura di). (2012). *Etiche dell’ambiente. Voci e prospettive*. Milano: LED.
- Augé, M. (2009). *Nonluoghi. Introduzione a un’antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera. (Edizione originale 1992).
- Augé, M. (2010). *Che fine ha fatto il futuro? Dai nonluoghi al nontempo*. Milano: Eleuthera. (Edi-

zione originale 2009).

Barone, P. (2014). Embodiment, formazione e post-umanesimo. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 133-150). Milano: Raffaello Cortina.

Baudrillard, J. (2007). *L'illusione dell'immortalità*. Roma: Armando Editore. (Edizione originale 2000).

Bauman, Z. (2002a). *Il disagio della postmodernità*. Milano: Bruno Mondadori. (Edizione originale 2000).

Bauman, Z. (2002b). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino. (Edizione originale 2001).

Bauman, Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza. (Edizione originale 2004).

Bauman, Z. (2010). *Consumo, dunque sono*. Roma-Bari: Laterza. (Edizione originale: 2007).

Benasayag, M., & Smith, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 2003).

Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

Bertolini, P., & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento. Nuova edizione aggiornata*. (A cura di P. Barone, & C. Palmieri). Milano: FrancoAngeli. (Edizione originale 1993).

Braidotti, R. (2014). *Il postumano. La vita oltre l'individuo, oltre la specie, oltre la morte*. Roma: DeriveApprodi. (Edizione originale 2013).

Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.

Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto*. Torino: Utet.

Cambi, F. (2008). La "questione del soggetto" come problema pedagogico. *Studi sulla Formazione*, 11 (2), 99-107.

Cambi, F. (2009). La formazione nel disincanto. Quale neo-Bildung? *Paideutika. Quaderni di formazione e cultura*, 5 (9), 91-102.

Cambi, F. (2014). Post-umano e pedagogia. Un rapporto critico-dialettico. Qualche annotazione. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 205-213). Milano: Raffaello Cortina.

Dalla Casa, G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea Edizioni.

Dallari, M. (1990). *Lo specchio e l'altro. Riflessioni pedagogiche sull'identità personale*. Firenze: La Nuova Italia.

Del Boca, D., & Rosina, A. (2009). *Famiglie sole*. Bologna: Il Mulino.

Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina. (Edizione originale 1938).

Farisco, M. (2011). *Ancora uomo. Natura umana e postumanesimo*. Milano: Vita e Pensiero.

Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor-Network theory in education*. London: Routledge.

Fenwick, T., & Landri, P. (2012). Materialities, textures and pedagogies: socio-material assemblages in education. *Pedagogy, Culture & Society*, 20 (1), 1-7.

Ferrante, A. (2014a). Dall'antropocentrismo al post-umanesimo. Traiettorie di ricerca. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 15-40). Milano: Raffaello Cortina.

Ferrante, A. (2014b). *Pedagogia e orizzonte post-umanista*. Milano: LED.

Freud, S. (1971). *Il disagio della civiltà e altri saggi*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale 1929).

Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli (Edizione originale 2007).

Giorgetti Fumel, M., & Chicchi, F. (A cura di). (2012). *Il tempo della precarietà. Sofferenza soggettiva e disagio della postmodernità*. Milano: Mimesis.

Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Edizione originale 1927).

Iori, V., & Rampazi, M. (2008). *Nuove fragilità e lavoro di cura*. Milano: Unicopli.

Latouche, S. (2009). *La scommessa della decrescita*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 2006).

- Latouche, S. (2012). *Limiti*. Torino: Bollati Boringhieri. (Edizione originale 2012).
- Leccardi, C. (2009). *Sociologie del tempo*. Roma-Bari: Laterza.
- Lyotard, J. F. (2012). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli. (Edizione originale 1979).
- Marchesini, R. (2002). *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marchesini, R. (2009). *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*. Bari: Dedalo.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2000). Tre piste per lavorare entro la crisi educativa. *Animazione sociale*, 2, 60-66.
- Natoli, S. (2010). *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*. Milano: Arnoldo Mondadori Editore.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Palmieri, C. (A cura di). (2012). *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pickering, A. (2005). Asian Eels and Global Warming: A Posthumanist Perspective on Society and the Environment. *Ethics & the Environment*, 10 (2), 29-43.
- Pinto Minerva, F. (2008). Umano. Post-umano. Per una pedagogia del soggetto mutante. In E. Colicchi (A cura di), *Il soggetto nella pedagogia contemporanea* (pp. 129-140). Roma: Carocci.
- Pinto Minerva, F. (2014). Umano e post-umano. Una nuova frontiera della pedagogia. In P. Barone, A. Ferrante & D. Sartori (A cura di), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell'età della tecnica* (pp. 103-131). Milano: Raffaello Cortina.
- Pinto Minerva, F., & Gallelli, R. (2004). *Pedagogia e Post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*. Roma: Carocci.
- Postman, N. (2006). *Come sopravvivere al futuro*. Milano: Orme Editori. (Edizione originale 2003).
- Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio. Figure della nuova psicanalitica*. Milano: Cortina.
- Tramma, S. (2005). *Educazione e modernità. La pedagogia e i dilemmi della contemporaneità*. Roma: Carocci.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Žižek, S. (2012). *Benvenuti in tempi interessanti*. Milano: Ponte alle Grazie (Edizione originale 2011).

Educare alla cittadinanza economica, percorsi per una pedagogia del benessere

di Monica Parricchi

Nella società contemporanea si sta nuovamente vivendo un momento storico in cui le parole *crisi, calo dei consumi, indebitamenti, famiglie in difficoltà* ... sono forse le più dette e scritte nella cronaca e nella quotidianità.

Appare, quindi, urgente che la pedagogia si occupi di tematiche e situazioni, per molto tempo considerate prerogative di altre discipline, al fine di affrontare pienamente l'aspetto educativo ad esse riferito, per "educare a costruire il futuro", in ogni situazione e in ogni età. Deve sviluppare riflessioni riguardanti lo sviluppo della competenza economica, intesa come una delle sfere di progettazione di vita finalizzata al benessere, che si costruisce anche attraverso l'apprendimento.

L'educazione economico-finanziaria è divenuta un aspetto importante della formazione dei cittadini ed è globalmente riconosciuta come un fondamentale elemento di stabilità e di sviluppo socioculturale. Inoltre permette di considerare la dimensione del futuro quale cornice temporale controllabile, seppure non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica acquisita fin dalla più giovane età.

L'approccio proposto di educazione alla cittadinanza economica permette di affrontare il discorso da due diverse prospettive. La prima è legata a un'analisi condotta in base alle diverse *età della vita*. Ad ogni fase corrispondono discorsi, approcci, problematiche inerenti il denaro, la sua gestione, le competenze richieste e maturate e le forme di educazione attuabili.

Nella seconda prospettiva, si guarda alle diverse *agenzie educative* ed alle strategie adottabili, per una coerente alfabetizzazione economica nel contesto più esteso, finalizzato ad educare i soggetti nella loro globalità. Le ricerche evidenziano che in famiglia, tra genitori e figli si parla di denaro, soprattutto di fronte a spese; mentre entrate mensili, risparmi, debiti e problemi economici sono oggetto di discussione solo in poche occasioni.

La scuola rappresenta invece, secondo le indicazioni OCSE, il canale più adatto ed efficace per educare finanziariamente i ragazzi, ma il possesso di nozioni da solo non è sufficiente a fare in modo che da cittadini siano in grado di prendere decisioni consapevoli.

Trasversale ad esse si pone un recente indirizzo di ricerca socio-pedagogico, che affronta la lettura dell'approccio al denaro secondo una prospettiva di *genere*.

In contemporary society we are, once again, going through a historical moment in which crisis, declining consumption, indebtedness, families in difficulty, etc., are perhaps the most spoken and written words in the news and in everyday life. It appears, therefore, urgent that pedagogy addresses issues and situations for a long time considered prerogatives of other disciplines, in order to tackle the educational aspect to them reportedly, and to "educate to the future" in every situation and age. The pedagogy should address the development of economic competence, considered as one of the spheres of life aimed at the design of well-being, which is also built through learning.

Financial education has become an important aspect of the education of citizens and is globally recognized as an essential element of stability and socio-cultural development. It also allows considering the future as a controllable time frame, though not always predictable, thanks to greater critical skills acquired from an early age.

The proposed approach to citizenship economic education allows addressing that issue from two different perspectives. The first one is based on an analysis conducted according to the different "stages of life". Each stage corresponds to different discussions and approaches, problems concerning money and its management, required and acquired skills and feasible education. The second perspective is based on the analysis of the approaches of the various educational agencies and of the strategies to be adopted, for a coherent economic literacy in a broader context, aimed at educating

people as a whole. Research shows that the family, the parents and the children talk about money, especially in the face of expenses; while monthly income, savings, debts and economic problems are discussed only on a few occasions. The school represents, as shown by the indications of the Organisation for Economic Co-operation and Development OECD, the most appropriate and effective channel to educate the youngsters on financial issues, even though the possession of that knowledge is not sufficient to ensure that when they will be citizens they are able to make informed decisions.

A recent socio-pedagogical approach is transversal to both perspectives, considering the approach to the money in a gender perspective.

1. Pedagogia ed economia in dialogo

"L'educazione ai tempi della crisi" rappresenta un'espressione che è stata utilizzata in diversi periodi storico-culturali per delinearne difficoltà e peculiarità. Nella società contemporanea si sta di nuovo vivendo un momento storico in cui le parole *crisi*, *calo dei consumi*, *indebitamenti*, *famiglie in difficoltà*, *disoccupazione* ... e molte altre, sono forse le più dette e scritte nella cronaca e nella quotidianità. La sfida che questa nuova complessità pone, in un panorama dominato dalla globalizzazione, dalla terziarizzazione del lavoro, dalle innovazioni tecnologiche, ma anche dall'insicurezza dei posti e dei ruoli, dalla paura del futuro incerto, si deve concretizzare in proposte formative diverse, più attente sia metodologicamente che quantitativamente, a corrispondere a bisogni e necessità nuovi, più articolati e complessi.

Appare, quindi, ancora più urgente che la pedagogia si occupi di tematiche e situazioni, per molto tempo considerati prerogative di altre discipline, al fine di affrontare pienamente l'aspetto educativo ad esse riferito, per "educare a costruire il futuro", in ogni situazione e in ogni età.

Un tema su cui la pedagogia deve sviluppare approfondite riflessioni riguarda lo sviluppo della competenza economica, intesa come una delle sfere di progettazione di vita finalizzata al benessere, che si costruisce anche attraverso l'apprendimento e l'educazione alla metacognizione.

Occorre cogliere la dimensione culturale del benessere, riconoscere a esso un ruolo fondamentale nel processo intersoggettivo di costruzione della realtà. In questo modo si riuscirà ad adottarlo come lente per un'osservazione delle interdipendenze a livello sociale, culturale, politico ed economico (Parricchi, 2015).

Le agenzie educative hanno, in questo campo, un ruolo insostituibile: esse devono educare a vivere con la maggior pienezza e partecipazione possibile; l'educazione è, in primo luogo, educazione alla vita. La vita quotidiana può essere letta come il tessuto di abitudini all'interno delle quali si costruisce la propria posizione sociale nella realtà; è il piano in cui si misura la qualità della vita, il luogo della realizzazione dei desideri inerenti il benessere. Rappresenta l'insieme degli ambienti, delle pratiche, delle relazioni di senso: è la dimensione spazio temporale di ciascuno in cui i comportamenti e le scelte personali rappresentano una dimensione di costruzione delle pratiche fondanti la vita. La scuola si pone come contesto privilegiato in cui accompagnare gli alunni presso l'acquisizione delle competenze necessarie la costruzione e gestione del proprio benessere.

Il macro tema nel quale inserirsi è identificabile nell'educazione alla cittadinanza, in particolare l'educazione alla cittadinanza economica che dovrebbe attenere non solo alle nozioni economico finanziarie come la comprensione del concetto di moneta, denaro e prezzi o economia reale e finanziaria, l'utilizzo consapevole del denaro, la capacità di gestire un budget correttamente, la prevenzione dell'indebitamento, ma comprendere anche tutto ciò che permetta una serena gestione della propria vita e del proprio futuro all'interno della società.

È indubbio e riconosciuto che a livello personale, una base minima di sicurezza data anche dal possesso di denaro, costituisce una componente indispensabile per la costruzione del benessere. Infatti il soddisfacimento dei bisogni primari, fra cui avere un lavoro che dia un reddito, poter disporre di denaro in serenità, permette al soggetto maggiore libertà di realizzare i propri desideri materiali, avendo accesso a più beni e più servizi. Quindi cercare di costruirsi un percorso di vita in cui la buo-

na gestione del denaro e gli investimenti per sé e per la famiglia sono “ponderati” può determinare un incremento della soddisfazione e quindi essere funzionale al benessere.

Nella concezione comune il benessere è generalmente associato al denaro solo in termini di possesso. In altre parole, il denaro è considerato pre-condizione per far sì che si possa passare dal riferimento a una condizione di solo “essere” a una di “benessere”. Ma occorre anche pensare alla capacità di gestione del denaro come “investimento per la persona”, come un elemento da considerare per la costruzione del benessere attraverso riflessioni e formazione di competenze idonee.

L’educazione alla cittadinanza economica, infatti, consente ai cittadini di divenire agenti consapevoli nell’arco della propria vita economica e sociale e, ad un intero Paese, di essere “meno vulnerabile alle congiunture economiche sfavorevoli e di guardare al futuro con maggiore fiducia” (Farsagli, 2012) (1).

Ai fini del benessere personale, non è la condizione di essere ricchi, di avere disponibilità economiche a generare benessere esteriore ed interiore ma è l’utilizzo che se ne fa, la maniera di spenderli. Le capacità reddituali e le risorse economiche non devono essere viste come un fine, ma piuttosto come il mezzo attraverso il quale un individuo riesce ad avere e sostenere un determinato standard di vita.

L’educazione economico-finanziaria è divenuta non solo un aspetto importante della formazione dei cittadini, ma è ormai globalmente riconosciuta come un importante elemento di stabilità e di sviluppo. Inoltre permette di considerare la dimensione del futuro quale cornice temporale controllabile, seppure non sempre prevedibile, grazie ad una maggiore capacità critica acquisita fin dalla più giovane età.

Ricerche della Fondazione Rosselli (Farsagli, 2012) hanno messo in evidenza, in seguito alla recente crisi finanziaria i seguenti elementi:

- la scarsa conoscenza in materia finanziaria, con le conseguenti decisioni inadeguate e scorrette, è diffusa in larghi strati della popolazione;
- i problemi finanziari possono passare inosservati dai soggetti per lunghi periodi di tempo prima di esplodere e condizionare negativamente il corso della vita di più componenti del nucleo familiare;
- i costi di questi errori sono elevati non solo a livello microeconomico, psicologico e sociale ma anche a livello macroeconomico.

Obiettivo è “far acquisire al soggetto abilità che gli consentano di perseguire gli obiettivi di vita propria e della sua famiglia, definiti sull’intero ciclo di vita ed in funzione delle sue priorità” (Megale, 2010).

Il passaggio che si vuole attuare è quello di porre le condizioni per cui l’Educazione finanziaria sia una cultura necessaria per il benessere, per cui occuparsi e conoscere il proprio denaro sia un mattone indispensabile per il presente ed il futuro attraverso un forte messaggio educativo, fondamentale per le giovani generazioni: si lavora per guadagnare il denaro necessario al proprio benessere e per contribuire al benessere della società, in un’ottica di cittadinanza attiva e partecipativa (Parricchi, 2015).

Per quanto riguarda la terminologia, nel linguaggio comune spesso si usano le espressioni socializzazione, alfabetizzazione, educazione economica come sinonimi. Si ritiene quindi indispensabile fornire brevi definizioni:

La *Socializzazione* economica è l’insieme di processi sociali formalizzati e intenzionali o informali e non intenzionali, di formazione della personalità e del carattere sociale, aventi rilevanza diretta nella sfera economica;

L’*Alfabetizzazione* economica (financial literacy) è la trasmissione di nozioni e concetti di carattere economico e finanziario, tesa a migliorare le conoscenze dei destinatari e a renderli, in tal modo, decisori competenti.

L’*Educazione* economica e finanziaria è l’insieme delle forme educative tese allo sviluppo di processi cognitivi, capacità, competenze che consentano di comprendere il mondo dal punto di vista

economico e finanziario, padroneggiando gli aspetti razionali, emotivi e psicologici che influenzano le scelte individuali, contribuendo non solo al benessere economico individuale e familiare ma anche quello sociale. Ciò che appare determinante per la costruzione del proprio futuro, non è la sommatoria delle nozioni, ma è il modo in cui le informazioni vengono acquisite e rielaborate.

L'educazione alla *cittadinanza* economica è un processo più ampio, globale, volto a favorire lo sviluppo di conoscenze, capacità e competenze che permettano al cittadino di divenire, all'interno della società, un agente economico consapevole e rispettoso delle regole del vivere civile, di comprendere il mondo economico che lo circonda e di contribuire non solo al benessere individuale, ma anche a quello sociale.

2. Tempi e Luoghi di educazione

L'approccio proposto di educazione alla cittadinanza economica permette di affrontare il discorso da due diverse prospettive. La prima è legata a un'analisi condotta in base alle diverse *età della vita*. Ad ogni fase corrispondono discorsi, approcci, problematiche inerenti il denaro, la sua gestione, le competenze richieste e maturate e le forme di educazione attuabili.

Nella seconda prospettiva, si guarda alle diverse *agenzie educative* sia come luoghi di socializzazione ed educazione economica, sia come insieme di strategie adottabili, per una coerente alfabetizzazione economica nel contesto più esteso finalizzato ad educare i soggetti nella loro globalità.

Trasversale ad esse si pone un recente indirizzo di ricerca socio-pedagogico, che affronta la lettura dell'approccio al denaro secondo una prospettiva di *genere*.

Descrittore: età

Una tematica di recente comparsa in ambito socio-psicologico riguarda l'alfabetizzazione economica dei bambini, la costruzione del significato del denaro e la creazione di competenze. I bambini hanno i primi contatti con il denaro ad un'età tendenzialmente bassa, essendo spesso presenti durante gli acquisti degli adulti, ma ciò non è sinonimo di comprensione dei suoi diversi aspetti: origine, natura e significato sociale (Bertin, 1981). Le attività quotidiane di spesa e gestione del denaro dovrebbero essere oggetto tematico con i bambini, con esempi e terminologia adatta all'età. Di conseguenza si ritiene utile presentare, già dalla scuola primaria, attività adatte, introducendo l'educazione economica, attraverso tematiche inerenti la vita domestica e scolastica.

In alcune ricerche (Rinaldi, 2007) emerge da parte di preadolescenti una sovrastima e sottostima del costo degli oggetti e del guadagno mensile di alcune figure professionali. Inoltre la conoscenza dei nuovi strumenti alternativi al denaro risulta diffusa ma non è corretta la conoscenza su tali funzionamenti in seguito alla scarsa qualità e superficialità delle informazioni trasmesse dai genitori che non spiegano né aiutano a capire i complessi meccanismi retrostanti. La dimensione con cui l'adolescente si rapporta al denaro è prevalentemente quella del quotidiano, dell'*hic et nunc*; le insicurezze e le incertezze dei giovani, così tipiche della "società del rischio", sembrano dunque proiettarsi anche nella sfera economica.

Il denaro inoltre porta con sé tematiche connesse con il processo di transizione dei giovani verso l'età adulta, gioca un ruolo nel processo di crescita, nella formazione dell'identità divenendo strumento di negoziazione dell'indipendenza.

Per gli adulti, il denaro non incide solo sulle scelte cruciali della vita, permea anche rapporti quotidiani nella famiglia, disegnando spesso evidenti asimmetrie, non solo di potere, ma anche di capacità tra le generazioni, tra uomini e donne.

Nella fascia senile inoltre, sono da prevedere forme flessibili di educazione legate alle specificità e peculiarità riferite alla fascia più matura della popolazione, il cui obiettivo deve essere il rendere il "senior citizen" sempre più protagonista consapevole della società odierna. Da un lato, infatti, è portatore di esigenze specifiche, avendo tempo a disposizione e, spesso, discrete disponibilità economiche e dall'altro, vittima dei "trabocchetti" del mercato, che lo rende escluso dal mondo dei

consumi che dovrebbe promuovere un adattamento di beni e servizi ai bisogni peculiari del mondo della terza età.

Descrittore: agenzie formative

La famiglia nucleare è l'ambiente in cui matura la divisione fra responsabilità economiche e responsabilità di cura. Nonostante sfera economica e sfera familiare rispondano a logiche difformi, molti sono i fili che legano tali sfere andando a creare intrecci spesso positivi ma anche problematici. In quanto al loro interno esistono differenze di potere sia tra uomini e donne sia tra giovani, adulti e anziani.

Se il ridotto interesse verso le relazioni familiari e le relazioni economiche, poteva essere comprensibile in un contesto sociale, in cui erano largamente diffusi contratti coniugali o di genere che prevedevano rigide suddivisione di competenze, nella situazione attuale caratterizzata da mutamenti demografici, strutturali, relazionali, questo approccio appare ben più problematico (Fracchini, 2008).

Molto di quello che il bambino impara relativamente ai valori lo apprende in famiglia e con gli adulti che se ne prendono cura. In Italia esiste ancora la concezione che i soldi siano un argomento di cui non occorre parlare ai bambini, perché non considerato alla loro portata cognitiva o perché è addirittura moralmente riprovevole farlo. Ma anche non parlarne sviluppa un atteggiamento nei confronti del denaro: un approccio di non confidenza con un tema invece importante nella vita delle persone, al pari di tanti altri.

Le ricerche evidenziano che in famiglia, tra genitori e figli si parla di denaro, soprattutto di fronte a spese; mentre entrate mensili, risparmi, debiti e problemi economici sono oggetto di discussione solo in poche occasioni.

Una recente indagine della Fondazione Rosselli evidenzia che sono ancora poche le scuole in cui l'educazione economica sembra nascere in virtù di una specifica e chiara strategia formativa di lunga durata; nella maggioranza dei casi, gli studenti sono coinvolti in iniziative occasionali, che non tengono conto delle esperienze educative fatte in precedenza. Tale situazione è naturalmente dovuta alla numerosità dei soggetti impegnati, che agiscono senza un coordinamento centrale e degli obiettivi formativi condivisi e ben distribuiti nel percorso scolastico dei giovani.

Un approccio educativo alla gestione del denaro è da considerarsi indispensabile da proporre già dalla scuola primaria, momento in cui si creano le basi culturali per la conoscenza delle dinamiche sociali, ed ancor di più nella secondaria in cui, sempre più spesso, i giovani hanno a disposizione strumenti che per il loro funzionamento "consumano" denaro, quali i telefoni cellulari con i diversi costi per navigazione ed sms o le spese per accessori ed abbigliamento con il marchio del momento.

L'indagine Pisa (Programme for International Student Assessment [PISA]) del 2012 (OECD, 2014) ha previsto una valutazione del livello di alfabetizzazione finanziaria di 29.000 studenti di 18 Paesi ed economie dell'OCSE. I Paesi in oggetto adottano strategie diverse per preparare gli studenti ad un mondo finanziario sempre più complesso. Alcuni Paesi hanno iniziato a introdurre l'educazione finanziaria nei loro programmi scolastici; altri si concentrano principalmente sull'obiettivo di rafforzare la comprensione dei concetti in alcune discipline essenziali come la matematica e si aspettano che gli studenti sapranno applicare tali capacità di comprensione in campi diversi, incluso quello finanziario. I ragazzi italiani si sono classificati al penultimo posto nell'indagine sulle competenze economico-finanziarie. Anche i dati per Regione non sono confortanti: le due che ottengono i risultati migliori arrivano appena alla media europea.

I quindicenni italiani registrano un grado di illiteracies, o di scarsa literacy, superiore di alcuni punti percentuali rispetto ai pari età degli altri Paesi.

Questi risultati devono spingere le agenzie formative ad attuare nuove strategie in concordanza con gli enti finanziari che operano sul territorio, che già propongono percorsi gratuiti, a cui però partecipano ancora poche classi proposte da singoli insegnanti motivati.

Descrittore: Genere

Si evidenziano ancora persistenti differenze tra maschi e femmine in alcuni atteggiamenti, opinioni e comportamenti relativi all'economia e alla finanza, a parità di età, titolo di studio e altre caratteristiche socio-demografiche. Queste differenze, rilevate già a partire dell'infanzia, rischiano di diventare divari se non vengono affrontate per tempo attraverso opportuni interventi di educazione economica e finanziaria ad opera delle diverse agenzie educative.

Nello stesso tempo, i mutamenti sociali degli ultimi anni, evidenziano come la posticipazione dell'età del matrimonio e un ridotto numero di figli si ripercuotano positivamente sulla presenza delle donne nel mercato del lavoro e quindi sulla disponibilità economica dei nuclei familiari. Da evidenziare il fatto che, nonostante questo, le donne tendono ad avere livelli più bassi di alfabetizzazione finanziaria rispetto agli uomini: questo è coerente con una divisione del lavoro domestico in cui gli uomini gestiscono comunque le finanze. Spesso in famiglia ci sono aspettative, atteggiamenti, comportamenti diversi nei confronti di figli maschi e femmine.

Tuttavia, sia a causa delle più numerose separazioni che al fatto che le donne tendono a sopravvivere ai loro mariti, molte si ritrovano in età matura od avanzata a dover assumere queste competenze o a delegarle ad altri familiari (Hsu, 2011).

In sintesi, sembra che alcuni fattori culturali spingano più i maschi che le femmine a orientare i propri interessi verso la sfera dell'economia e della finanza e a supportare la propria self-confidence in ambito economico, riproponendo differenze nella distribuzione del know how economico e in definitiva delle risorse economiche.

Note

(1) Citazione dell'intervento del Governatore di Bankitalia Ignazio Visco alla Giornata del Risparmio, 2012.

Bibliografia

- Antonietti, A., (2008). *Mente ed economia: come psicologia e neuroscienze spiegano il comportamento economico*, Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z., (2002). *Modernità liquida*, Roma: Laterza.
- Becchetti, L. (2009). *Oltre l'homo oeconomicus: felicità, responsabilità, economia delle relazioni* Roma: Città nuova.
- Berti, A.E., Bombi, A.S., (1981). *Il mondo economico del bambino*, Firenze: La Nuova Italia.
- Castrovilli, E., (2011). *Educazione finanziaria a scuola*, Guerini Milano.
- Dei, M., (2006). *Economia e società nella cultura dei giovani*, Milano: FrancoAngeli.
- Dosso, C., Rosci, E., (2000). Gli adolescenti e l'uso del denaro. *Supplemento a Laboratorio IARD*, 4.
- Easterlin R. (2003) Explaining happiness. *Proceedings of the National Academy of Sciences (PNAS)* September 16, 100, 19, 11176-11183 Disponibile in: <http://www.pnas.org/content/100/19/11176.full.pdf+html> [10 maggio 2015].
- Facchini, C. (2008). (A cura di), *Conti aperti*, Bologna: Il Mulino.
- Farsagli, S. (2012). (A cura di), *Le esperienze di cittadinanza economica*, Roma: Fondazione Rosselli.
- Hsu, J.W. (2011). Aging and strategic learning: the impact of spousal incentives on financial literacy, *Finance and economics discussion series*, 53.
- Hira, T.K., Mugenda, O. (2000). Gender Differences in Financial Perceptions, Behaviors and Satisfaction, *Journal of Financial Planning*, 13(2).
- Ironico, S., (2010). *Come i bambini diventano consumatori*, Bari: Laterza.
- Lipperini, L. (2010). *Ancora dalla parte delle bambine*, Milano: Feltrinelli.

- Lusardi, A.; Mitchell, O. S. (2008). Planning and financial literacy: How do women fare?, *CFS Working Paper*, 2008/03, Disponibile in: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:30-52384> [10 maggio 2015].
- OECD. (2014). *PISA 2012 Results: Students and Money (Volume VI), Financial Literacy Skills for the 21st Century*. Paris: OECD.
- OCSE. (2009). *Recommendation on Principles and Good Practices for Financial Education and Awareness*. Paris: OCSE Disponibile in: <http://www.oecd.org/finance/financial-education/46193051.pdf> [10 maggio 2015].
- Marchetti, A. Castelli I., (2012). *Come decidono i bambini. Psicoeconomia evolutiva*, Milano: Raffaello Cortina.
- Megale, G., (2010). *Guida all'educazione finanziaria*, Milano: Il sole24ore.
- Parricchi, M. (2015). *Educazione al consumo per una pedagogia del benessere*. Milano: FrancoAngeli.
- Parricchi M., Aglieri M., Iannello P., (2013). Educazione e denaro: scenari e prospettive per la scuola, in *Psicologia e Scuola*, 29, 18 – 24.
- Parricchi, M., Valmachino, C., (2012). *Consumo in Aglieri M., Ardizzone P. (a cura di) Realtà educative: contributi di critica pedagogica*, Milano: Unicopli.
- Rinaldi, E. (2007). *Giovani e denaro: percorsi di socializzazione economica*, Milano: Unicopli.
- Rossi, B. (2013). *Pedagogia della felicità*, Milano: FrancoAngeli.
- Ruspini, E. (2008). *Educare al denaro. Socializzazione economica tra generi e generazioni*, Milano, FrancoAngeli.
- Woodyard, A. and Robb, C. (2012). Financial Knowledge and the Gender Gap, *Journal of Financial Therapy*, 3, 1, 1. Disponibile in: <http://dx.doi.org/10.4148/jft.v3i1.1453> [10 maggio 2015].

Jóvenes, formación y empleo en España

di Micaela Sánchez Martín

El desempleo en España experimenta con mayor crudeza que otros países los efectos negativos de la difícil situación económica, especialmente en la población juvenil, que presenta altas tasas de desempleo, afecta a todos los niveles de educación, es persistente en el tiempo, tiende a producir paro de larga duración y genera un mayor riesgo de exclusión social. En una encuesta realizada por el Observatorio de la Juventud en España (2012) los jóvenes manifiestan que el paro es el principal problema que tienen (72,1%) y el que más afecta a los propios encuestados (47%).

El desempleo y la precariedad laboral que vive la juventud española tiene graves consecuencias en su situación presente y futura, limita el crecimiento potencial de la economía, y lo más importante de todo implica grandes y graves costes sociales bien conocidos: dificultades y demoras para la emancipación, retrasos en la edad de matrimonio y en la de entrada en la maternidad, imposibilidad de adquirir viviendas por inseguridad en el empleo e incapacidad de acceder al crédito financiero. Esta situación genera cicatrices en el terreno material y personal y supone no solo un coste social y económico inmediato sino un problema importante lanzado hacia el futuro. Creciendo así la desconfianza y la desmotivación y minando importantes valores como el esfuerzo, el afán de superación, la responsabilidad, etc., que deben constituir la base del desarrollo de las personas. Según algunos autores, estamos ante la primera generación que cree que vivirá peor que sus padres. Esta situación se agrava cuando nos referimos a jóvenes con mayor riesgo de exclusión, como son aquellos que poseen un nivel educativo más bajo, las mujeres, las personas discapacitadas y los migrantes, pues estos además se encuentran al final de la cola.

En este contexto se convierte en necesario promover y mejorar la educación para todos y especialmente para los jóvenes ya que la educación facilita el acceso a más empleos mejor remunerados, correlaciona con mejor salud e incrementa la esperanza de vida, además de otras innumerables ventajas. Sin embargo, con bastante frecuencia se señala que la educación solo cobra sentido cuando promueve el crecimiento económico, el empleo y la productividad, olvidando que la educación no encuentra su único fundamento en la preparación para el empleo productivo. El derecho a la salud y la educación, íntimamente unidos, no se encuentran siempre ligados a la capacidad de producir bienes y servicios o de encontrar empleo. En este sentido cada vez cobran más fuerza voces que abogan por la necesidad de adoptar un nuevo enfoque global que resitúe el valor de *lo humano* como eje central en las actividades económicas. Promover el empleo entre los jóvenes es considerada la medida más importante para asegurar el desarrollo del país en el más amplio sentido de la palabra.

Unemployment in Spain is experiencing more harshly than other countries the negative effects of the adverse economic situation, especially in the young population, which has high unemployment rates, affecting all levels of education, persistent over time, tends to produce LTU and creates a greater risk of social exclusion. In a survey conducted by the Youth Observatory in Spain (2012) state that youth unemployment is the main problem we have (72.1%) and the most affecting respondents themselves (47%).

Unemployment and job insecurity experienced by the Spanish youth has serious consequences for their present and future situation, limits the growth potential of the economy, and most importantly, involves large and serious social costs well known: difficulties and delays for emancipation, late age of marriage and motherhood input, inability to purchase homes by job insecurity and inability to access credit. This creates scars on the material and personal field and involves not only the immediate social and economic cost but launched a major problem for the future. And growing distrust and demotivation and undermining important values such as effort, the spirit of achievement, responsibility, etc., which should form the basis of development of people. According to some authors, this is the first generation that believes he will live worse than their parents. This situation is

aggravated when we refer to young people most at risk of exclusion, such as those with a lower education level, women, disabled people and migrants, as these also are at the end of the tail.

In this context it becomes necessary to promote and improve education for all and especially for young people since education facilitates access to more higher-paying jobs, correlates with better health and increased life expectancy, others in other countless advantages. However, quite often it is stated that education only makes sense when promoting economic growth, employment and productivity, forgetting that education is their only grounded in preparation for productive employment. The right to health and education, closely linked, are not always linked to the ability to produce goods and services or employment. In this sense it is becoming stronger charge voices advocating the need for a new global approach that Reposition the value of humanity as central in economic activities. Promote employment among young people is considered the most important measure to ensure the country's development in the broadest sense of the word.

1. Introducción

La crisis económica iniciada en el año 2007 y la débil situación de la recuperación mundial ha afectado al empleo juvenil hasta abocarlo a una situación crítica cuyas soluciones son difíciles de encontrar y todavía más lentas de poner en práctica, como revela la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en su informe, Perspectivas laborales y sociales en el mundo: Tendencias en 2015, las perspectivas laborales a nivel mundial empeorarán durante los próximos cinco años. En 2014 más de 201 millones de personas estaban desempleadas. Además se prevé que el desempleo mundial aumente en tres millones de personas en 2015 y en ocho millones durante los siguientes cuatro años. En 2014, cerca de 74 millones de personas jóvenes de entre 15 y 24 años buscaban trabajo, por lo que la tasa de desempleo juvenil casi triplica la de los adultos. Este aumento del desempleo de los jóvenes es común a todas las regiones y prevalece a pesar de la mejora del nivel de educación, lo que provoca el malestar social.

A nivel global, la OIT advierte de que las perspectivas laborales en el mundo empeorarán durante los próximos cinco años, hasta el punto de que el paro aumentará en tres millones de personas en 2015 y en ocho millones entre 2016 y 2019, lo que situará el total de desempleados en el mundo en unos 212 millones en 2019, frente a los 201 millones que había en 2014.

En la UE hay en 2014 más de 24 millones de desempleados. España se mantiene como la segunda economía de la Unión Europea (UE) con mayor porcentaje de paro en relación a su fuerza laboral (23,7%), sólo superada por Grecia (25,8%). En todos los países de la UE las tasas de desempleo juvenil son generalmente mucho más elevadas que las tasas de desempleo para el conjunto de la población. A lo largo de la última década, la tasa del desempleo de los jóvenes de entre 15 y 24 años de la UE ha duplicado la tasa de la población total. Los efectos de la crisis sobre los jóvenes han sido muy importantes en toda Europa y de manera superlativa en España. Los últimos datos aportados por INJUVE del primer trimestre de 2015 muestran que el paro registrado en el mes de abril ha descendido en 8.521 jóvenes y se ha producido un descenso interanual del 8,17%, con un ligero predominio de los varones sobre las mujeres. Como podemos observar aunque la relación entre el paro juvenil y el del conjunto de la población activa no ha empeorado excesivamente a lo largo de este tiempo, en España el desempleo juvenil ya duplicaba al desempleo total antes la crisis, lo cual pone de relieve que la economía española arrastra esta problemática desde hace treinta años.

La virulencia de los efectos de la crisis y el desempleo sobre los trabajadores jóvenes son similares en todos los países de la UE, pero en España casi todos ellos se ven incrementados por las deficiencias que el mercado laboral arrastraba desde mucho antes de la entrada en la crisis. Por lo que si no se toman las medidas oportunas no se vislumbra un futuro muy halagüeño para la juventud española en la próxima década. La espera de los jóvenes por un trabajo adecuado a sus intereses y a su cualificación se alarga en el tiempo, lo que les empuja a entrar en mercados de trabajo informal, con sueldos bajos y condiciones de precariedad que ralentiza su progresión y en muchos casos les aleja de sus itinerarios profesionales. La secuela de frustración, subempleo y descualificación causa un

daño inmediato y crea lastres hacia el futuro (Pérez-Camarero, 2013). El paro entre los jóvenes ha aumentado hasta convertirse en una verdadera epidemia que amenaza el crecimiento económico y la estabilidad social de las próximas décadas en decenas de países. Ante este panorama, la mentalidad de los jóvenes se tambalea, después de que se les ha repetido hasta la saciedad que la educación es el camino hacia una vida más próspera. Ahora comprueban que sus títulos no funcionan como antidoto contra un mercado laboral sombrío, y es el momento de hacer algo (Fundación Novia Salcedo, 2013).

En la mayoría de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) las tasas de empleo temporal se han visto incrementadas a lo largo de la presente crisis. España es de los pocos países en los que este porcentaje de empleo temporal ha disminuido debido a la pérdida de empleos de este tipo, especialmente entre los jóvenes de menos de 30 años, en los que se concentra una parte importante de la pérdida de empleo (Pérez-Camarero, 2013). Los empleos seguros, que fueron habituales para generaciones anteriores en las economías avanzadas, resultan casi impensables para la juventud actual. El empleo informal sigue estando muy extendido entre los jóvenes, y la transición al trabajo decente y digno es muy lenta y complicada (Fundación Novia Salcedo, 2013).

Peiró, Rocabert y Gómez (2010) tras el análisis de los resultados de diversos trabajos respecto a las ventajas de los contratos permanentes en relación a los temporales, afirman que no son tan concluyentes respecto a la asunción de que los trabajos temporales son significativamente más desfavorables para el trabajador. Por lo que ya se trate de contratos temporales o contratos permanentes, lo más importante es cuidar los factores que están en la base del bienestar psicológico y la satisfacción personal de los trabajadores, tales como el sentimiento de violación del contrato psicológico, la percepción de un bajo cumplimiento de las promesas y compromisos adquiridos por las organizaciones, la ausencia de apoyo de supervisores y dirigentes y la alta carga laboral.

A pesar de la situación por la que atraviesan los jóvenes españoles en estos momentos los resultados que presenta el Instituto de la Juventud (INJUVE, 2012), en su informe sobre la salud de las personas jóvenes y los condicionantes que influyen en su estado de bienestar físico y psicológico (pues estos componentes interactúan de forma directa con las posibilidades de mejora en el bienestar social), la juventud española dice sentirse bastante feliz en términos generales, por encima del nivel manifestado por sus coetáneos europeos. El nivel de felicidad subjetiva es superior entre quienes cuentan con más apoyo social o personas cercanas con quienes compartir sus asuntos íntimos y personales, así como entre quienes participan en actividades sociales. La percepción positiva del estado de salud subjetivo ha crecido desde 2009 y es muy alta entre los jóvenes.

2. Factores que favorecen el desempleo juvenil

El Gobierno de España (2013) en el Programa nacional de Reformas identifica la existencia de un conjunto de debilidades estructurales que influyen directamente en el paro juvenil, tales como:

1. La elevada tasa de abandono escolar temprano, que dobla los valores de la UE.
2. La marcada polaridad del mercado de trabajo juvenil, caracterizada por:
 - Un porcentaje más elevado de jóvenes respecto a otros países europeos con un nivel de formación bajo y con una tasa de paro que duplica la media europea.
 - Un porcentaje más elevado de jóvenes respecto a otros países europeos altamente cualificados que están subempleados o padecen una tasa de paro muy superior a la media europea.
3. El escaso peso relativo de la Formación Profesional de grado medio, lo que supone una inadaptación a la estructura de las cualificaciones que necesita la economía.
4. La alta incidencia de la temporalidad y del trabajo a tiempo parcial no deseado.
5. El difícil acceso al mercado laboral de las personas en riesgo de exclusión social.
6. El educido espíritu empresarial y la escasa iniciativa emprendedora.

La inadecuación entre educación y mercado de trabajo genera básicamente dos consecuencias: una

insuficiente o deficiente formación para el trabajo (desajuste de las competencias) y una sobrecualificación en los jóvenes. Esta sobrecualificación de los jóvenes tiene a su vez otro resultado: el infraempleo. Todo ello redundará, como veremos a continuación, en la desmotivación de un sector cualificado de la juventud, una parte del cual buscará el retorno a su inversión educativa fuera de nuestras fronteras (Pérez-Camarero, 2013). A lo cual hay que sumarle el fracaso escolar

En 2008, las estadísticas nos situaban al frente de la sobrecualificación en Europa, con una tasa de del 31% frente a una media del 19% en la UE. Lo cual no significa que nuestra población esté sobradamente preparada para el puesto que desempeña. El problema en nuestro país es más de sobreeducación que de sobrecualificación, se puede tener sobreeducación y carecer de las capacidades adecuadas para el trabajo que se realiza. Es aceptado por todos que una población con mayor educación proporciona beneficios a toda la sociedad, y la sociedad a su vez debe reportar el retorno económico correspondiente en forma de más salud, más productividad, mejores salarios y finalmente más contribución en forma de impuestos al desarrollo social y económico de la comunidad. Sin embargo este modelo es ineficiente cuando el mercado laboral no es capaz de atender la demanda de puestos de trabajo cualificados. El sistema productivo Español está todavía compuesto en gran medida por ocupaciones de baja cualificación, y el mercado laboral correspondiente no está a la altura de una demanda de puestos de trabajo de alto nivel de exigencia académica, como demuestra el hecho de que en la última década se hayan incorporado a nuestra población casi cinco millones de extranjeros, de los cuales ahora uno se encuentra también en desempleo. Esta situación dice bastante sobre un cierto divorcio entre nuestro sistema productivo y educativo y el desajuste de competencias.

Por otra parte, tampoco los datos de fracaso y abandono escolar son optimistas. España fue en 2010 el tercer país de la UE con mayor tasa de abandono escolar temprano entre sus jóvenes de entre 18 y 24 años. En España un 28,4% de los alumnos no obtienen el título de Graduado en ESO, cifra que duplica la media de la Unión Europea. Aunque la participación de los jóvenes españoles de 15 a 29 años en la educación se encuentra ahora al mismo nivel que el conjunto de la UE, las tasas de población joven que supera los niveles de enseñanza secundaria son sensiblemente inferiores a los de otros países. En España, cuatro de cada diez jóvenes de 20 a 24 años no han conseguido superar este nivel de estudios.

Pérez-Camarero (2013) señala que no podemos referirnos al fracaso escolar como si de un fenómeno atmosférico inevitable se tratase. Es un proceso, no de un suceso, pero ha de ser el objetivo de la comunidad educativa, de toda la sociedad y de sus instituciones. El desarrollo de las competencias clave desde los primeros años de la infancia es fundamental dentro del marco de estrategias nacionales de educación y aprendizaje a lo largo de toda la vida. Por lo que es urgente e ineludible reforzar los vínculos entre la educación y las necesidades del mercado laboral, mediante servicios de orientación profesional eficaces y mediante el establecimiento de relaciones más estrechas entre los centros de enseñanza y el mundo del trabajo.

Los datos presentados en el informe el INJUVE (2012) apuntan a un empeoramiento de la situación económica y laboral de los jóvenes, aunque el estudio también permite vislumbrar algunos indicios de cambio no necesariamente negativos como el aumento de la movilidad geográfica y laboral de los jóvenes, el ligero aumento del emprendimiento entre los jóvenes, el descenso del abandono escolar y el aumento del número de graduados universitarios y en formación profesional.

3. Conclusiones

Es necesario hacer frente con convicción a la persistente vulnerabilidad social a la que están sometidos los jóvenes fruto de la frágil recuperación laboral, principalmente del elevado desempleo, del desempleo de larga duración y del abandono del mercado de trabajo, sobre todo entre los colectivos con mayor riesgo de exclusión social (mujeres, inmigrantes y discapacitados). Para ello es preciso emprender reformas inclusivas en el mercado de trabajo con objeto de apoyar la participación, promover la calidad del empleo y actualizar las cualificaciones. Así como reorientar los sistemas credi-

ticios para apoyar la economía real, y en particular a las pequeñas empresas en aras del fomento de la cultura emprendedora y del autoempleo.

Atendiendo a la actual situación del desempleo juvenil, la Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven en España 2013 2016 se han diseñado una serie de medidas estratégicas para hacer frente a los diferentes desequilibrios identificados, priorizando, en primer lugar, la necesaria inserción de los jóvenes en el mercado laboral, en segundo lugar, la mejora de la empleabilidad y, en tercer lugar, el fomento del espíritu emprendedor. Entre ellas destacan las encaminadas a adecuar la educación y la formación que reciben los jóvenes a las necesidades reales del mercado laboral y las relacionadas con la mejora de la orientación, el acompañamiento y la información que reciben los jóvenes a la hora de buscar un empleo, así como otras medidas para incentivar la contratación, favorecer la flexibilidad y la igualdad de oportunidades en el acceso al mercado de trabajo.

Los jóvenes representan un colectivo de especial dificultad de inserción, excluidos socialmente no por el mero hecho de estar desempleados sino por carecer de expectativas de futuro. Potenciar la creación de nuevos yacimientos de empleo se contempla como una de las políticas activas más destacadas en la creación de empleo y una de las mayores opciones para la empleabilidad de este colectivo (Buendía, Expósito y Sánchez-Martín, 2012). Por lo que el fomento de la cultura emprendedora y el autoempleo debe presentarse como una opción profesional, siendo imprescindible la colaboración de las administraciones y agentes sociales y sobre todo de las instituciones sociales encargadas en la socialización primaria y secundaria (educación, familia, medios de comunicación, etc.), para proveer así de los instrumentos y las habilidades necesarias, de las actitudes y de una nueva cultura del autoempleo y empresarial más acorde con las necesidades de la sociedades actuales (Rubio, 2012).

Referencias bibliográficas

- Buendía, L., Expósito, J. y Sánchez-Martín, M. (2012). Investigación evaluativa de programas de Formación Profesional para el Empleo en el ámbito local. *RIE. Revista de Investigación Educativa*. 30(1), pp. 161-179.
- Gobierno de España (2013). *Estrategia de Emprendimiento y Empleo Joven 2013 2016*. Disponible en: www.empleo.gob.es/ficheros/garantiajuvenil/documentos/EEEJ_Documento.pdf (29/4/2015).
- INJUVE (2012). *Informe de la Juventud en España*. Disponible en: www.injuve.es/sites/default/files/2013/26/publicaciones/IJE2012_0.pdf (29/4/2015).
- INJUVE (2015). *Avance paro registrado en jóvenes de 16 a 24 años en abril de 2015*. Disponible en: [www.injuve.es/sites/default/files/2015/19/publicaciones/ParoRegistrado%202015-04%20\(16-24a%C3%B1os%20Avance\).pdf](http://www.injuve.es/sites/default/files/2015/19/publicaciones/ParoRegistrado%202015-04%20(16-24a%C3%B1os%20Avance).pdf) (29/4/2015).
- Observatorio Juventud en España (2012). *Sondeo de opinión y situación de la gente joven. Jóvenes y emprendimiento*. Madrid: Instituto Andaluz de la Juventud. Disponible en: www.injuve.es/sites/default/files/2014/07/publicaciones/JovenesyEmprendimiento.pdf (29/4/2015).
- OIT (2015). *Perspectivas laborales y sociales en el mundo: Tendencias en 2015*. Disponible en: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_337072.pdf (29/4/2015).
- Perón, J. M., Rocabert, E. y Gómez, A. (2010). La flexibilidad y la precariedad de la inserción laboral de los jóvenes: El caso de jóvenes en situación de protección o reeducación de menores. En T. Izquierdo Rus (Coord.). *Los nuevos retos del mercado laboral*. Úbeda (Jaén): Amarantos.
- Rubio Gil, A. (2012). Juventud, Emprendimiento y Desarrollo: Nuevos nichos de mercado y yacimientos de empleo. Monográfico Juventud y emprendimiento. Una oportunidad en tiempos de crisis. *Revista de Estudios de Juventud*, 99.

Educare alla crisi

di Roberto Travaglini

La crisi è oggi diffusa a livello globale, non riguardando più solo il singolo individuo ma l'intera collettività, e colpisce ogni settore della vita pubblica.

Bisognerebbe rivalutare le valenze positive del concetto di crisi, soprattutto con una rinnovata forma educativa in grado di formare la persona alla *comprensione della complessità*: in questo modo il discente può affinare i suoi strumenti cognitivi per cogliere sia i legami della crisi con la complessità del sistema sia le potenzialità arricchenti e creative sottese al processo critico.

Today we are assisting to a global crisis, affecting not only the single individual, but the entire collectivity. It hits every sector of public life. We have to re-evaluate the positive aspect of the concept of crisis, especially through a renovated educational form able to guide the person to a comprehension of the complexity, so that the student can sharpen his cognitive instruments in order to understand the links of the crisis with the complexity of the system and the enriching and creative potentialities of the critical process.

1. La complessità di una crisi diffusa

Formare al processo critico è un compito pedagogico-educativo alquanto laborioso e socialmente (oltre che istituzionalmente) doveroso, se si pensa a quanto l'attuale società, liquida e globalizzata, declini inesorabilmente verso un processo di sempre crescente complessità, il cui fulcro concettuale comporta necessariamente l'ipotesi di emergenti, quanto incessanti criticità.

Uno stato critico è sempre potenzialmente operante, se si considera che il paradigma stesso della complessità implica l'ineludibile dialettica tra elementi quali l'ordine e il disordine, tra modelli lineari e non-lineari di pensiero, tra entità generative e degenerative, ordinatrici e disorganizzatrici che, se non comprese e armonizzate, sono (o diventano) opposte e conflittuali, e altamente critiche.

Come fanno intendere Bauman e Bordoni (2015), lo "stato di crisi" – e la correlata "crisi dello Stato" – colpisce a più livelli, tutti legati tra loro in una rete complessa di fenomeni; sempre più la crisi si fa globale, tanto che oggi, più che mai, lo Stato da solo si mostra impotente, richiedendo interventi sovranazionali di difficile, se non d'irrealizzabile attuazione e mettendo così a rischio le democrazie e la fiducia del cittadino nella politica. La crisi, pertanto, è ovunque, "multiforme e multidimensionale" (Morin, 2008, p. 255); è una *nakrisis* generalizzata dell'umanità che colpisce tutti i settori della vita individuale e collettiva, fra loro tutti intrinsecamente collegati.

Oggi, in effetti, non ci si può riferire alla crisi del solo individuo (o dell'individuo solo), dovendo constatare un *generalizzato disagio individuale* quale riflesso ricorsivo di molteplici criticità presenti in modo permanente tra le maglie della società; si tratta di uno stato di crisi al contempo particolare e generale che gli psichiatri Benasayag & Schmit (2014, p. 13), attenti soprattutto al dilagare contemporaneo del disagio giovanile, ben diagnosticano con tono allarmato e che denotano con la felice espressione "*la crisi nella crisi*", non essendo la crisi l'eccezione, ma la regola della società odierna: secondo i due autori, si tratta di un processo iniziato con la fine della modernità, quando tramonta l'idea che il futuro possa migliorare grazie alla scienza, considerata finora l'unico mezzo per l'uomo di pensarsi proiettato in un avvenire certamente felice, perché finalmente libero (grazie a essa) dai mali che lo affliggono da sempre ("*messianismo scientifico*") (Benasayag & Schmit, 2014, p. 17).

Di fatto, nella nostra epoca – l'"epoca delle passioni tristi" – il rapporto dell'uomo con le scienze è profondamente mutato: "la promessa diventa minaccia" (Benasayag & Schmit, 2014, p. 20) e la fiducia si trasforma in atteggiamenti pessimistici e sentimenti di tristezza sostenuti da un diffuso senso d'*incertezza* (Benasayag & Schmit, 2014, p. 21), riconducibile, almeno in parte, proprio a un

progresso smisurato e illimitato delle scienze e tecnoscienze, non sostenute da un pensiero capace di orientarne le molteplici potenzialità. La mancanza di un confine preciso rispetto a ciò che è, o non è, possibile e fattibile, e l'impossibilità di possedere gli strumenti per leggere il mondo sembrano generare un diffuso stato di ansia: "se tutto sembra *possibile*, allora più niente è *reale*" (Benasayag & Schmit, 2014, p. 23).

Nonostante il loro uso molto diffuso, il rapporto delle persone con i nuovi strumenti tecnologici sembra caratterizzarsi, per la prima volta nella storia dell'uomo, da un profondo senso di lontananza e impotenza che determina una *società dell'ignoranza*, per una mancata reale comprensione del loro funzionamento; si avvertono un vuoto e una dipendenza passiva che lasciano alle macchine una "*combinatoria autonoma*" e all'uomo il senso di una *profonda estraneità*, con la conseguente sensazione d'incertezza rispetto a qualcosa che appare indecifrabile (Benasayag & Schmit, 2014, p. 24).

Inoltre, domina una *logica utilitarista* a sfondo economicistica, che induce a ritenere che, se le scelte non portano a risultati immediati ed efficienti, non sono che uno spreco di risorse ed energie; così è anche per lo studio e l'apprendimento che, secondo questa logica materiale, servono per essere più attrezzati ad affrontare il mondo e le sue richieste di tipo economico-utilitarista. La società diviene allora il luogo in cui il singolo finisce per essere e sentirsi solo, e in cui le attività professionali sono organizzate sotto l'egida di una gerarchia molto rigida, per cui alcune attività sono stimate come un ripiego rispetto ad altre che invece rappresentano la chiave del successo (Benasayag & Schmit, 2014, p. 44).

2. Le potenzialità semantiche e educative per ripensare la crisi

Citando la frase sapienziale del filosofo cinese Tchouang Tse, per cui "tutti conoscono l'utilità dell'utile, ma pochi quella dell'inutile", i due autori ritengono che l'*utilità dell'inutile* sia in realtà "l'utilità della vita, della creazione, dell'amore, del desiderio..." (Benasayag & Schmit, 2014, p. 64), ciò che può essere raggiunto solo con un impegno teso a evitare le strade più brevi e a scongiurare l'imitazione di falsi ideali. Un simile impegno educativo forma la persona e la forgia per reggere, con un adeguato senso di realtà, alle situazioni esistenziali più critiche, da cui trarre il meglio per adattarsi creativamente ai naturali cambiamenti vitali dell'Essere. La comprensione diventa, allora, il perno intorno al quale dovrebbe ruotare l'intero congegno pedagogico-educativo.

In effetti, agendo sul singolo e sulla collettività, il processo educativo può attivare gli strumenti cognitivi più adeguati per *comprendere la crisi*, il diffuso senso d'ignoranza e l'affannosa ricerca di sicurezza e protezione, e affrontare, ed eventualmente risolvere, le situazioni critiche anticipandone le potenziali conseguenze distruttive/degenerative.

Se l'educazione si pone in atteggiamento riformista rispetto a quella tradizionale, può assumere il compito, come a più riprese rimarca Morin (cfr., per esempio, 2012, pp. 141 e 142), di promuovere un apprendimento metacognitivo volto alla "conoscenza della conoscenza" e di consentire al singolo e ai gruppi di accedere adeguatamente alla comprensione dei dispositivi cognitivi, alle relative difficoltà, alle debolezze, alla propensione all'errore e all'illusione (piuttosto che radicare nelle menti discenti una "razionalità chiusa" di tipo dottrinale). Grazie a questa rinnovata forma educativa, la mente, resa e/o mantenuta elastica e aperta, può più facilmente – e creativamente – affrontare e superare le insidie di una situazione critica, problematica, ambigua e dubbia, se non anche minacciosa e pericolosa.

A causa dell'*incertezza* insita nella complessità, la proposta educativa di un'*ecologia dell'azione* consente di modificare l'esperienza attuale in funzione del modificarsi degli eventi ambientali che, proprio perché complessi e quindi incerti e imprevedibili, mutano assoggettandosi all'inevitabile ricorsione, almeno potenziale, di eventi critici.

Dinanzi a una crisi emergono incertezza, timore verso il futuro, difficoltà decisionali e valutative. Essere adeguatamente formati alla crisi grazie alla formazione di un pensiero esso stesso "critico" e

riflessivo (Dewey) dovrebbe essere un punto focale dell'educazione formale dinanzi a simili manifestazioni esistenziali dal carattere socialmente globalizzato.

Crisi può, di fatto, anche intendersi come un elemento (samente) rivoluzionario, un elemento di disordine fondamentale per mantenere vivo il sistema, com'è sempre avvenuto, per esempio, nella storia del pensiero scientifico quando le rivoluzioni scientifiche sono state (e continuano a essere) fonte evolutiva/emancipativa dello stesso esistere e rigenerarsi delle scienze, consentendo loro di modificarsi in modo adattivo col mutare dei tempi e spazi storico-antropologici. In effetti, le teorie scientifiche sono "biodegradabili" (Morin, 2012, p. 141), perché non possono rimanere fisse, eterne, dovendo rispondere in modo coerente alle critiche provenienti dagli incessanti mutamenti storico-sociali legati al flusso metamorfico degli eventi e assoggettarsi, in modo a dir poco fisiologico, a rivoluzioni vere e proprie dei loro costrutti teoretici.

Non per niente la *ragione semantica ed etimologica della crisi* (dal greco antico *kríno*) induce la persona a separare, a distinguere per scegliere, a prendere decisioni e fare valutazione su quanto è in costante e ineluttabile fase trasformativa; in base alle decisioni prese, il futuro corso degli avvenimenti prenderà una certa direzione, precludendo a un qualche cambiamento. La scelta teorico-operativa dinanzi al problema è critica e i fatti (a loro volta critici) vanno osservati e valutati nel modo più riflessivo e pertinente possibile per risolverlo in sinergia con l'attualità del contesto.

In origine, il termine "crisi" aveva un significato più che altro positivo, dai contorni ottimisti, proiettando l'attuale realtà fenomenica verso l'idea di un *cambiamento*; è vero che non si può dire che sia scontato l'esito dell'azione risolutoria verso uno stato di crisi, seppure il termine faccia in ogni caso ipotizzare a una qualche rinascita dopo una rottura. La crisi è oggi divenuta una "crisi di coscienza" giacché "profondo turbamento spirituale, morale, religioso e simili" (Cortelazzo & Zolli, 1979, p. 298) o una "crisi economica" quale "rallentamento nell'attività economica" (Cortelazzo & Zolli, 1979, p. 298), come pure una "crisi esistenziale" o "politica", o altro ancora di poco o per nulla positivo.

Come recita il *Grande dizionario della lingua italiana* (pp. 975 e 976) la crisi, inerente innanzi tutto al campo medico, comporta un "notevole e improvviso cambiamento, in senso favorevole (o anche sfavorevole), che avviene in una malattia"; in modo figurato è vista come una "profonda perturbazione nell'esistenza di una persona, che produce effetti più o meno gravi e dolorosi, incidendo sull'intera condotta morale e concezione della cose", avendo quindi a che fare con un turbamento, uno stato di intima incertezza e difficoltà. L'idea che vi sta dietro è comunque negativa e nasconde di solito un sentimento depressivo e annichilente.

Bisognerebbe operare un mutamento interpretativo di questo concetto, tornando alla sua origine semantica e individuandovi, più che un alone di negatività, delle "opportunità di scelta" tese all'attivazione di un processo maturativo dell'esperienza, "da cui dipende una svolta determinante (a livello personale, come a livello storico-sociale)" (Bauman & Bordoni, 2015, p. 5). In questo processo di *revisione concettuale dell'elemento critico* l'educazione dovrebbe avere un ruolo centrale, soprattutto nel formare la persona in senso globale piuttosto che nozionistico e nell'orientare le sue strutture di pensiero oltre lo stereotipo da cui il termine "crisi" è culturalmente avvinto.

Morin, in effetti, lamenta che l'educazione odierna non si preoccupa di insegnare *acomprendere il senso della conoscenza* all'insegna di un pensiero complesso in grado di unire i saperi all'interno di una rete di legami che fanno del sapere stesso un'*unitas multiplex*, un insieme complesso. In altri termini, la conoscenza raramente è costruita in modo *pertinente*, nel senso che "deve essere innanzitutto un'iniziazione alla contestualizzazione" (Morin, 2012, p. 144), legando quanto è astratto rispetto alla realtà concreta, esperienziale, e farsi una conoscenza la più possibile multidimensionale, estesa, e al suo interno legata, che consenta per l'appunto alla mente discendente di aprirsi ai legami, spesso impliciti, di un sapere inter- e trans-/eco-disciplinare.

L'epistemologo francese auspica che l'intelligenza generale possa ritrovare la sua più libera espressione con una *riforma del pensiero* (Morin, 2000, p. 13) evitante un accumulo indifferenziato d'informazioni prive di una collocazione organica e funzionale. Una *testa ben fatta* è espressione dell'attitudine a problematizzare la realtà e a ricostruire i legami che collegano il sapere. Per rag-

giungere simili obiettivi, bisogna non disperdere il potenziale conoscitivo sostenuto dalla naturale curiosità presente in età evolutiva e coltivare tutte le facoltà attribuibili all'intelligenza generale che riguardano "l'esercizio del dubbio" (Morin, 2000, p. 16), la capacità di condurre argomentazioni e, come riporta Morin, un certo tipo di facoltà detta *métis*, tramandataci dalla civiltà greca, che è una facoltà implicante qualità cognitive come l'intuizione, la flessibilità e la capacità di affrontare efficacemente gli imprevisti, che sono tutte qualità necessarie per fronteggiare abilmente una situazione di crisi.

L'organizzazione del sapere operato da questo tipo d'intelligenza non è frammentata e giustapposta ma è soggetta a un processo circolare che combina separazione e interconnessione, analisi e sintesi (Morin, 2000, p. 18), critica riflessiva e organizzazione/riorganizzazione del pensiero; si tratta di un sapere strettamente collegato al contesto grazie alla connessione dialogica del tutto con le sue parti e viceversa: la tradizionale separazione delle discipline è attraversata da un nuovo modo di concepire *iprincipi organizzatori della conoscenza* stessa (Morin, 2000, p. 20), per cui diventa possibile, per esempio, l'incontro funzionale tra cultura umanistica e scientifica o tra teoria e prassi, ovvero tra elementi ordinati e al contempo critici della realtà.

Benasayag e Schmit fanno presente che il *desiderio di padroneggiare e condividere la storia culturale della propria comunità* agisce notevolmente sulla qualità stessa dell'apprendimento, in quanto non solo tiene lontani dalla diffusa tendenza al meccanico accumulo di semplici informazioni, ma consente anche e soprattutto di percepire il mondo in modo più complesso: "Il desiderio pone in relazione, crea legami, mentre l'educazione finalizzata alla sopravvivenza implica che "ci si salva da soli"" (Benasayag & Schmit, 2014, p. 41).

3. Educazione alla comprensione delle valenze positive della situazione critica

Il *secolare scollamento tra teoria e pratica* nel campo dell'educazione, soprattutto nei contesti formalizzati, è un fatto critico che può considerarsi motore di situazioni conflittuali, tanto che comprenderne il senso e le più profonde motivazioni può aiutare ad affrontare con maggiore successo una simile aporia e lo stato certamente critico che ne deriva: in effetti, stando a Gardner, l'origine di molte difficoltà che lo studente incontra durante il percorso scolastico è osservabile proprio nel divario tra l'esperienza di apprendimento vissuta con successo prima del suo ingresso in contesti formali, come la scuola, e quanto accade successivamente al periodo scolastico, soprattutto quando l'individuo si addentra attivamente nella scena adulta della vita socio-professionale.

Questo nodo, per Gardner fondamentale nella costruzione degli stereotipi e riguardante il processo attraverso il quale lo studente può (o non può) giungere a un'autentica comprensione dei contenuti riguardanti gli apprendimenti proposti a scuola, è profondamente legato alla *crisi attraversata dall'istituzione scolastica*, una crisi che appare il riflesso di una situazione critica ben più allargata e che fa leva in particolare su malsane idee di crescita e di educazione ampiamente diffuse nella cultura contemporanea (Gardner, 2005, p. 260). La vera comprensione dovrebbe avvenire grazie all'incontro di più fattori, individuabili nelle risorse innate di ciascun individuo grazie a un'attenta osservazione del profilo espressivo delle diverse intelligenze (Gardner, 2005, p. 21) e nei vincoli, oltre che nelle risorse, provenienti dall'ambiente socio-educativo.

Il bambino durante la prima e seconda infanzia, possedendo un elevatissimo interesse a esplorare e conoscere tutto ciò che lo circonda, grazie al coinvolgimento delle abilità sensomotorie e alla capacità di manipolare i sistemi simbolici di primo livello, segue senza fatica un percorso "naturale" di apprendimento che gli consente di realizzare in poco tempo una "vasta gamma di concezioni intuitive" (Gardner, 2005, p. 261) estremamente funzionali alla propria vita, come interpretare le leggi che regolano il mondo degli oggetti (teorie della materia), degli esseri viventi (teoria della vita) e della mente (teoria della mente) (Gardner, 2005, p. 94).

Il bambino di cinque anni – come afferma Gardner – "è un discendente energico, ricco di immaginazione e portato ad integrare tra loro tutte le proprie conoscenze" (Gardner, 2005, p. 261), ma che successivamente diventerà uno studente che con fatica, e non più con naturalezza, raggiungerà un

apprendimento non altrettanto significativo. Questo perché l'apprendimento scolastico non riesce a integrarsi con l'apprendimento intuitivo, che non solo non si modifica per adattarsi ai nuovi e più corretti contenuti, ma riemerge con decisione una volta che lo studente termina il proprio percorso formativo (Gardner, 2005, p. 95).

Al contrario, la scuola dovrebbe mantenere vive le risorse cognitive, emotive e affettive presenti nei bambini piccoli (Gardner, 2005, p. 261), ma per farlo è necessario compiere delle scelte consapevoli che si ricollegano a un'idea più ampia di quanto si voglia conservare e trasmettere della società stessa (ruoli sociali, valori culturali e conoscenze) (Gardner, 2005, pp. 125 e 126); bisogna dunque sapere cosa si vuole insegnare e come lo si intende attuare. I contenuti delle dinamiche d'insegnamento-apprendimento, legati al livello stesso di complessità della società, possono passare dalla richiesta di prestazioni, ritenute importanti perché frutto della tradizione, anche se modificabili nel tempo, alla necessità di possedere un numero elevato d'informazioni (nozionismo), fino alla valorizzazione del "raggiungimento di una comprensione approfondita dei concetti e dei principi che stanno alla base dei vari complessi di informazioni" (Gardner, 2005, p. 126).

La *comprensione* permette di collegare la pluralità dei dati e delle informazioni provenienti dall'ambiente, colti attraverso l'esperienza, per poi metterli a confronto con le conoscenze corrispondenti alle discipline, in cui hanno operato gli esperti delle diverse materie (Gardner, 2005, pp. 126 e 127). Chi raggiunge la comprensione possiede la capacità di ricorrere ai propri apprendimenti per adottare *soluzioni efficaci a situazioni critiche* o a problemi non ancora incontrati, ma in qualche modo soggiacenti e pronti a emergere nella iper-complessità sistemica dell'odierna realtà sociale.

Favorire nel bambino atteggiamenti che lo porteranno alla personale costruzione della conoscenza significa evitare che egli attivi le proprie risorse per rispondere semplicemente alle aspettative degli adulti. Gli studenti che orientano le loro attività al raggiungimento del risultato scolastico non mostrano di possedere un'altrettanta capacità di "trasformare l'apprendimento in efficienti strutture di pensiero" (Bruner, 2005, p. 115), evidenziando come i loro successi scolastici derivino da una semplice attività di restituzione e non di elaborazione delle conoscenze.

Bruner, in particolare, espone l'ipotesi per la quale è l'*approccio alla conoscenza* a fare la differenza rispetto alla qualità della motivazione: nel caso vi sia un *orientamento alla scoperta*, il bambino sarà stimolato a lavorare in autonomia, gratificato dalla stessa attività euristica (Bruner, 2005, p. 115).

Tale approccio rappresenta un punto di rottura rispetto alla tradizionale rappresentazione di una motivazione del bambino rafforzata da elementi esterni a esso, coincidente con il soddisfacimento di bisogni primari (o secondari). Bruner, riportando il lavoro di ricerca di Robert White, mette in luce quanto l'apprendimento sia il risultato di un percorso ben più complesso, che induce a riflettere sull'idea stessa di *competenza* che, vista come espressione di un adeguato rapporto con l'ambiente circostante, esprime un'affinata capacità di eseguire operazioni sulla realtà e consente di risolvere specifiche criticità teorico-operative.

Pertanto, oltre a un significato generale di competenza, si affianca una *motivazione di competenza* (Bruner, 2005, p. 116), vale a dire una competenza raggiunta grazie a un interiore bisogno di rapportarsi alla realtà esterna, anche quando è particolarmente critica. Bruner aggiunge che una simile motivazione intrinseca di competenza, se presente nel comportamento, potrà ostacolare l'influenza, negativa e meccanicista, esercitata dalle ricompense esterne.

Rispetto al sapere e alla conoscenza non è da ritenersi sufficiente, come accade spesso nelle scuole, avvicinare lo studente alle conoscenze già realizzate, ma sarebbe meglio pensare di realizzarne di nuove. Si tratta di mettere in atto i *processi di ricerca* e gli elementi metodologici che la regolano, con la consapevolezza che padroneggiare le norme, i meccanismi regolatori non è una condizione sufficiente, anche se necessaria per rendere conto di ciò che accade durante il processo conoscitivo; subentrano ulteriori elementi inerenti tanto alla sfera legata al soggetto quanto alle dimensioni più generali, capaci entrambe di indirizzare l'attenzione al percorso che conduce alla scoperta, piuttosto che porre un'attenzione teleologica alla scoperta stessa (Bruner, 2005, pp. 120 e 121).

Questa rinnovata *prospettiva educativa alla scoperta* rende evidente quanto sia complesso il riferimento bruneriano alla "sensibilità per l'importanza delle variabili" (Bruner, 2005, p. 121), che per-

mette al ricercatore di sapersi orientare attraverso le infinite possibilità date dal contesto, una sensibilità derivante da una certa dimestichezza con l'argomento trattato e dalla acquisita capacità di scegliere tra i tanti percorsi possibili.

Il nodo centrale risiede nella capacità di descrivere e delineare l'ambito da trattare in termini che possano rendere il discente soggetto all'esplorazione; come afferma Bruner: "parte delle scoperte di altissimo livello consiste nell'invenzione e nello sviluppo di modelli efficaci, nella traduzione di un problema in indovinello" (2005, p. 121), trasformando il problema in un'occasione di lavoro finalizzato al suo superamento. La possibilità da parte dell'individuo di cimentarsi non in maniera sporadica in questa modalità conoscitiva permetterà di acquisire una strategia estensibile (quasi) a ogni ambito del sapere e a ogni potenziale situazione critica insita, ormai diffusamente, nella contemporaneità.

Bibliografia

- Bauman, Z., & Bordoni, C. (2015). *Stato di crisi*. Torino: Einaudi.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2014). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bocchi, G., & Ceruti, M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2005). *Il conoscere. saggi per la mano sinistra*. Milano: Armando.
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1979). *Dizionario etimologico della lingua italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Dewey, J. (1953). *Democrazia e educazione*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Dewey, J. (1967). *Scuola e società*. Scandicci (FI): La Nuova Italia.
- Frabboni, F. (2007). *La scuola che verrà*. Roma: Editori Riuniti.
- Galli, C., Cambi, F., & Ceruti, M. (a cura di) (2003). *Formare alla complessità*. Roma: Carocci.
- Gardner, H. (1995). *Aprire le menti. La creatività e i dilemmi dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Gardner, H. (1995). *L'educazione alle intelligenze multiple. Dalla teoria alla prassi pedagogica*. Milano: Anabasi.
- Gardner, H. (2005). *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*. Milano: Feltrinelli.
- Grande dizionario della lingua italiana. Torino: UTET.
- Lyotard, J. F. (2002). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: RaffaelloCortina.
- Morin, E. (2008). *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi. Il metodo: vol. IV*. Milano: RaffaelloCortina.
- Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: RaffaelloCortina.
- Visalberghi, A. (1988). *Insegnare ad apprendere. Un approccio evolutivo*. Scandicci (FI): la Nuova Italia.

**La defuturizzazione e l'egemonia presentista.
Il pensiero utopico come risorsa per uscire dalla crisi**

di Federico Zamengo, Nicolò Valenzano

La modernità liquida caratterizzata dal tempo puntillistico (Bauman, 2008/2009) intrappola le persone nel presente, rinunciando al futuro e ignorando il passato.

In particolare, la cultura dell'effimero, nucleo dell'ideologia del presente, “paralizza il pensiero del futuro” (Augè, 2012, p. 15). L'imperativo presentista prescrive di sopportare, accettare e amare questo mondo presente, rinunciando ad ogni passione trasformatrice.

L'apertura al futuro, indicata da Bloch come un tratto distintivo della condizione umana, pare trovare non pochi ostacoli nella realtà contemporanea, in modo particolare per i giovani. Non ci si riferisce solamente all'incertezza esistenziale e alla flessibilità occupazionale, piuttosto a ciò che è stato definito, più in generale, il “cambiamento di segno del futuro” (Benasayag & Schmit, 2003/2004), ossia il passaggio da un'idea di futuro interpretato positivamente come promessa all'attuale e perenne stato di allerta e di minaccia, da cui pare non si possa attendere nulla di buono.

Non v'è dubbio che la particolare contingenza storico-economica sia molto complessa e non costituisca un invito allettante in favore della crescita delle giovani generazioni. Si intende sostenere il valore positivo di questa e di ogni situazione di crisi: il suo essere una condizione di passaggio. L'attuale crisi, che investe vari livelli, da quello economico a quello politico, da quello sociale a quello etico, è stata resa possibile anche dall'appiattimento culturale all'egemonia presentista, dalla rinuncia al futuro e quindi, in ultima istanza, dall'esaurirsi del pensiero utopico. Se la defuturizzazione dei giovani è conseguenza, se non altro indiretta, della rinuncia al pensiero utopico, in questa sede si intende recuperare il valore del possibile, dell'ideale e dell'utopico nell'analisi pedagogica.

La ripresa dell'utopia implica, in prima istanza, di intenderla non come pura fantasticheria o frutto dogmatico di una fantasia politica allucinatoria. Si cercherà pertanto di evidenziare la caratteristica distintiva di ogni buona utopia: la dialettica tra reale e possibile. Si individueranno anche i rischi di una misconcezione di tale dialettica: l'eccesso di realismo conduce alla bieca legittimazione dell'esistente e l'eccesso di futuro porta al sogno di evasione. Si sosterrà la tesi per cui il ruolo critico ed emancipativo dell'utopia è possibile solo se si intende correttamente tale dialettica.

In seguito si individuerà il nesso e le analogie tra utopia e pedagogia, al fine di sostenere l'analogia tra queste due forme di pensiero. Si mostreranno così i rischi di una pedagogia che non sappia correttamente intendere la dialettica tra reale e futuro come cuore dell'educazione: da una parte l'addestramento, dall'altra il sogno visionario. In conclusione si evidenzieranno due principali contributi del pensiero utopico alla riflessione pedagogica. Il primo strettamente epistemologico, relativo al modo di procedere del discorso pedagogico. Il secondo consentirà il passaggio dal piano epistemologico a quello propriamente educativo.

The liquid modernity characterized by the pointillistic time (Bauman, 2008/2009) traps people in a present time, then it renouncing, as a consequence, to the future and ignoring the past. In particular, the ephemeral culture, nucleus of present ideology, paralyses the thought of the future (Augè, 2012). The “presentist” imperative prescribes to bear, to accept and to like this present world, abdicating to every dimension transforming people and society.

The opening to future, indicated by Bloch as a feature of human condition, seems to find obstacles in the contemporaneity, especially for young people. It doesn't only refer to the existential uncertainty and the occupational flexibility, rather than to what has been defined, more in general terms, the change of the future sign (Benasayag & Schmit, 2003/2004), the passage from an idea of future interpreted positively as a promise to an actual and perennial state of alert and threat, which seems not to carry any positive aspects.

There is no doubt that the particular historical-economic contingency is very complex and doesn't constitute a real invitation in favor of the growth of young generations. We intend to state the positive value of this and every situation of crisis: as a possible change. The current crisis, that involves several levels, from the economical to the political ones, from the social to the ethical ones, has been fuelled also by the cultural leveling to the presentist hegemony, by the renunciation to the future and therefore, at the end, by the depletion of the utopic thought. If the defuturisation of young people is one of the consequences, even just indirect, of the renunciation to the utopic thought, in this context it recovers the value of possibility, of utopia in the educational analysis.

The resumption of the utopia implies, firstly, to interpret it not as pure daydream or the dogmatic result of a visionary political fantasy. We are going to select the distinctive characteristic of every good utopia: the dialectic between reality and possibility. There are two risks of misinterpretation of such dialectic: a blind trust in realism leads to sinister legitimization of the existing, and a blind trust in future that leads to dreams of getaway. We will defend the thesis that sees the critical and emancipatory role of the utopia only if it intends that dialectic in a balanced way. Then, we will characterize the connection and the analogies between utopia and education, to state the analogy between these two forms of thought. We will show the risks of a education hat doesn't correctly know how to intend the dialectic between reality and future as core of the education practice: on the one side the training, on the other the visionary dream. In conclusion, particular emphasis will be put on two aspects of how utopia can enrich and influence on the educational approach. The first of the two refers to epistemological ambit, related to the way the educational discourse works. The second aspect will invite to turn from the epistemological ambit to the educational one.

1. I giovani e la defuturizzazione

Non stupisce che anche i dati trimestrali pubblicati dall'Osservatorio Nazionale sul Capitale Sociale (Maggio 2015) sottolineino l'ennesima amara constatazione: il 70% degli intervistati è convinto che l'unica speranza di poter fare carriera per i giovani italiani sia rappresentata "dall'estero" e, nello stesso tempo, evidenzino quanto l'avvenire non prometta nulla di buono: il 67% dei soggetti sostiene, infatti, che nel prossimo futuro i giovani italiani avranno una posizione sociale ed economica inferiore rispetto ai propri padri (Diamanti, 2015). Al medesimo orizzonte, appartengono anche quei proclami che delineano una dimensione prospettica intrisa di scenari catastrofici sul piano economico, sociale, sanitario ed ambientale. Il messaggio evocato, sospinto e vissuto che sembra partire dal mondo adulto ed abbattersi come una scure sull'universo giovanile appare inequivocabile: "il futuro è morto, non c'è più, non si facciano illusione, la pacchia è finita, come il petrolio e come l'acqua" (Pietropolli Charmet, 2011, p. 137). Per la verità, neanche troppo è l'imbarazzo nei confronti di una generazione che, come da più parti sottolineato, è stata simbolicamente tradita da chi l'ha preceduta, non solo in termini economico-sociali, ma anche e soprattutto educativi. La retorica, invece, predilige soffermarsi sul talento giovanile individuale e sull'educazione come investimento (Augè, 2012), celando un palese disprezzo per chi stra-ordinario non è - e non ambisce ad esserlo - giustificando e dichiarandone contemporaneamente l'esclusione (Laffi, 2014).

L'immagine che ne deriva affiancando i vari *frames* proposti è tutt'altro che incoraggiante: per chi si affaccia alla vita adulta in questa contingenza storico-sociale, crescere può apparire un'impresa temeraria, di certo poco entusiasmante: non solo a causa del confronto con l'inevitabile incertezza esistenziale o i rischi occupazionali suggeriti dal totem della flessibilità. Soprattutto, in termini più generali, ci vorremmo riferire a ciò che è stato definito il "cambiamento di segno del futuro" (Bena-sayag & Schmit, 2004), ovvero il passaggio da un'idea di futuro luminoso e prospettico, all'attuale stato di perenne allerta e minaccia. Sostare quotidianamente accanto all'epitaffio del futuro e al *Requiem* dei diffusi "non più" non è certo un'esperienza gratificante.

Recuperando la celebre annotazione agostiniana, se il presente del futuro non è l'attesa, ma si trasforma in resa e il presente del passato non è memoria, ma diviene rapida obsolescenza programmata, non resta, per giovani e meno giovani, che aggrapparsi all'esperienza del presente puntillistico:

un'apologia del frammento che rischia di avvicinarsi all'assenza di dimensione (Bauman, 2008/2009), minando alla base la possibilità stessa di dare vita a narrazioni continuative della propria identità (Sennet, 1999/2010), seppur all'interno del cambiamento. In altri termini, smarcandosi tanto da una retrospettiva, tanto da un'aspirazione prospettica, l'esistenza appare avvitarsi in una vera e propria "egemonia presentista" che qualifica come possibili solamente i tratti dell'immediatezza, della precarietà e dell'emergenza, rinunciando all'alternativa ed ignorando ciò che è stato (Zamengo, 2012).

Allora nella convinzione, evocata da Seneca, della necessità di scorgere una mano in grado di trarre fuori (Ep. ad Luc, V, 52) dalla temperie contemporanea, perché non abbandonare le visioni apocalittiche ed intravedere, proprio all'interno della defuturizzazione contemporanea, una presa possibile capace di divincolarsi tanto dai proclami scoraggianti, quanto dalla fantasticheria? In altri termini, in che modo accompagnare le giovani generazioni verso il futuro in un contesto critico e problematico come quello odierno?

In questa sede si intende proporre una possibile traiettoria che consiste nel recuperare, *tout court*, il valore assegnato al possibile dall'analisi pedagogica: una tensione, non una scorciatoia, che anima una via antitetica tanto alla rassegnazione nei confronti del già dato e nella sua replicazione, tanto ad un superficiale ottimismo di maniera. Siamo convinti, infatti, che il recupero della dimensione utopica nel pensiero pedagogico e la conseguente tensione volta ad insegnare a sognare e a sperare, consenta di reintrodurre la dimensione del futuro nel campo educativo e nelle attese dei giovani.

2. Utopia tra realtà e futuro

Un tratto caratteristico della cultura occidentale, come già osservava Mircea Eliade (1964), è costituito da un forte interesse nei confronti delle utopie, siano esse politiche, sociali o educative (p. 211). Sin dalle proprie origini, il pensiero occidentale si è strutturato intorno alla dialettica tra il realismo delle tecniche, da un lato, e l'irrealismo e l'astrazione propria della metafisica dall'altro; ed è per colmare tale iato che nasce l'utopia, con lo scopo di raccordare il reale con l'ideale (Cambi, 2006, pp. 125-126). In questa prospettiva, il pensiero utopico occidentale emergerebbe, dunque, dal tentativo di tenere insieme l'aderenza al reale e il contemporaneo bisogno di critica e di oltrepassamento del reale medesimo, mostrando così sin dalle origini l'inestricabilità del nesso tra realismo e futuro. Una ulteriore considerazione storica consente di cogliere il nesso tra pensiero utopico e cultura occidentale: la società dell'Occidente si è sempre connotata come una società in cambiamento e in evoluzione, aperta al futuro più che al passato e quindi piuttosto concentrata sul rinnovamento e la riprogettazione.

Tuttavia, l'interesse nei confronti del pensiero utopico, nel corso del XX secolo, in seguito al mutamento delle condizioni storico-sociali, del contesto geopolitico e della stagione politica (Fest 1991/1992) è andato progressivamente erodendosi. Un declino segnato anche dalle dure critiche ad esso rivolte nel corso degli anni Settanta e Ottanta e dall'affermarsi della tesi relativa alla fine delle grandi narrazioni propugnata da una certa filosofia postmoderna (Baldini, 1976; Lyotard, 1979/1981). E infatti negli ultimi decenni del XX secolo, in particolare a partire dal 1989, si è assistito alla scomparsa dal panorama intellettuale dei progetti utopici e dei sogni di emancipazione (Fusaro, 2005; 2014).

In questa sede con utopia non si intende una pura fantasticheria o il frutto dogmatico di una fantasia politica allucinatória, né il ritorno ad un vagheggiato stato di natura o la costruzione di un modello completamente astratto, poiché implicherebbero evasione di fronte all'impegno della costruzione di alternative. Viceversa si assume una concezione positiva e proattiva del termine utopia, intesa come anticipazione, progetto e raffigurazione di un futuro migliore a partire dai problemi più attuali. Sono due gli elementi caratterizzanti l'utopia che è opportuno sottolineare: il realismo e il futuro.

Il collegamento tra utopia e realismo è meno peregrino di quanto si possa pensare, infatti la tensione utopica è presente già nella dinamica sociale di cambiamento. Anche per il nuovo realismo l'inevitabilità del reale è solamente il primo aspetto della questione, "il primo passo sulla strada della

critica e della emancipazione” (Ferraris, 2012, p. 62). Se il pensiero si riduce alla constatazione e giustificazione dell'esistente, smette di essere sogno prospettico e progettazione di un nuovo e migliore avvenire, rinunciando con ciò all'istanza critica ed emancipativa.

Il nesso tra utopia e futuro è evidente non solo nelle ucronie ma in tutte le utopie moderne, anche in quelle preilluministiche: tutte le prospettive utopiche contengono un'istanza di emancipazione e la speranza in un mondo migliore. La modernità è, secondo Reinhart Koselleck (2006/2009), l'epoca futurocentrica proprio perché uno dei suoi tratti caratterizzanti è costituito dalla centralità del pensiero utopico. Ciò ha connotato il pensiero moderno come proteso verso il futuro, concepito come orizzonte migliore rispetto al presente. Un orizzonte in grado di mobilitare all'azione e di restituire senso al presente, trasformandolo in un campo di lotta per il futuro stesso. Specularmente a quanto illustrato nel precedente capoverso, il pensiero utopico porta con sé un'inevitabile rischio: se rinuncia all'istanza di realtà con un eccesso di futuro - nel sogno-evasione o fantasia irrealizzabile- sacrifica l'istanza critica ed emancipativa che deve necessariamente nutrirsi di realismo.

Questa dialettica tra realtà e futuro trova migliore configurazione se intesa come critica del presente e indicazione di possibilità inedite. Non a caso le caratteristiche delle utopie moderne, a partire dalla fondativa *Utopia* di Thomas More, sono proprio il nesso con la realtà, l'istanza critica e quella di rinnovamento (Pompeo Faracovi, 1981, pp. 11-13). Il pensiero utopico, dunque, si ricollega con la speranza e il non-ancora ed interpreta questo nesso in chiave di emancipazione, a partire dalla critica della realtà. È interessante notare, nel passaggio, come l'istanza critica ed emancipativa costituisca il cardine tra l'aspetto realista e la dimensione della possibilità: affinché un pensiero possa dirsi critico ed emancipativo deve necessariamente fondarsi sull'esistente e proiettarsi nel futuro.

3. L'utopia e la pedagogia

Il legame tra utopia e pedagogia è indissolubile per almeno due ragioni. In primo luogo, le speranze utopiche si sono sempre fondate principalmente sull'educazione, infatti l'utopia pedagogica ha occupato un posto preminente in molte utopie (Massò, 1927, p. 27; Ruyer, 1950, p. 44). L'educazione è stata concepita nelle varie utopie come attività centrale nella ricostruzione ideale della società. In secondo luogo, le teorie pedagogiche hanno sempre fatto riferimento ad un modello antropologico e sociale da perseguire, pertanto hanno potuto mirare a qualche forma di cambiamento del reale sulla base di modelli ideali costruiti nel pensiero a partire dall'esistente. Parafrasando Roger Money-Kyrle, si può affermare che da questo punto di vista l'utopia è stata e può continuare ad essere la “scoltaavanzata” della pedagogia (1958/1971, p. 115): in altri termini le utopie hanno anticipato, stimolato e favorito l'affermazione o lo sviluppo di molte teorie sociologiche e pedagogiche (Ruyer, 1950, p.115). La pedagogia, come l'utopia, è progettazione e prefigurazione di un futuro diverso e migliore ed è, al medesimo tempo, azione modificatrice verso quel cambiamento prospettato: “la pedagogia è proiettata verso il futuro, verso un al di là spaziotemporale, e l'educazione che la sostanzia ha come caratteristica dominante quella di presentarsi sempre come un'attività modificatrice, volta al cambiamento, cioè al superamento di uno stato di cose esistente, verso una differente situazione futura” (Tramma, 2010, p. 16).

Il pedagogista e l'utopista sono accomunati, da un lato, dal prendere le mosse dalle dinamiche sociali reali e, dall'altra, dalla “speranza in un mondo migliore che non c'è ancora” (Mariani, 1995, p. 19). Sono entrambi inattuali nel senso nietzscheano di non appiattirsi con le tendenze prevalenti del presente e perciò nel fare “più saldo, coerente e soprattutto lungimirante, lo sforzo dell'uomo per rendere l'esistenza un evento non soltanto tollerabile, ma anche apprezzato e desiderato” (Bertin, 1977, p. 3). In altri termini, è proprio la dialettica tra reale e futuro, tratto caratterizzante ogni pensiero utopico, che fonda l'inestricabile legame della pedagogia con l'utopia.

Due sono i rischi individuabili come propri di una pedagogia che non sappia correttamente intendere la dialettica tra reale e futuro come cuore dell'educazione: da una parte l'addestramento, dall'altra il sogno visionario.

L'appiattimento ad un realismo ingenuo e per nulla prospettico suona, in questi casi, come una resa o la stipula di un contratto di non belligeranza. Tuttavia senza uno scarto, senza un "qualcosa rimasto per così dire cavo", la relazione educativa difficilmente può essere trasformativa, poiché se ad essa si sottrae una certa tensione utopica (Mariani, 1995) rischia di attestarsi in una pratica meccanica (Bloch, 1959/2005, pp. 230-231). Senza una dimensione di speranza e prospettico-utopica aperta al possibile, l'educazione si configura come mero addestramento; in forma poetica, lo ricorda Danilo Dolci (1974): "ciascuno cresce solo se sognato". L'educazione, in questa prospettiva, deve ripensare la propria immagine, deve oltrepassare quell'idea per la quale essa è pratica di cura, sostegno e guida di una crescita individuale. Siffatta rappresentazione trasforma l'educazione in amministrazione, ovvero in un'attività connessa alla predisposizione di mezzi per realizzare fini già stabiliti riducendola pertanto ad una dimensione esclusivamente pragmatica, esecutiva e per nulla progettuale. Tale pedagogia decaduta ad gestione amministrativa si riduce "a tecnica dell'adattamento sociale, a teoria della conformazione" (Cambi, 2006, p. 129).

Il secondo rischio in cui può incorrere un pensiero pedagogico incapace di intendere correttamente la dialettica tra reale e futuro consiste nel trasformarsi in sogno visionario. Il pensare pedagogico deve contrassegnarsi, in modo eminente, a partire dalla progettazione/interpretazione del futuro, ma nel fare ciò non deve limitarsi ad indicare utopie irrealizzabili e di evasione. In tal modo il pensiero pedagogico si può configurare non come un'utopia visionaria, ma critica e costruttiva. Così l'identità critica, interpretativa e regolativa propria di ogni utopia ben fondata può caratterizzare una buona pedagogia. L'educazione implica sì la progettualità, "un disporre di un modello e di un percorso, che si vuole e che si va a realizzare", ma una progettualità che prenda le mosse dal reale (Cambi, 2006, p. 138). È bene puntualizzare che tale modello, educativo e antropologico, debba essere costruito a partire dalle contingenze storico-sociali, sulla base delle quali definire i fini educativi che influenzeranno la progettualità. Detto in altri termini, la questione del principio educativo deve essere posta non in maniera astratta e metafisica, poiché genererebbe solamente sogni di evasione, ma "in una forma del tutto storicizzata" in modo tale da declinare tale principio sull'uomo concreto (Baldacci, 2014, pp. 33-34).

4. L'utopia come premessa e fine dell'educazione

Il contributo che il pensiero utopico può portare alla pedagogia è almeno duplice: in questa sede ci si limiterà ad accennare al primo aspetto, soffermandosi maggiormente sul secondo. Il primo risvolto investe il congegno del discorso pedagogico. In particolare, è stato sostenuto (Metelli Di Lallo, 1966, p. 591, pp. 663-674) che l'utopia, configurando il proprio impianto logico-discorsivo come un esperimento mentale, è in sinergia con il discorso scientifico al fine di contribuire allo sviluppo del discorso pedagogico. Da questo punto di vista può essere utile ricordare come, nel nostro tempo, la forma espressiva più attuale e più incisiva del discorso utopico è quella del saggio critico, piuttosto che quella narrativo tipico del modello classico (Cambi, 2006, p. 130).

Il secondo contributo del pensiero utopico al discorso pedagogico riguarda la possibilità di prospettare nuovi modelli educativi. In un'epoca caratterizzata da varie forme di crisi, tra cui quella educativa, si intraveda la possibilità di educare al cambiamento attraverso la descrizione di nuovi modelli educativi che, a loro volta, presuppongono un nuovo concetto di umanità (Bertin, 1976, pp. 258-266). In questa prospettiva si vuole proporre un modello antropologico che implica la capacità delle nuove generazione di analizzare criticamente l'esistente, di valutare le proprie cornici cognitive in rapporto ai dati di realtà e di padroneggiare il momento in cui si rende necessaria una revisione, anche radicale, dei propri abiti mentali, al fine di riformulare nuovi progetti di cambiamento dell'esistente. Questa capacità è quella che Bateson indicava come il terzo livello dell'educazione: la capacità di relativizzare le categorie del pensiero, mantenendo connesse tra loro categorie anche fortemente divergenti. Negli studenti va stimolata questa capacità di «liberazione dalla tirannia dell'abitudine», che implica processi di cambiamento epistemologico. (Bateson, 1992/1972; Bauman, 2012, p. 39; Bauman, 2001/2002, pp. 157-160). Un siffatto modello educativo dovrebbe esse-

re capace di prevenire future situazioni di crisi poiché fondato su un'idea di uomo capace di mettere in discussione e modificare i propri convincimenti, cornici cognitive e abiti mentali quando la realtà lo richiede. Questa proprietà non deve essere confusa con uno scetticismo nichilistico, viceversa può portare alla formulazione di un ideale sulla base del quale pensare un avvenire migliore per se stessi e la società in cui si vive.

Un modello educativo, dunque, che non solo recupera l'istanza utopica come premessa ma anche come contenuto e fine, ossia come elemento da coltivare nelle persone affinché queste non si siano soggiogate all'egemonia presentista per la quale un futuro migliore non è né possibile né immaginabile. Il ruolo dell'utopia sin qui delineato riguarda il pensare pedagogico, ma con questo passaggio pare svolgere una parte decisiva anche per quanto riguarda il “fare” educazione. Si propone pertanto un'educazione che “sappia formare le menti in maniera che possano introdurre cambiamenti sociali senza provocare disordini”, un'educazione che coniughi le istanze, proprie anche di ogni utopia, del realismo e della prospettiva di un futuro migliore (Dewey 1916/1984, p. 126).

Educare al tempo della crisi significa, in questa prospettiva, prospettare un'utopia pedagogica che abbia come ideale un nuovo modello di uomo caratterizzato, tra l'altro, dalla capacità di non mettere in congedo speranza e coraggio e non accettare in maniera irriflessa il presente come orizzonte ultimo. Nello specifico, significa insegnare ai giovani la capacità di analisi e critica dell'esistente, una disamina critica delle proprie mancanze e di quelle della società tutta. La valutazione della realtà non è che il primo passo a cui deve far seguito la capacità di sperare, immaginare e progettare un futuro migliore. Decisiva è in questa prospettiva la proprietà di nutrire aspettative in vista di un domani migliore non accontentandosi del reale e di immaginare il futuro a partire dal presente con l'aiuto del passato. Questo uomo nuovo, però, non è sufficiente che sia capace di comprendere e immaginare per via intellettuale l'avvenire carico di istanze emancipative, deve anche esserne all'altezza ovvero volerlo e avere il coraggio di perseguirlo. È pertanto fondamentale formare nei giovani non solo la capacità di sperare, ma anche il coraggio di desiderare un futuro diverso, non accontentandosi del godimento immanente, e di perseguire con forza e caparbia tali speranze. Alla luce di ciò, quanto si va proponendo in questa sede può essere correttamente interpretato come “un'utopia finalmente concreta” (Bloch 1968/1971, p. 327; 1968/1977).

Bibliografia

- Augè, M. (2012). *Futuro*. Torino: Bollati-Boringhieri. (Original work published 2012).
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldini, M. (1976). Introduzione. In M. Baldini (A cura di), *Utopia e pedagogia* (pp. V-XXXIX). Brescia: La Scuola.
- Bateson, G. (1992). Le categorie logiche dell'apprendimento e della comunicazione. In G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente* (pp. 324-356). Milano: Adelphi. (Original work published 1972).
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambiano la nostra esperienza*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2001).
- Bauman, Z. (2009). *Vite di corsa. Salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2008).
- Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull'educazione*. Trento: Erickson.
- Benasayag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2003).
- Bertin, G. M. (1977). *Nietzsche. L'inattuale idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bloch, E. (1971). *Ateismo nel Cristianesimo: per la religione dell'esodo e del regno*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1968).
- Bloch, E. (1977). Marx: camminare eretti, utopia concreta. In *Karl Marx* (pp. 197-212). Bologna: Il Mulino. (Original work published 1968).
- Bloch, E. (2005). *Il principio speranza*. Milano: Garzanti. (Original work published 1959).

- Cambi, F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Dewey, J. (1984), *Democrazia e educazione* (E. Enriques Agnoletti & P. Paduano). Firenze: La Nuova Italia. (Original work published 1916).
- Diamanti, I. (A cura di), (2015). *XLV Osservatorio sul Capitale Sociale degli Italiani - La Buona Scuola. Rapporto maggio 2015*. Disponibile in :www.demos.it.
- Dolci, D. (1974). *Poema umano*. Torino: Einaudi.
- Eliade, M. (1964). *Paradis et utopie. Geographie mythique et eschatologie*. In A. Portmann (Hrsg.). *Vom Sinn der Utopie* (pp. 211-234). Eranos-Jahrbuch XXXIII/1964, Zurich: Rhein-Verlag.
- Ferraris, M. (2012). *Manifesto del nuovo realismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Fest, J. (1992). *Il sogno distrutto. La fine dell'età delle utopie*. Milano: Garzanti. (Original work published 1991).
- Fusaro, D. (2005). *Filosofia e speranza. Ernst Bloch e Karl Löwith interpreti di Marx*. Padova: Il Prato.
- Fusaro, D. (2012). *Coraggio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fusaro, D. (2014). *Il futuro è nostro: filosofia dell'azione*. Milano: Bompiani.
- Koselleck, R. (2009). *Il vocabolario della modernità : progresso, crisi, utopia e altre storie di concetti*. Bologna: Il Mulino. (Original work published 2006).
- Laffi, S. (2014). *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Liotard, J.-F. (1981). *La condizione postmoderna: rapporto sul sapere*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1979).
- Mariani, A. M. (1995). *Pedagogia e utopia. L'utopia pedagogica dell'educazione permanente*. Brescia: La Scuola.
- Massó, G. (1927). *Education in Utopias*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Money-Kyrle, R. (1971). *Psicoanalisi e filosofia*. In J. D. Sutherland (A cura di). *Psicoanalisi e pensiero contemporaneo* (pp. 113-139). Roma: Armando. (Original work published 1958).
- Pietropolli Charmet, G. (2012). *Cosa farò da grande? Il futuro come lo vedono i nostri figli*. Roma-Bari: Laterza.
- Pompeo Faracovi, O. (1981). *Utopia e civiltà. 1500 – 1700*. Torino: Loescher.
- Ruyer, R. (1950). *L'utopie et les utopies*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Sennet, R., (2010). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita delle persone*. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1999).
- Tramma, S. (2010). *Pedagogia sociale*. Milano: Guerini.
- Zamengo, F. (2012). *L'adulto presente*. Torino: SEI.

**Orientarsi nella società liquido-moderna.
Ripensarsi e riprogettarsi per donare nuove forme e direzioni al futuro**

di Severo Cardone

Nella postmodernità la liquefazione dei legami sociali ha dato origine a un individualismo forzato con la conseguente gestione in solitudine del rischio e delle insicurezze esistenziali che ne sono derivate. Il rischio “dinamico” della prima modernità si è trasformato in un rischio “statico” e improduttivo, tanto che la vita sembra appiattirsi in un presente infinito arido di prospettive future tra dubbi e perplessità sempre più pesanti. In questo clima d’incertezza l’impotenza, il fallimento, il vittimismo, il disimpegno hanno preso il sopravvento tanto da produrre nelle nuove generazioni una rinuncia nel progettare il futuro. La “defuturizzazione” è strettamente connessa anche ad una eccessiva frammentazione e precarizzazione del lavoro. In questo scenario l’educazione e l’orientamento diventano risorse strategiche indispensabili per consentire agli individui di attivarsi e rendersi autonomi nella capacità di prendere decisioni (auto-orientamento), di sviluppare competenze trasversali e strategiche, a partire dalla resilienza, e di allenarsi nel costruire e ricostruire continuamente il personale progetto di vita. Occorre diventare degli artisti della vita che non si limitano nel porsi continue sfide, nell’osservare il mondo da differenti prospettive, nel prefigurare e accogliere il cambiamento, nel tendere con sguardo utopico verso nuovi orizzonti, conferendo sempre nuovi colori e sfumature al percorso esistenziale.

In postmodern society the liquefaction of social ties it has resulted in a forced individualism with the consequent risk management in loneliness and existential insecurity that ensued. The "dynamic" risk of early modernity became in a “static” risk and unproductive, so that life seems to flatten in this endless present arid future prospects between doubts and misgivings increasingly heavy. In this climate of uncertainty, helplessness, failure, victimization, the emotional disengagement have taken over so as to produce in the future generations a waiver in designing the future. The lack of future is also closely related to excessive fragmentation and job insecurity. In this perspective, education and lifelong guidance become strategic resources necessary to allow individuals to take action and become independent in their ability to make decisions (self-orientation), to develop soft and strategic skills, like resilience, and to train in build and reconstruct the personal life project. It must become an artist of life who are not limited in addressing continuing challenges, observing the world from different perspectives, in prefigure and embrace change, in tending with utopian look to new horizons, giving always new colors and shades to existential journey.



Edward Hopper, People in the sun (1960), Smithsonian American Art Museum

1. Disintegrazione sociale e processo di individualizzazione

Secondo il sociologo Zygmunt Bauman, “liquido” è il tipo di vita che si tende a vivere nella società contemporanea o “liquido-moderna” caratterizzata dall’incertezza e dall’instabilità, dalle trasformazioni infinite ma anche dal disorientamento esistenziale: “Una società può essere definita “liquido-moderna” se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. Il carattere liquido della vita e quello della società si alimentano e si rafforzano a vicenda. La vita liquida, come la società liquido-moderna, non è in grado di conservare la propria forma o di tenersi in rotta a lungo” (Bauman, 2010, p. VII).

Bauman afferma che in realtà la “liquefazione” è una caratteristica permanente della modernità.

Per consentire allo spirito moderno di colonizzare il futuro era necessario compiere un’operazione imprescindibile: liquefare i “corpi solidi” della tradizione e “liberare” l’individuo dal peso del vincolo con la collettività che di fatto non consentivano la transizione verso il tanto auspicato cambiamento. La progressiva liquefazione dei legami sociali e dell’insieme delle credenze, dei valori e delle tradizioni che di fatto ancoravano e vincolavano l’individuo alla propria comunità di riferimento, rappresentava pertanto il primo passo da compiere per consentire allo stesso di diventare più libero, felice e in grado di raggiungere progressivamente un maggiore benessere.

Purtroppo una volta fusi i tradizionali modelli di interazione e dipendenza reciproca, la fluida e caotica libertà fu prontamente imbrigliata e solidificata nelle classi sociali e nelle rigide strutture gerarchiche rappresentative del nuovo ordine economico (il capitalismo pesante), costruito per dominare e orientare ogni aspetto della vita umana moderna (Bauman, 2002). In nome di una maggiore libertà di azione individuale, l’uomo moderno decise di abbandonare la rotta “sicura” e consuetudinaria dell’epoca dei gruppi di riferimento per arenarsi, successivamente, nell’opulente ma rischioso porto della società “individualizzata” postmoderna, del consumo veloce, della presunta maggiore libertà e ricchezza, della globalizzazione, del capitalismo flessibile, dove la ricerca di un maggiore benessere si trasforma da impresa collettiva in un compito da affrontare in forma individuale, soprattutto per quanto riguarda la gestione dei rischi, delle minacce e delle sofferenze connesse.

Ulrich Beck (2000) distingue la modernità in due fasi, la “seconda modernità” non riconoscendo limiti al progresso scientifico e al possibile benessere perseguibile è sempre pronta a sposare il cambiamento e ad assumersi i molteplici rischi connessi a tale dinamismo, a questa ferrea volontà di colonizzare e controllare il futuro sottraendolo dalle mani del fato, della religione, della tradizione. D'altronde il termine ‘rischio’, probabilmente coniato nei secoli XVI e XVII dagli esploratori portoghesi e spagnoli, era utilizzato proprio per indicare la navigazione in acque ignote, non segnate sulle carte nautiche del tempo e quindi potenzialmente insicure. Il concetto di rischio era pertanto strettamente connesso ad una dimensione ‘spaziale’, il viaggio in acque incerte perché sconosciute, ma anche ad una ‘temporale’: non potendo pianificare una rotta precisa non era possibile stabilire in anticipo il tempo di percorrenza necessario per raggiungere la meta prefigurata.

All’interesse comunitario la modernità fluida ha sostituito “l’individualizzazione”, da intendersi non tanto in termini positivi come “scelta” individuale, come possibilità di “dirigere” autonomamente la propria vita verso una maggiore felicità e libertà, bensì, in termini negativi, come “individualismo forzato”, come affrancamento da ogni possibile legame sociale e conseguente gestione solitaria del rischio, dell’incertezza e delle paure che ne derivano, tanto che il modo in cui si vive nella contemporaneità liquida diventa una soluzione biografica a contraddizioni sistemiche presenti nella società in grado di generare solo sfiducia, smarrimento, anomia, insicurezza esistenziale.

Alla fine il processo di individualizzazione ha mostrato il suo lato più oscuro e “disorientante”, l’individuo postmoderno ricercando una maggiore libertà di azione e una gratificazione sempre più effimera e veloce (strettamente legata al consumismo) ha progressivamente perso sicurezza nelle proprie capacità e fiducia nella società, che non è più in grado di proteggerlo e aiutarlo adeguatamente come in passato. Alla fine il rischio “dinamico” della prima modernità si è trasformato nella seconda modernità in un rischio “statico” e improduttivo, in grado di schiacciare l’individuo in un presente infinito e paludoso sempre più difficile da fronteggiare, privando lo stesso di quel pensiero

utopico indispensabile per prefigurare e raggiungere un futuro migliore. In questo clima d'incertezza "individualizzata", l'impotenza, il fallimento, il vittimismo, il disimpegno hanno preso il sopravvento tanto da produrre nelle nuove generazioni una rinuncia nel progettare il futuro.

2. Capitalismo leggero e frammentazione dell'Io

Con il passaggio dalla prima alla seconda modernità e con la transizione dal capitalismo pesante a quello flessibile, si sono create le condizioni definitive per la sottomissione dell'individuo ad un "regime" dell'insicurezza, che si nutre quotidianamente della pervasività in ogni ambito e settore delle categorie dell'incertezza e della sfiducia verso un futuro che appare sempre più nebuloso e sempre meno persuasivo anche e soprattutto attraverso la messa in discussione di quel "perno", di quel "faro" in grado di illuminare il viaggio esistenziale: il lavoro.

La "defuturizzazione" - come arroccamento eccessivo sul presente e mancanza di una progettualità responsabilmente orientata al futuro (in grado di abbracciare la formazione, il lavoro, gli affetti e la vita privata) - è strettamente connessa ad una eccessiva frammentazione e precarizzazione del lavoro. La stabilità riscontrabile nell'era del capitalismo pesante, dovuta all'esistenza di interessi contrapposti ma comunque conciliabili in un patto di fiducia e fedeltà reciproca tra capitale e lavoro, aveva prodotto nel lavoratore una sicurezza psicologica essenzialmente dovuta alla presenza di una prospettiva a "lungo termine" ma anche condizioni di lavoro fin troppo alienanti e routinarie. Con l'avvento del lavoro "flessibile", figlio del capitalismo leggero, la stabilità riscontrabile durante il capitalismo pesante è stata "sacrificata" in nome di una maggiore libertà di movimento e di una competitività globale, sposando quella prospettiva "a breve termine" che, se non correttamente gestita, è in grado di produrre solo forme croniche di precarietà e sfruttamento, tanto da generare quel fenomeno definito da molti studiosi come "post-fordismo".

Come ci ricorda il sociologo statunitense Richard Sennett (2001), la parola flessibilità è entrata nella lingua inglese nel Quattrocento ed era utilizzata per indicare la capacità dei rami degli alberi di flettere senza spezzarsi, resistendo elasticamente alla forza esercitata su di loro dal vento. Il termine flessibilità era pertanto utilizzato per rappresentare una qualità "positiva": l'elasticità, la malleabilità, la duttilità, da contrapporre alla rigidità. Per analogia il termine è stato successivamente esteso anche ad alcune caratteristiche umane acquisendo il significato di estrema "capacità di adattamento" (Barbier & Nadel, 2002, p. 10).

Il concetto di flessibilità ha dunque mutato la natura e il significato del lavoro e la relazione tra lavoro e lavoratori, ai quali oggi viene richiesta una maggiore versatilità, la capacità di svolgere "pezzi" di mansione, di essere pronti a cambiamenti continui e con breve preavviso di contesto, settore e organizzazione, di consentire al lavoro stesso di "sconfinare" nella dimensione privata e di sposare quindi l'incertezza e il rischio come dimensioni costitutive del nuovo paradigma flessibile. Accogliendo questa prospettiva, gli "uomini flessibili" devono sviluppare la capacità di essere sempre più "resilienti", non devono farsi troppi problemi per la naturale incapacità di prevedere il proprio futuro, di programmare la personale carriera, di conciliare adeguatamente il tempo del lavoro e quello da dedicare alla famiglia. La flessibilità e i suoi dogmi richiedono una notevole capacità di autogestione, lavoratori sempre pronti a rimettersi in gioco, sempre meno dipendenti e sempre più partner o collaboratori delle organizzazioni presso le quali mettono a disposizione le loro competenze, sempre più disponibili a sacrificare la propria vita privata in nome delle esigenze del lavoro. Logicamente non tutti sono pronti al "cambiamento flessibile", a questa rivoluzione che ha investito l'organizzazione del lavoro e la vita di milioni di lavoratori, anche perché non tutti potranno godere della presunta maggiore libertà di scegliere e cambiare continuamente azienda, occupazione e contesto lavorativo. È facile ipotizzare che in seguito alla sempre maggiore pervasività dell'ideologia flessibile, vi sia la concreta possibilità che non pochi individui possano andare eticamente e psicologicamente alla deriva.

Nella società liquida la vita sembra adagiarsi ed appiattirsi in un eterno presente arido di prospettive future, simile alle sabbie mobili, tra dubbi e perplessità sempre più pesanti e immobilizzanti, anco-

rato a certezze legate ad un passato che non esiste più e che invece persiste con nostalgia nei ricordi degli uomini flessibili, indebolendone le capacità trasformative della realtà. Per adattarsi al cambiamento continuo e ai rischi strutturali della seconda modernità, l'uomo ha preferito abbandonare il pensiero dell'introspezione sposando una mentalità della "sopravvivenza" che si nutre di un pensiero "veloce" tipico delle macchine. Un pensiero che non consente nessuna riflessione profonda dei propri vissuti, che non prevede la possibilità di prendersi cura autenticamente del proprio sé e che si mostra attraverso la costruzione di una biografia "*patchwork*", composta da tanti piccoli e fragili frammenti, spesso privi di legami e connessioni, che non sono in grado di conferire un senso e significato al percorso esistenziale.

Siamo continuamente alla ricerca della felicità ma nessuno ci insegna che una gratificazione autentica presuppone l'attesa, la dedizione, l'impegno, la capacità e invece nella società postmoderna abbiamo perso la capacità di attendere, di riflettere prima di agire, di valutare con attenzione le diverse variabili in gioco, di progettare responsabilmente il futuro. In questo presente stagnante che non consente di creare connessioni significative con il passato, anche l'identità diventa precaria e oggetto di consumo: si frammenta, si fonde e diventa liquida, mutando continuamente forma e contenuti. Come sottolinea Bauman (2010), "l'identità è diventata, da progetto di 'tutta la vita', un attributo del momento. Una volta progettata, essa non viene più 'costruita perché duri per sempre', ma deve essere continuamente montata e smontata" (p. 18), così come dei bravi giocolieri o prestigiatori dobbiamo essere sempre pronti a rielaborarla e trasformarla, adattandola alle mutate condizioni della società del rischio.

Christopher Lasch (1996), nel suo libro intitolato "L'io minimo", ci parla di un individuo in continuo stato d'assedio che per sopravvivere e fronteggiare le continue avversità della vita, pur di difendere un equilibrio psichico assai precario, è disposto ad una contrazione difensiva del proprio io, ad "indossare" sempre nuove identità, a nutrirsi del rischio, del disimpegno emotivo, di un atteggiamento vittimistico, evitando legami affettivi e sociali duraturi e impegnativi. L'io minimo è dunque un io contratto e sacrificato: "Gli uomini vivono alla giornata; raramente guardano al passato, perché temono d'essere sopraffatti da una debilitante 'nostalgia', e se volgono l'attenzione al futuro è soltanto per cercare di capire come scampare agli eventi disastrosi che ormai quasi tutti si attendono. [...] In stato d'assedio l'io si contrae, si riduce a un nucleo difensivo armato contro le avversità" (Lasch, 1996, p. 7).

Nella società fluida del tutto "adesso e di fretta", del pensiero veloce, caratterizzata dall'assenza di legami stabili e impegnativi, dalla ricerca di una gratificazione istantanea, dobbiamo tornare a comprendere cosa rende davvero la vita meritevole di essere vissuta. Ci affanniamo quotidianamente nel ricercare il benessere ma alla fine non sappiamo più cosa vuol dire essere felici: "si è perso qualcosa che un tempo costituiva la felicità per molti e probabilmente era essenziale per la felicità di tutti: l'orgoglio per un 'lavoro ben fatto', per la propria abilità, bravura e destrezza, per essere riusciti a fare qualcosa di difficile e aver superato un ostacolo formidabile. A lungo andare si dimenticano e si perdono le abilità precedentemente sviluppate, e la stessa capacità di apprendere e padroneggiare nuove abilità; e con ciò se ne va anche la gioia di gratificare l'istinto di operosità, quella condizione vitale dell'autostima tanto difficile da sostituire, e con essa svanisce la felicità data dal rispetto di sé" (Bauman, 2010, p. 10).

3. Impotenza appresa ed educazione alla scelta

La metafora del labirinto è in grado di fotografare compiutamente l'incapacità dell'individuo di orientarsi efficacemente tra le strette, oscure e spesso impenetrabili vie della postmodernità. Alla mancanza di una direzione da seguire e di una rotta precisa da tracciare si deve aggiungere il dover tollerare la frammentazione eccessiva del percorso professionale ed esistenziale e anche la necessità di muoversi freneticamente e con disinvoltura all'interno di una rete di possibilità e relazioni non del tutto prefigurabili che spesso si traduce in un vitalismo eccessivo, disperato che non porta ai risultati attesi: "I segnali stradali che accompagnano le traiettorie dell'esistenza appaiono e svaniscono

no quasi all'improvviso, le mappe dei territori che in qualche momento futuro si dovranno probabilmente attraversare vanno aggiornate quasi quotidianamente, e lo sono, sia pure senza continuità o preavviso. [...] quale sia la mappa che decidi di usare per orientare i tuoi spostamenti, tuo è il rischio e tua la responsabilità della scelta" (Bauman, 2010, p. 99).

L'assenza di regole preordinate, di punti di riferimento, di segnali stradali, alimenta l'incertezza, l'insicurezza, la paura nel futuro traducendosi nelle nuove generazione nell'immobilismo, nell'incapacità di proiettarsi con fiducia ed ottimismo nel futuro ma anche nell'accettare passivamente un'impotenza che spesso si apprende culturalmente e socialmente (Seligman, 1996) da amici, parenti, genitori, figure di riferimento. Un'impotenza che lentamente, giorno dopo giorno, parola dopo parola, rende incapaci di controllare gli eventi della vita e di agire con motivazione ed autoefficacia (Bandura, 1996) per il raggiungimento dei personali obiettivi esistenziali, anche quando vi sono vocazioni, capacità, talenti o potenzialità inesprese. Come ci spiega Martin Seligman (1996): "L'impotenza è lo stato psicologico in cui niente di ciò che decidi di fare ha un effetto su ciò che ti accade. [...] Molte cose nella vita sfuggono al nostro controllo: il colore degli occhi, la razza, la siccità nelle campagne vicine... tuttavia, c'è un vasto campo d'azione sul quale possiamo esercitare il nostro controllo, oppure cederlo agli altri o al fato. Si tratta del modo di condurre la vita, di gestire le relazioni interpersonali, di guadagnarsi da vivere: tutti aspetti dell'esistenza per i quali esiste una concreta possibilità di scelta" (pp. 16-17). Questo "controllo" sugli eventi della vita può essere potenziato con un allenamento quotidiano, considerando le caratteristiche del contesto di riferimento e lavorando sui propri punti di debolezza, oppure indebolito semplicemente dando troppo spazio ad atteggiamenti passivi, ascoltando continuamente pensieri eccessivamente negativi o catastrofici, osservando e imitando comportamenti orientati sempre alla rinuncia, tanto che alla fine le profezie dei pessimisti si autoavverano.

Eppure, come evidenzia Bauman (2006), "in nessun'altra epoca, si può dire, la necessità di compiere scelte è stata avvertita in modo così profondo. In nessun'altra epoca come nell'attuale l'atto di scegliere è stato tanto acutamente consapevole di sé, ed è stato mai compiuto in simili condizioni di dolorosa e insanabile incertezza, sotto la costante minaccia di 'restare indietro' e di essere esclusi irrevocabilmente dal gioco per non aver tenuto testa alle nuove esigenze" (p. 134).

Probabilmente oggi non è più possibile fare scelte infallibili o prendere decisioni che possano raggiungere obiettivi totalmente pianificabili a priori, tuttavia indugiare eccessivamente, attendere passivamente, restare eternamente bloccati nelle "sabbie mobili" del presente, starsene con le mani in mano nella speranza che qualcosa possa accadere, o che qualcuno possa indicarci la giusta direzione, può significare comunque non scegliere o meglio delegare ad altri le nostre decisioni. Questo atteggiamento di rinuncia e impotenza non serve a nulla se non a piangersi addosso per quello che poteva essere e non è stato, ad accettare la rinuncia come stile di vita, a ritenere che la causa degli eventi della vita sia sempre e comunque "esterna" al nostro volere - il riferimento è al concetto di *locus of control* teorizzato da Julian Rotter (1966) - e quindi non direttamente influenzabile dal nostro modo di pensare ed agire quotidiano, a non percepirsi come agenti di cambiamento nel contesto di riferimento e pertanto non in grado di contribuire attivamente nel modificare i modelli culturali attraverso un processo di negoziazione e co-costruzione di significati.

Parafrasando Pierre Bourdieu, "colui che non comprende il presente non può pensare di controllare il futuro". L'ignoranza come non conoscenza e incapacità di ricercare le informazioni, l'impotenza appresa, l'attribuire la causa degli eventi sempre a fattori esterni, la frammentazione dell'io, l'insicurezza esistenziale producono smarrimento e disorientamento, soffocano le vocazioni e le motivazioni, generano passività e immobilità, sbiadiscono lentamente il futuro.

In questo scenario l'educazione e l'orientamento diventano risorse strategiche insostituibili per consentire agli individui di attivarsi in prima persona nel processo formativo, di sviluppo ed emancipazione indispensabile per acquisire ed allenare la capacità di fare scelte e saper prendere decisioni in modo autonomo e consapevole (auto-orientamento), soprattutto quando gli scenari possono improvvisamente mutare o non si possono prevedere in anticipo tutte le variabili in gioco.

Occorre dunque imparare a prendersi cura di se stessi e acquisire maggiore consapevolezza e padronanza del sé e dei personali vissuti (metaconsapevolezza), sviluppando la capacità di saper “leggere” i contesti, “reinterpretare” le principali tappe che hanno determinato il cambiamento personale, “mettere ordine” e intrecciare continuamente le esperienze realizzate, soprattutto quando fortemente caratterizzate da transizioni e cambiamenti, individuando anche nelle esperienze negative quelle competenze trasversali riutilizzabili in altri contesti e settori. Un’attività metacognitiva (Savickas 2005) indispensabile per collegare il passato al presente, comprendere meglio il significato del presente, mettere a fuoco meglio i possibili scenari futuri e iniziare a progettare il personale percorso esistenziale. Secondo la “teoria della costruzione di carriera” di Savickas (2014), l’identità è un costrutto psico-sociale che si forma e si modifica dinamicamente attraverso una continua interazione tra Sé, contesto e cultura, si mostra e si alimenta attraverso le narrazioni (micro e macro) che sono in grado di conferire sempre nuovi significati e scopi al personale percorso esistenziale.

In tal modo, la differenza risiederà sempre più nella capacità di costruire e ricostruire continuamente il personale “progetto di vita”, di apprendere come scegliere, di allenarsi nel prendere decisioni anche non preventivate valutando di volta in volta i punti di forza e di debolezza, le risorse da mettere in campo, gli ostacoli e le criticità da superare, i rischi potenziali che sarà necessario assumersi e che determineranno una “ri-progettazione” periodica dei nostri obiettivi (a breve, medio e lungo termine) e del nostro piano d’azione (tappe, azioni, tempi). Questa *forma mentis* presuppone la capacità di sviluppare un pensiero laterale e creativo (de Bono, 1998), un “abito mentale” che comporta l’osservazione di un problema da differenti punti di vista, la produzione di nuove idee e soluzioni percorribili, l’ampliamento e ristrutturazione di vecchi modelli e la stimolazione di nuovi. Secondo Edward de Bono (1998), il pensiero laterale è da considerare un processo intenzionale che “riguarda anche la liberazione dalle prigioni concettuali delle vecchie idee e da luogo a cambiamenti di atteggiamenti e approccio, a uno sguardo diverso sulle cose che sono sempre state considerate dallo stesso angolo visuale” (p. 10).

4. Diventare artisti della vita per modellare e trasformare il futuro

Se la nostra vita è paragonabile ad un’opera d’arte in perenne stato di mutamento di forma, per viverla come esige “l’arte della vita” dobbiamo imitare gli artisti (Bauman, 2010, p. 27) che non si limitano nel porsi continue sfide, nell’osservare il mondo da differenti prospettive, nel prefigurare e accogliere il cambiamento, nel fornire interpretazioni differenti della realtà, nel tendere con sguardo utopico verso nuovi orizzonti e quindi verso il futuro. Dobbiamo dunque porci delle sfide difficili, obiettivi impegnativi, che siano in grado di metterci seriamente alla prova, solo così riusciremo ad apprendere come si naviga nelle acque turbolenti, scoprire se è possibile camminare sulle sabbie mobili, allenarsi nel trovare nuove e possibili uscite dal labirinto esistenziale e magari tentare di raggiungere la felicità dando forma a noi stessi e alle nostre progettualità, attribuendo senso e significati sempre diversi al nostro agire quotidiano. Essere artisti della propria vita significa innanzitutto impegnarsi consapevolmente nel “diventare se stessi”, nel formarsi in modo autentico, nell’aver cura di sé con responsabilità, nel saper scegliere e prendere decisioni con “carattere” mettendo in campo e testando continuamente alcune competenze personali e sociali, come le *life skills*, e altre competenze trasversali e strategiche indispensabili per saper fronteggiare e non subire il cambiamento postmoderno.

I personaggi e l’ambientazione presenti nell’opera *People in the Sun* (1960) dell’artista americano Edward Hopper sono in grado di ben rappresentare l’atteggiamento “riflessivo” e “critico” che dovrebbe precedere l’azione trasformativa di colui (l’uomo che legge) che attraverso le leve strategiche della formazione e dell’orientamento sviluppa progressivamente la capacità di “auto-orientarsi” e “auto-dirigersi” consapevolmente e autonomamente verso il futuro, sottraendosi a quel pensiero unico ed omologante - rappresentato metaforicamente nell’opera da una luce accecante che rende gli sguardi vuoti e inespressivi - che la società postmoderna intende veicolare. Sempre più consapevole delle proprie conoscenze, competenze, risorse ma anche dei rischi, degli ostacoli, delle critici-

tà, dei labirinti che continuamente incontrerà durante il suo percorso esistenziale, l'uomo raffigurato seduto e intento a leggere, sembra volersi isolare dalla massa eterodiretta - direbbe David Riesman nella "Folla solitaria" (1999) - per sviluppare attraverso l'educazione e la cultura una visione critica della società indispensabile per comprendere meglio il presente e tracciare nuove direzioni in grado di raggiungere un futuro meno incerto e insicuro: "Un uomo soltanto siede da una parte, immerso nella lettura di un libro. Nella sua assorta concentrazione, egli esprime l'esigenza di isolarsi dal gruppo per cercare, forse, rifugio nella cultura" (Zambon, 1998, p. 58).

Se il successo, la capacità di realizzare i nostri obiettivi, la possibilità di raggiungere la felicità dipenderà dalla possibilità di "incontrare o meno il Fato" non ci è dato saperlo in anticipo, ma se ci attiviamo con perseveranza nel progettare e riprogettare con consapevolezza e metodo il nostro progetto di vita e quindi il nostro futuro "abbiamo ragione di sperare, e persino di attenderci, che la fortuna ci venga incontro, e faremmo bene ad aiutarla, espandendo al massimo la nostra creatività individuale e impiegando abilmente tutte le risorse che siamo in grado di raccogliere. In altri termini, non lasciando intentata alcuna possibilità" (Bauman, 2010, p. 89).

L'arte della vita deve vederci sempre e comunque protagonisti nella capacità di disegnare nuovi orizzonti, nel saper modificare la rotta in presenza di nuovi bivi e incroci non segnalati, nel gestire gli imprevisti e superare gli ostacoli, conferendo sempre nuovi colori e sfumature al nostro percorso esistenziale. Solo percorrendo la nostra strada, inseguendo la felicità, portando avanti con determinazione e coraggio i nostri sogni, le nostre ambizioni e vocazioni, potremo un giorno sorprenderci positivamente delle opportunità non preventivate o pianificate, che improvvisamente busseranno inaspettate alla nostra porta consentendoci di accogliere positivamente e con entusiasmo il cambiamento senza essere "risucchiati dalla corrente" (Calvino, 1993, p. 164).

Nelle "Città Invisibili" di Calvino (1993), Marco Polo, pensando alla rotta che lo avrebbe condotto un giorno verso il porto della Repubblica di Utopia o magari verso la Città del Sole, alle perplessità espresse dal Gran Kan rispose con ottimismo e fiducia: "Se ti dico che la città cui tende il mio viaggio è discontinua nello spazio e nel tempo, ora più rada ora più densa, tu non devi credere che si possa smettere di cercarla" (Calvino, 1993, p. 163). In effetti visitando la città di Smeraldina con uno sguardo diverso e accogliente verso il cambiamento, molte perplessità, paure e incertezze che assediano l'uomo postmoderno potrebbero essere comprese, svanire definitivamente e magari trasformarsi in opportunità da cogliere: "A Smeraldina, città acquatica, un reticolo di canali e un reticolo di strade si sovrappongono e s'intersecano. Per andare da un posto a un altro hai sempre la scelta tra il percorso terrestre e quello in barca: e poiché la linea più breve tra due punti a Smeraldina non è una retta ma uno zigzag che si ramifica in tortuose varianti, le vie che s'aprono a ogni passante non sono soltanto due ma molte, e ancora aumentano per chi alterna traghetto in barca e trabordi all'asciutto. Così la noia a percorrere ogni giorno le stesse strade è risparmiata agli abitanti di Smeraldina. [...] Una mappa di Smeraldina dovrebbe comprendere, segnati in inchiostri di diverso colore, tutti questi tracciati, solidi e liquidi, palesi e nascosti" (Calvino, 1993, pp. 89-90).

Bibliografia:

- Bandura, A. (a cura di). (1996). Il senso di autoefficacia. Trento: Erickson.
- Bauman, Z. (2010). L'arte della vita, Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2006). Vita liquida. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2002). Modernità liquida. Roma-Bari: Laterza.
- Barbier, J.C. & Nadel, H. (2002). La flessibilità del lavoro e dell'occupazione. Roma: Donzelli.
- Beck, U. (2000). La società del rischio. Verso una seconda modernità. Roma: Carocci.
- Blustein, D.L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79.
- Bruner, J. (1990). Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Dato, D. (2014). Professionalità in movimento. Riflessioni pedagogiche sul buon lavoro. Bari: Progedit.
- De Bono, E. (1998). Creatività e pensiero laterale. Manuale di pratica della fantasia. Milano: BUR.
- Domenici, G. (2002). Manuale dell'orientamento e della didattica modulare. Roma-Bari: Laterza.

- Calvino, I. (1993). *Le città invisibili*, Milano: Arnoldo Mondadori.
- Girotti, L. (2006). *Progettarsi. L'orientamento come compito educativo permanente*. Milano: Vita & Pensiero.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2003). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hall, D.T. (1996). *The career is dead – Long live the career*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kelly, G.A. (1955). *The psychology of personal construct*. New York, NY: Norton.
- Knowles, M. (2003). *La formazione degli adulti come autobiografia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lasch, C. (1996). *L'io minimo*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Loiodice, I. (a cura di). (2009). *Orientamenti. Teorie e pratiche per la formazione permanente*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Riesman, D. (1999). *La folla solitaria*. Bologna: Il Mulino.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1.
- Savickas, M.L. (2014). *Career Counselling. Guida teorica e metodologica per il XXI secolo*. Trento: Erickson.
- Savickas, M.L. (2013). *Life designing in 21st century*. Closing Conference at the IAEVG Conference, Montpellier, France.
- Savickas, M.L. (2005). The theory and practice of career construction. In S.D. Brown & W. Lent (Eds.) *Career development and counseling: putting theory and research to work*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. & Walsh, W. (1996). *Handbook of career counseling theory and practice*. Palo Alto, CA: Davies Black.
- Soresi, S. (a cura di). (2000). *Orientamenti per l'orientamento*. Firenze: Giunti.
- Seligman, M. (1996). *Imparare l'ottimismo. Come cambiare la vita cambiando il pensiero*. Firenze: Giunti.
- Sennett, R. (2001). *L'uomo flessibile*. Milano: Universale Economica Feltrinelli.
- Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York, NY: Harper & Row.
- Zambon, M. (1998). *Pittura e crisi dell'uomo contemporaneo*. Edward Hooper e Francis Bacon. Napoli: Liguori.

Il futuro delle persone con disabilità: quando futuro vuol dire integrazione e autonomia

di Angela De Piano

Avere opportunità di lavoro, vivere in autonomia, poter farsi una famiglia: questo significa progettare il futuro per una persona disabile. Ma in Italia avviene proprio questo?

Come è realizzato il Progetto di Vita? A che punto è l'integrazione scolastica, sociale e lavorativa per i disabili? Questo studio intende mostrare lo stato attuale dell'integrazione nel nostro paese, mettendo in risalto i diversi problemi ancora presenti e sollecitando una loro urgente risoluzione, così da eliminare ogni discriminazione e garantire a tutti gli stessi diritti.

Finding a job, living in autonomy, starting a family: this means planning for the future for people with disabilities. But does it happen in Italy? How is a life plan developed? Where do we stand on scholar and social integration? The goal of this research is to analyze the status of integration in our country showing the numerous problems that still exist and demanding their solution, in order to give everybody the same rights and eliminate the discrimination.

1. Introduzione

Il messaggio lanciato quest'anno da CoorDown (Coordinamento Nazionale Associazioni delle Persone con Sindrome di Down) per promuovere la propria campagna di sensibilizzazione è emblematico: *Autonomia significa futuro*.

Poter sperimentare una vita indipendente, avere autonomia abitativa e staccarsi pian piano dai genitori, è un traguardo importante per i soggetti disabili, una necessità spesso manifestata con grande entusiasmo.

Così come poter vivere con la persona amata, sposarsi, avere un contratto di lavoro, avere le stesse possibilità date a tutti gli altri. Sono obiettivi che permettono alle persone disabili di costruirsi un futuro concreto, esattamente come per i normodotati.

Ma l'integrazione scolastica, sociale e lavorativa nel nostro paese non è semplice da attuare e vi sono ancora numerosi problemi.

Certo, in un mondo globalmente in difficoltà soprattutto a livello economico, in un presente in crisi a causa di tanti cambiamenti radicali, queste possibilità cominciano ad essere difficili da raggiungere per chiunque. Ma resta il fatto che per gli individui disabili tali difficoltà hanno coinciso spesso con la negazione di alcuni diritti fondamentali, con la discriminazione, e oggi in Italia purtroppo il problema non è completamente risolto, come verrà illustrato in seguito.

Questa analisi parte dalla presentazione di un approccio fondamentale per l'integrazione dei soggetti disabili, quello della Normalizzazione, nato con l'intento di permettere ai soggetti con disabilità di vivere uno stile di vita normale, caratterizzato da scuola, lavoro, tempo libero, amicizie, amori e così via, senza differenze. Questo movimento ha contribuito molto alla diffusione in tutti i paesi civili dei moderni principi di integrazione.

Ma tali principi ancora faticano ad essere attuati concretamente. Tanto che l'ONU ha voluto redigere una apposita Convenzione per difendere i diritti delle persone con disabilità (Nazioni Unite, 2007), documento che l'Italia ha approvato ufficialmente (1).

Nel nostro paese la scuola rappresenta il più importante momento di inclusione per un soggetto disabile, un'inclusione garantita dalla legge e messa in atto già da molti anni. L'esperienza in questo settore è sotto molti di punti di vista un'eccellenza nel nostro paese, ma oggi purtroppo le risorse dedicate alle attività di sostegno e all'integrazione sembrano essere sempre più insufficienti.

Lo dimostrano molte notizie che quotidianamente balzano agli onori della cronaca, riguardanti la mancanza di insegnanti di sostegno, l'assenza del trasporto scolastico, l'insufficienza di risorse adeguate. Tanti problemi che impediscono di fatto a molti disabili di andare a scuola.

Che la situazione sia critica lo dimostrano anche i recenti dati Istat, Miur e Censis. Emerge ad esempio che il numero dei disabili è in forte aumento (Miur, 2014) e secondo l'Associazione Nazionale Insegnanti E Formatori servirebbero ben 40mila insegnanti di sostegno in più. Le indagini più recenti, prese in considerazione in questo lavoro, dimostrano che per avere una buona inclusione scolastica occorre fare ancora molto.

La scuola però, anche se con molte lacune, è come si è detto l'unica certezza per un disabile, perché ciò che avviene dopo la scuola, con il raggiungimento dell'età adulta, resta ancora avvolto nel mistero e mal regolamentato.

I disabili sembrano frequentare in massa solo la scuola dell'obbligo e in età adulta quasi scompaiono dalle liste degli iscritti ad un percorso formativo (Censis, 2014). Sarebbe bello immaginarli tutti già impiegati in un'attività lavorativa, ma in realtà nel mondo del lavoro **l'inclusione è quasi assente**, come esposto nell'ultima parte di questa analisi.

Sembra che gli adulti con disabilità siano destinati a rimanere in casa con i genitori, senza un'occupazione e senza sogni.

Anche economicamente il disabile è sfavorito dallo Stato: sia per la spesa riservata alla protezione sociale che per i contributi destinati all'integrazione dei redditi familiari, i disabili sono i più svantaggiati (Istat, 2014).

Si vuole dunque con questo contributo far emergere alcune criticità ancora esistenti nella scuola, e soprattutto dopo la scuola, per portare alla riflessione e incitare a trovare soluzioni più efficaci e sistematiche, così da ridare ai soggetti disabili e alle loro famiglie la speranza di pensare ad un futuro concreto, ad un vero Progetto di Vita.

2. Progettare un futuro “normale”: dalla Normalizzazione alla “normalità speciale”

Tra gli approcci che hanno contribuito maggiormente alla diffusione dei moderni principi di integrazione dei soggetti con disabilità, si può certamente includere quello della Normalizzazione, sviluppatosi in Svezia negli anni Sessanta ad opera di Bengt Nirje, direttore dell'associazione svedese per i bambini con ritardo mentale.

Secondo Nirje era necessario permettere a tutti gli individui con disabilità intellettiva di vivere in condizioni di vita normali, simili il più possibile a quelle dei normodotati (Nirje, 1992). La Normalizzazione nasce dunque con lo scopo di favorire nelle persone con deficit intellettivo la realizzazione di abitudini e attività normali in tutti gli ambiti della vita.

Le idee di Nirje inizialmente non furono accolte con entusiasmo: alcune figure professionali (medici, insegnanti) e soprattutto i familiari, non erano d'accordo sul fatto che i soggetti disabili potessero avere una vita autonoma e al contrario pensavano che dovessero essere protetti e sorvegliati di continuo. La risposta di Nirje ai suoi contestatori è sintetizzata in questa sua bellissima frase: “*Permettermi di essere umano significa lasciarmi sbagliare*” (Anffas, 2011) (2).

Gradualmente il movimento acquistò credito e negli anni Settanta si diffuse in Canada e Stati Uniti. Qui originò un acceso dibattito tra gli studiosi americani, al quale partecipò Wolf Wolfensberger, psicologo di origine tedesca emigrato negli USA che, attraverso rielaborazioni successive, allargò il concetto di Normalizzazione a tutte le classi definite socialmente svalorizzate (Wolfensberger, 1972). In origine la definizione di Normalizzazione era collegata alla presenza di fattori culturalmente valorizzanti, come un lavoro o la partecipazione sociale, utili per creare e mantenere comportamenti normali. Wolfensberger rivede questo punto introducendo il concetto di Valorizzazione dei Ruoli Sociali (VRS) dove il ruolo sociale è inteso come insieme di caratteristiche, comportamenti, aspettative e responsabilità conformi a un modello sociale.

L'obiettivo fondamentale per Wolfensberger diventa quello di consentire alle persone svalorizzate l'accesso ai ruoli socialmente valorizzati: solo in tal modo esse potranno migliorare le loro competenze e ridurre o compensare gli aspetti deficitari.

La VRS si pone dunque l'obiettivo di spiegare non solo come si formano i ruoli sociali e come vengono attribuiti, ma soprattutto come possono essere utilizzati per contrastare la svalorizzazione.

Il significato profondo della Normalizzazione, il suo forte legame con l'autonomia e con la progettazione di un futuro, è espresso perfettamente nel poema-manifesto di Nirje, che ne descrive il senso meglio di qualsiasi definizione teorica (Ianes, 2006) (3):

“Normalizzazione significa... un ritmo normale del giorno.

Ti alzi dal letto al mattino, anche se hai una gravissima disabilità, ti vesti ed esci per andare a scuola o al lavoro: non resti a casa.

Al mattino prevedi quello che farai nella giornata, alla sera ripensi a quello che sei riuscito a fare.

Il tuo giorno non è di 24 ore sempre uguali, minuti monotoni, pomeriggi senza fine.

Mangi in ore normali e in modo normale, non solo con il cucchiaino, se non sei più un bambino, non mangi a letto o in poltrona, ma a tavola e non ceni presto nel pomeriggio, per la comodità del personale.

Normalizzazione significa... un ritmo normale nella settimana.

Abiti in un posto e vai a lavorare in un altro, in un altro ancora passi il tuo tempo libero.

Programmi i divertimenti del fine settimana e non vedi l'ora di tornare a scuola o al lavoro, il lunedì mattina.

Normalizzare significa... un ritmo normale dell'anno.

Una vacanza per rompere la routine con il cambiamento delle stagioni che porta con sé cambiamenti nel lavoro, nei cibi, nello sport, nello svago e in tante altre cose della tua vita.

Normalizzare significa... le esperienze normali di sviluppo nel ciclo di vita.

I bambini, e solo i bambini, vanno in colonia.

Nell'adolescenza ti curi molto del tuo aspetto, dei tuoi capelli, pensi alla musica, ai ragazzi e alle ragazze.

Da adulto lavori e ti senti responsabile.

Da vecchio hai i tuoi ricordi da rivivere e la saggezza dell'esperienza.

Normalizzare significa... avere desideri e fare scelte rispettate dagli altri.

Gli adulti hanno la libertà di decidere dove vogliono vivere, che lavoro preferiscono e che amici frequentare.

Se stare in casa a guardare la televisione o andare a un concerto o passeggiare in città.

Normalizzare significa... vivere in un mondo di due sessi diversi.

I bambini e gli adulti hanno relazioni con l'altro sesso, o con lo stesso, da adolescente cerchi di avere il ragazzo o la ragazza, da adulto puoi decidere di sposarti o di avere figli.

Normalizzare significa... il diritto a una situazione economica normale.

Tutti abbiamo il nostro reddito e le nostre responsabilità, anche se abbiamo la pensione di invalidità dobbiamo avere i nostri soldi e decidere come spenderli: nel superfluo e nel necessario.

Normalizzare significa vivere in una casa normale in un quartiere normale e non in una grande istituzione con 100 persone disabili o anziane.

Significa non essere isolato dalla società”.

La normalità è necessaria soprattutto per “non essere isolati dalla società” come conclude Nirje nel suo poema. Dario Ianes sottolinea il grande valore sia intrinseco che strumentale della normalità (Ianes, 2006): in essa si trova appartenenza e coesione, senso di vicinanza, valorizzazione, autostima, sicurezza. Si crea una forza che scaturisce dalle abitudini e dalla quotidianità (*ibid.*).

Va fatta però attenzione al pericolo della normalizzazione, che è quello di non riconoscere, di non dare spazio o importanza alla diversità, il pericolo di reprimerla o soffocarla.

Anche la diversità ha il suo valore, così come la normalità, e occorre quindi coltivarle entrambe. Ogni posizione estrema è errata, sia quella rigidamente orientata verso la “specialità”, sia quella che punta in modo univoco solo alla “normalità”. Occorre un punto d’incontro, un dialogo tra le due posizioni (Morin, 2005; Ianes, 2006). Normalità e specialità devono coesistere e sostenersi.

Sul pericolo della normalizzazione come paradigma pedagogico troppo autoritario e poco rispettoso della diversità si sta discutendo molto attualmente (Boscolo, 2014). Non a caso questo avviene in periodo in cui si stanno diffondendo testi divulgativi e programmi d’intrattenimento che propongono un esempio di pedagogia che punta solo alla normalizzazione, intesa come rigido schema in cui convogliare tutti, togliendo spazio alla diversità, al mondo interiore, alla fragilità (Rizzi, 2009).



Normalizzazione e Diversità: la necessità di evitare posizioni “estreme”.

Fatta questa necessaria precisazione, va detto che la Normalizzazione rimane un’azione fondamentale, in grado di aiutare i soggetti con disabilità a crearsi un futuro nella società e a costruire un vero Progetto di vita.

3. Autonomia significa futuro: l’indipendenza abitativa per i soggetti disabili

Il 21 marzo 2015 si è celebrata la X Giornata Mondiale sulla Sindrome di Down all’insegna di questo messaggio, già citato poc’anzi: *Autonomia significa futuro*.

In questa occasione CoordDown (Coordinamento Nazionale Associazioni delle Persone con Sindrome di Down) ha lanciato la sua campagna internazionale per sensibilizzare l’opinione pubblica su questo tema, incentrandola quest’anno sull’autonomia abitativa (4). “The Special Proposal” è il titolo di un breve filmato realizzato a questo scopo che vede per protagonisti una coppia di adulti con sindrome di Down. I due ragazzi, Salvatore e Caterina, vogliono vivere insieme. Il video mostra Salvatore che si reca nel negozio in cui Caterina lavora, portando con sé un piccolo regalo per lei. È un cofanetto e all’interno non c’è un anello di fidanzamento, ma la chiave della loro nuova casa (5). Diversi progetti oggi sono avviati in Italia proprio per promuovere percorsi di autonomia abitativa per soggetti disabili, come il Progetto DOMUS della Fondazione Italiana *Verso il Futuro* (6).

L’idea di base di questi progetti è quella di soddisfare con opportunità concrete e di qualità l’esigenza di vita autonoma delle persone disabili, manifestata sempre con grande determinazione. Questi progetti offrono la possibilità di sperimentare iniziative di vita individuale per piccoli gruppi, con l’obiettivo di portarli gradualmente al distacco dalla famiglia permettendo loro di imparare a gestire la propria vita quotidiana in modo autonomo e ben integrato nella comunità.

Dare a tutti le stesse opportunità e le stesse possibilità di scelta è un diritto fondamentale ribadito quest'anno a gran voce anche dall'ONU in occasione della Conferenza Mondiale sul *World Down Syndrome Day*, tenutasi il 20 marzo a New York nel quartier generale delle Nazioni Unite. Significativo il titolo della conferenza: *My opportunities, my choices - enjoying full and equal rights and the role of families*. Poter scegliere, avere opportunità, prendere decisioni, avere il controllo delle proprie vite, questo è progettare il futuro per un soggetto disabile. Il traguardo dell'indipendenza si fonda sulla costruzione di relazioni famigliari e sociali soddisfacenti, sulla realizzazione di processi d'inclusione nel sistema scolastico, sulla possibilità di lavorare e di godere di pieni diritti, senza discriminazioni.

La Convenzione ONU sui Diritti delle Persone con Disabilità (Nazioni Unite, 2007) è il documento universale per la tutela delle persone disabili e garantisce il diritto a una piena inclusione. L'articolo 19 è dedicato specificamente a *Vita indipendente e inclusione nella società*. Esso impone agli stati aderenti di riconoscere alle persone disabili il diritto a vivere nella società con la stessa libertà di scelta delle altre persone. A tal fine occorre agire in modo che:

- (a) le persone disabili possano scegliere, su base di uguaglianza con gli altri, il proprio luogo di residenza e con chi vivere, e non siano obbligate a vivere in una particolare sistemazione;
- (b) le persone disabili abbiano accesso a servizi a domicilio, residenziali, e altri servizi sociali di sostegno, compresa l'assistenza personale necessaria per consentire loro di inserirsi nella società e impedire che siano isolate o vittime di segregazione;
- (c) i servizi e le strutture sociali destinate a tutta la popolazione siano messe a disposizione, su base di uguaglianza con gli altri, delle persone con disabilità e siano adattate ai loro bisogni.

Anche l'articolo 23 della Convenzione, dedicato al *Rispetto del domicilio e della famiglia*, è finalizzato a garantire una vita normale ai soggetti disabili. Esso impone agli stati aderenti di adottare misure per eliminare le discriminazioni nei confronti delle persone con disabilità in tutto ciò che riguarda il matrimonio, la famiglia, la paternità e le relazioni personali, su base di uguaglianza con gli altri. E a tal fine:

- (a) sia riconosciuto il diritto a ogni disabile in età per contrarre matrimonio, di sposarsi e fondare una famiglia sulla base del pieno e libero consenso dei contraenti;
- (b) sia riconosciuto il diritto delle persone con disabilità di decidere liberamente e responsabilmente riguardo al numero dei figli e all'intervallo tra le nascite e di avere accesso in modo appropriato secondo l'età, alle informazioni in materia di procreazione e pianificazione familiare, e siano forniti i mezzi necessari ad esercitare tali diritti;
- (c) i disabili, inclusi i minori, conservino la loro fertilità su base di uguaglianza con gli altri.

Ancora, sempre in base all'art. 23, deve essere dato aiuto alle persone con disabilità nell'esercizio delle loro responsabilità di genitori. In nessun caso un minore deve essere separato dai suoi genitori in ragione della propria disabilità o in ragione di quella di uno o di entrambi i genitori.

In un documento così ampio e complesso come la Convenzione ONU, l'obiettivo principale è quello di garantire a tutti gli stessi diritti senza discriminazioni. In quest'ottica l'indipendenza abitativa è un importante punto d'arrivo in un percorso spesso lungo e faticoso. Un percorso di crescita, che vede molti disabili raggiungere pian piano un livello di autosufficienza nella gestione della propria vita, grazie anche al supporto delle famiglie che favoriscono il distacco, e degli educatori coinvolti nei progetti sul territorio. Il tutto per cominciare a costruire concretamente il proprio futuro. Ma per costruirlo oggi in Italia mancano ancora alcuni mattoni.

4. Inclusione e autonomia per costruirsi un futuro in Italia: un traguardo lontano?

Quasi ogni giorno sui quotidiani italiani vengono pubblicate notizie che mostrano come, nel concreto, l'integrazione scolastica e sociale dei soggetti disabili sia ancora lontana: si va dal bullismo all'esclusione dalle gite di fine anno, dal ritiro da scuola per mancanza di insegnanti di sostegno alla

segregazione in aule “speciali”, dall’esclusione dai posti di lavoro alla riduzione del sostegno economico statale.

Non ci sono distinzioni geografiche in questo senso, il problema è diffuso ovunque. È diffuso ad esempio tra i disabili napoletani, che nell’agosto 2014 si sono visti chiudere, tramite un decreto, l’erogazione dei fondi per le attività e l’inserimento dei disabili nelle scuole, con il risultato che 600 studenti delle scuole secondarie non hanno iniziato l’anno scolastico (7). Qualcuno tra loro si è chiesto polemicamente come sia applicato l’articolo 3 della nostra Costituzione: “È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l’eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana”.

Il problema ha riguardato anche i disabili ferraresi, privi di insegnanti di sostegno e lasciati a casa: poco tempo fa infatti quelli concessi alle scuole di questa zona erano 43 (su 104 richiesti) con il risultato che molti studenti temporaneamente non sono andati a scuola. Qui un’altra normativa è chiamata in ballo perché non rispettata. È la legge 104/92 che assicurerebbe ai minori con grave disabilità un percorso d’integrazione scolastica individualizzato (8).

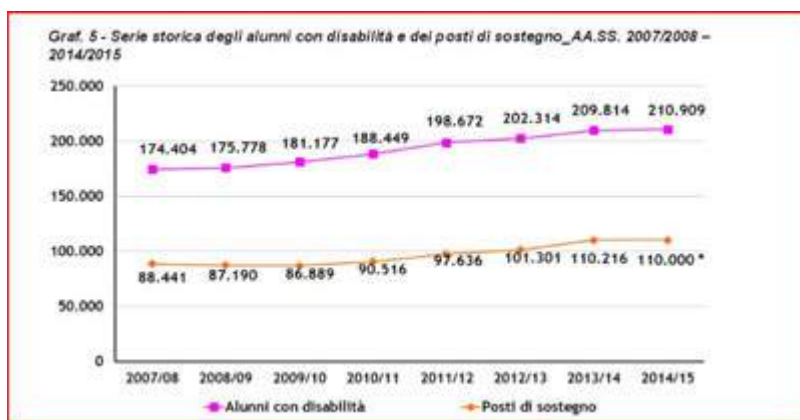
Il problema riguarda anche il Veneto, dove un insegnante di sostegno può essere utilizzato come supplente per sostituire i professori assenti, lasciando solo il disabile affidatogli (9).

Ma la lista sarebbe lunga e non risparmierebbe nessuna regione italiana.

È significativa la scritta che appare sul sito della Onlus *Tutti a scuola*, che supporta le famiglie dei disabili per aiutarle a risolvere problemi relativi a scuola, extra scuola e assistenza (10):

“Anno scolastico 2014/15 - 230.558 bambini disabili - 101.391 insegnanti di sostegno - 71.000 bambini scoperti”.

Quest’ultima cifra è di certo quella che colpisce maggiormente. Anche il Miur ha mostrato i dati relativi al rapporto tra studenti disabili e insegnanti di sostegno (Miur, 2014). I dati del 2014/15 differiscono da quelli indicati dalla Onlus e rivelano che gli insegnanti di sostegno sono circa la metà rispetto agli alunni disabili



Serie storica degli alunni con disabilità e dei posti di sostegno: AA.SS. 2007/2008 – 2014/2015

I dati del Miur sono confermati dall’Istat che ritiene il rapporto *studenti disabili / insegnanti di sostegno* in linea con quanto previsto dalla legge italiana. Si sottolinea infatti che: “il numero medio di alunni con disabilità per insegnante è molto vicino, a livello nazionale, a quello previsto dalla Legge 244/2007 (un insegnante di sostegno ogni due alunni con disabilità). Ci sono 1,7 alunni con disabilità ogni insegnante di sostegno nella scuola primaria e 1,9 nella scuola secondaria di primo grado” (Istat - Report, 2014).

Questo rapporto però, forse non è così equilibrato, poiché troppe notizie sulla stampa nazionale e presso le associazioni di supporto, narrano quotidianamente di studenti lasciati soli o rimandati a casa proprio per mancanza di insegnanti di sostegno.

Secondo l’Anief (Associazione Nazionale Insegnanti E Formatori) oggi mancherebbero 40mila insegnanti di sostegno per riportare la situazione alla normalità (11).

Un dato comunque è confermato da tutti: il numero degli studenti disabili sta aumentando di anno in anno e si prevede che questa cifra aumenti ancor di più in futuro. Anche l'Istat mostra questa tendenza:



L'aumento degli alunni disabili nella scuola primaria e secondaria di I° (Istat – Report, 2014)

Questo andamento è rilevato anche dal Censis che afferma che il numero dei soggetti disabili nel 2020 giungerà a sfiorare quasi i 5 milioni di persone (Censis, 2014).

La stessa fonte sottolinea un altro dato importante: durante il percorso scolastico la percentuale dei soggetti con disabilità intellettiva presenti nelle scuole si dimezza. Ad esempio la presenza nella scuola dell'obbligo dei bambini Down è del 97%. Ma tra i 15-24 anni questa percentuale si dimezza. Lo stesso vale per i ragazzi con disturbi dello spettro autistico: il 93% frequenta la scuola dell'obbligo, ma tra i 14-20 anni il dato cala al 67% e per chi ha più di 20 anni scende al 7% (Censis, 2014). Qualcosa evidentemente non funziona nell'inclusione scolastica.

L'Istat fa emergere inoltre un'altra informazione negativa, ossia che gli studenti disabili cambiano di continuo l'insegnante di sostegno, cosa che impedisce quella continuità e quell'equilibrio utili per la realizzazione di obiettivi e di progetti solidi. Più del 40% degli alunni della scuola primaria ha cambiato l'insegnante di sostegno rispetto all'anno scolastico precedente e lo stesso è accaduto al 40% degli alunni nella secondaria di primo grado (Istat - Report, 2014).

Che in ambito scolastico i problemi in questo campo siano all'ordine del giorno - e lo saranno anche in futuro - lo segnala *Il Corriere della Sera* in un articolo del febbraio 2015: per 60mila studenti disabili c'è il rischio di rimanere a casa da scuola a causa dell'abolizione delle Province (in seguito alla Legge n. 56 del 7 aprile 2014) (12). Tale provvedimento potrebbe non garantire la presenza nelle scuole degli Assistenti educativi e della comunicazione (Aec) che svolgono un ruolo importante per molti allievi con disabilità. Al contempo è a rischio, per lo stesso motivo, il trasposto scolastico gratuito per gli alunni disabili che frequentano le scuole superiori. Questo compito, come pure quello di fornire gli assistenti educativi, era attribuito alle Province dal D.L. 112 del 1998 per soddisfare il principio di "supporto organizzativo all'inclusione scolastica".

Ora, con le nuove norme, non è ancora chiaro a chi spettino queste competenze, se alle Regioni, ai Comuni o alle Città Metropolitane. Per ora solo l'Emilia Romagna ha varato una legge finanziata con fondi propri per continuare ad assicurare i servizi di trasporto e assistenza all'educazione e alla comunicazione; altre Regioni non hanno varato norme, altre ancora non hanno stabilito a chi spettino le competenze, e altre ancora hanno diminuito i fondi destinati a questi servizi (rischiando così di ridurli o abolirli).

Ma il diritto allo studio e i servizi necessari all'inclusione scolastica degli alunni con disabilità vanno assicurati in tutte le Regioni, e la Corte Costituzionale (sentenza n. 80 del 2010) ha stabilito che il diritto allo studio dei disabili va garantito senza vincoli di bilancio. Eppure il problema al momento non è risolto.

Anche in materia di aiuti statali la categoria dei disabili è tra le meno favorite. Nel rapporto annuale Istat 2014 emerge che l'Italia destina il 29,7% del Pil per la spesa in protezione sociale (sanità, previdenza e assistenza). Ma esiste una forte differenza nelle voci di spesa (immagine 4) e alla disabilità viene riservato solo il 5,8% (Istat, 2014).

Tavola 4.4 Spesa sociale per funzione in standard di potere d'acquisto (spa) nei paesi dell'Unione europea - Anno 2011 (valori pro capite e valori percentuali)

PAESI	Spesa pro capite	Malattia salute	Disabilità	vecchiaia	Superstiti	Famiglia maternità infanzia	Disoccupazione	Altre tipologie di esclusione sociale	Totale spesa sociale
Italia (a)	7.406	24,3	5,8	52,1	9,2	4,8	2,9	0,1	100
Austria	9.556	25,2	7,6	44,0	6,6	9,9	5,3	0,3	100
Belgio	6.952	20,0	7,5	32,7	7,2	7,8	12,0	0,8	100
Bulgaria	2.134	26,0	7,8	45,2	5,1	11,0	2,5	0,1	100
Cipro	5.277	22,7	3,4	42,4	5,8	9,0	5,4	4,3	100
Croazia	3.094	33,9	12,2	27,9	10,2	0,0	2,4	0,2	100
Danimarca	10.079	21,0	12,4	43,4	0,0	12,5	5,5	2,2	100
Estonia	2.807	28,0	11,5	43,4	0,6	12,4	2,0	0,3	100
Finlandia	8.549	25,5	11,9	36,9	2,1	11,2	7,0	1,9	100
Francia (a)	9.326	28,5	6,2	29,5	6,0	9,2	6,6	2,6	100
Germania (a)	9.295	33,3	7,9	33,2	7,2	11,1	4,7	2,2	100
Grecia	6.172	25,9	4,9	44,0	0,1	6,2	7,4	1,3	100
Irlanda (a)	8.639	45,0	4,4	19,7	2,0	12,0	11,5	1,5	100
Lettonia (a)	2.276	21,2	0,7	52,2	1,7	7,6	4,8	1,0	100
Lituania (a)	2.967	27,0	9,6	41,1	3,1	10,4	3,4	0,0	100
Lussemburgo	13.275	26,4	11,7	28,5	8,9	18,5	5,4	1,3	100
Malta	4.010	29,2	4,1	45,2	9,4	6,4	2,9	1,0	100
Paesi Bassi (a)	10.377	38,7	7,8	38,4	4,0	4,0	4,8	1,3	100
Polonia	3.304	23,1	0,9	47,4	10,2	7,2	1,5	0,3	100
Portogallo (a)	4.985	25,1	8,3	47,8	7,4	4,9	5,5	0,0	100
Regno Unito	8.975	31,7	9,1	43,1	0,5	6,4	2,6	5,8	100
Repubblica Ceca	4.275	31,9	7,6	45,1	3,9	5,9	3,6	0,7	100
Romania	2.066	25,1	0,0	49,1	4,8	6,9	1,6	0,1	100
Slovacchia (a)	3.583	30,5	8,9	38,2	5,2	9,9	4,8	-	100
Slovenia (a)	5.231	31,6	6,9	40,1	7,0	6,9	3,2	0,0	100
Svezia (a)	8.031	27,4	7,1	34,9	8,9	9,4	14,8	0,9	100
Svizzera (a)	9.119	26,7	13,9	41,2	1,8	10,7	4,0	1,5	100
Ungheria	4.064	27,8	7,5	40,7	5,8	12,5	3,7	1,8	100
UE28 (a)	7.269	29,4	7,7	39,9	5,9	8,6	5,4	2,1	100

Fonte: Eurostat, Sespso database
(a) Valori provvisori.

Voci di spesa sociale nei paesi dell'Unione Europea

Nello stesso rapporto si legge che in riferimento all’assistenza domiciliare socio-assistenziale, mediamente in Italia usufruiscono del servizio 7 disabili su 100 (Istat, 2014). Una cifra decisamente bassa. Ancora, i disabili risultano la categoria più penalizzata anche relativamente ai contributi destinati dallo Stato ad integrazione dei redditi famigliari



Spesa destinata per i contributi ad integrazione del reddito famigliare.

5. Progettare un futuro di partecipazione e inclusione: agire sulla scuola e oltre la scuola.

Come si   visto la situazione in Italia non   positiva. La percentuale di disabili   in aumento, si parla di milioni di persone che dopo la scuola si ritroveranno in parte isolate ai margini della vita sociale e lavorativa. Individui destinati dopo il percorso scolastico all’invisibilit . La famiglia, elemento centrale nel percorso di cura del soggetto disabile, pu  contare fino a un certo punto sull’istituzione scolastica, che rappresenta l’unica opportunit  concreta e istituzionale di inclusione (seppur con molti difetti). Ma cosa accade dopo? La risposta   semplice: di solito non accade nulla. Con il raggiungimento della maggiore et  e con la conclusione della scuola subentrano le difficolt  maggiori. A questo punto i disabili, soprattutto quelli con disabilit  cognitiva, restano a casa con le famiglie. Ai soggetti autistici e con sindrome di Down vengono date rarissime occasioni di inserimento lavorativo: lavorano 3 persone Down su 10 e la maggioranza (pi  del 60%) non ha un con-

tratto regolare (Censis, 2014). Quasi tutti lavorano in cooperative sociali e il 70% di loro non percepisce nessun compenso, oppure ne riceve uno minimo, più basso di quello normalmente erogato. Tra i soggetti autistici la situazione è anche peggiore: tra quelli con più di vent'anni lavora 1 persona su 100.

Il Censis evidenzia inoltre grossi problemi per un disabile anche nel mantenere un impiego a causa di una malattia cronica che dà una progressiva disabilità, come la sclerosi multipla (Censis, 2012) (13).

Che il nostro paese sia ancora arretrato sul tema dell'inserimento lavorativo delle persone con disabilità lo dimostrano anche i recenti dati sui tassi di occupazione. L'uso di diverse definizioni di disabilità negli stati europei rende complicato fare un confronto, ma in Francia ad esempio, dove il 4,6% della popolazione ha un riconoscimento amministrativo della propria disabilità (una quota simile a quella italiana), i disabili occupati tra i 45-64enni sono il 36%, mentre in Italia sono il 17% per la stessa fascia d'età (Censis, 2012). Anche nel mondo del lavoro dunque, l'inclusione è ancora un problema.

Il mondo della disabilità in Italia sembra davvero avvolto nella nebbia anche nell'immaginario collettivo: per 2 italiani su 3 la disabilità è una limitazione dei movimenti, mentre la disabilità intellettuale è quasi sconosciuta o addirittura rimossa (Censis, 2014).

Quasi tutto il percorso di cura durante la vita adulta del disabile è dunque delegato ai genitori che in media ogni giorno impiegano 17 ore nell'assistenza del disabile rimasto a loro carico (*Ibidem*).

I sostegni dello Stato alle famiglie spesso sono, come si è visto, bassi e limitati quasi solo al supporto economico. E in Europa siamo tra gli ultimi per risorse destinate alla protezione sociale delle persone con disabilità (Censis 2012).

Seppure con tanti problemi, la scuola permette ai famigliari di essere fiduciosi, di avere la speranza di costruire un futuro per i propri figli. Ma in seguito, con il passare degli anni, la sensazione di abbandono aumenta. Viene spontaneo chiedersi dunque che fine faccia il Progetto di Vita.

In questa situazione critica occorre agire in due direzioni: da un lato è necessario agire sulla scuola poiché come si è visto i problemi in questo ambito sono numerosi e urgenti. Occorre una migliore organizzazione delle risorse, più insegnanti di sostegno, una migliore formazione delle figure coinvolte, spesso impreparate (famiglie, docenti, enti territoriali) e un maggiore dialogo tra loro. Serve più chiarezza nelle norme che vengono varate e più controllo sulla loro applicazione. L'inclusione scolastica non è ancora pienamente realizzata, ci sono troppe situazioni critiche e ancora può accadere l'impensabile per un paese civile, e cioè che molti disabili non vadano a scuola. L'esperienza italiana, da sempre un'eccellenza in questo campo, negli ultimi anni ha perso molto valore. E oggi le risorse dedicate alle attività di sostegno e all'integrazione scolastica dei disabili appaiono inadeguate. Nel 2011 il 10% delle famiglie degli studenti disabili ha presentato un ricorso al Tribunale civile o al Tribunale amministrativo regionale per ottenere un aumento delle ore di sostegno (Censis, 2012).

È difficile trasmettere la voglia di progettare un futuro, trasmettere le competenze per vivere in autonomia, le capacità per inserirsi e socializzare, se l'esperienza scolastica rischia di essere per alcuni un'esperienza di esclusione più che di inclusione, un motivo di sconforto più che di incoraggiamento. Ma resta il fatto che quello scolastico è l'unico momento di inclusione garantito istituzionalmente ad un disabile. È spesso l'unica certezza che permette di coltivare il sogno di un futuro. È l'unico mattone certo per la costruzione di un Progetto di vita, anche se va aggiustato.

La seconda direzione nella quale bisogna agire velocemente è *oltre* la scuola, perché quest'ultima è importante ma non basta. Occorre preparare e supportare l'individuo al lavoro e all'autonomia. Un disabile diventa adulto e non può rimanere perennemente a carico della famiglia. Le persone con sindrome di Down ad esempio, sono 48.000 in Italia e la loro aspettativa di vita è di 61,6 anni per i maschi e di 57,8 anni per le femmine (Censis, 2014). Cosa faranno dopo la scuola? Il Progetto di Vita deve diventare un'azione concreta, un programma solido che nasce dal dialogo costante tra famiglie e territorio in un'ottica di integrazione sociale e lavorativa. Ma il modello italiano rimane decisamente di tipo assistenzialistico, basato sulla delega alle famiglie che devono provvedere da

sole ai bisogni del disabile. E in questa situazione esse non hanno nemmeno il supporto sistematico di strutture che, sulla base di competenze professionali e risorse adatte, potrebbero garantire livelli di assistenza alti e anche la valorizzazione delle capacità e dell'autonomia del disabile.

Il dato che più colpisce tra quelli osservati, è quello che si potrebbe chiamare "la percentuale della speranza": il 40% dei genitori di bambini down pensa positivamente al futuro e ritiene che il proprio figlio potrà avere una vita autonoma. Questa percentuale si riduce al 12% tra i genitori di soggetti down adulti. Lo stesso accade ai genitori dei soggetti autistici: la percentuale dei genitori che crede positivamente nel futuro è del 23% quando il figlio è bambino o adolescente, ma diventa del 5% quando il figlio è adulto (Censis, 2014). È la percentuale della speranza, che diminuisce con il passare del tempo, fino ad avvicinarsi allo zero.

Del Progetto di Vita e su come costruirlo si sono scritte, e si possono ancora scrivere, importanti pagine di istruzioni, indicazioni, disposizioni, ma una cosa è certa: il Progetto di Vita comincia sempre dal presente, come qualsiasi progetto, e "il futuro per un giovane disabile si nutre di speranza soltanto se egli può vedere già oggi quello che farà domani" (Rondanini, 2011).

Note

(1) Con la Legge 3 marzo 2009, n. 18 (pubblicata in G.U. n. 61 del 14 marzo 2009) il Parlamento ha autorizzato la ratifica della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità e del relativo protocollo opzionale, sottoscritta dall'Italia il 30 marzo 2007.

(2) Con riferimento a Nirje B. (1994), *The normalization Principle and Its Human Management Implication*, SRV-VRS: The International Social Role Valorization Journal, 1 (12).

(3) Il poema, riportato nel testo di Ianes, fa riferimento a Nirje, B. (1969), "The normalization principle and its human management implications" in R B Kugel & W Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for mentally retarded*, Washington DC. President's committee on mental retardation. pp. 179-195.

(4) Il Coordinamento Nazionale Associazioni delle Persone con Sindrome di Down nasce nel 2003 allo scopo di attivare azioni di comunicazione unitarie e condivise tra le 74 Associazioni aderenti, che si occupano di tutelare i diritti delle persone con sindrome di Down. Rappresenta l'organismo ufficiale di confronto con tutte le Istituzioni per quanto riguarda i diritti e le problematiche delle persone con sindrome di Down. Url: www.coorddown.it (ultima consultazione aprile 2015).

(5) La campagna di CoordDown è stata realizzata con il contributo di Down Syndrome Australia e Down Madrid e con la partecipazione di: Down Syndrome Development Trust (Regno Unito), Movimento Down (Brasile), Saving Downs (Nuova Zelanda), National Down Syndrome Society (Stati Uniti), Japan Down Syndrome Society. Il video è pubblicato al link: www.youtube.com/watch?v=lnaajSxOsWI&feature=youtu.be (ultima consultazione aprile 2015).

(6) Url: www.fondazioneromasolidale.it/azioni-di-sistema/domus/ (ultima consultazione aprile 2015).

(7) Url: <http://tv.ilfattoquotidiano.it/2014/10/10/napoli-ragazzi-disabili-senza-scuola-e-disumano-cosi-ci-rovinano-il-futuro/300746/> (ultima consultazione aprile 2015).

(8) Url: <http://www.estense.com/?p=334140> (ultima consultazione aprile 2015).

(9) Url: <http://www.veneziatoday.it/cronaca/disabile-a-casa-da-scuola-la-madre-l-insegnante-di-sostegno-fa-il-supplente.html> (ultima consultazione aprile 2015).

(10) L'Associazione *Tutti a scuola* ha promosso recentemente anche una campagna di sensibilizzazione sulla situazione dei disabili nelle scuole italiane, con lo scopo di segnalare le difficoltà e i disservizi. Nella sede dell'Associazione sono arrivate migliaia di segnalazioni. Url: www.tuttiascuola.org (ultima consultazione aprile 2015).

(11) Dati Anief del novembre 2014 http://www.anief.org/index.php?option=com_content&view=article&id=10894%3Aalunni-disabili-in-aumento-servono-altri-40mila-docenti-di-sostegno-potrebbe-portarli-la-legge-di-stabilita&catid=138&Itemid=1019 (ultima consultazione aprile 2015).

(12) Url: http://www.corriere.it/salute/disabilita/15_febbraio_17/scuola-60-mila-alunni-disabili-a-rischio-0580710a-b6bc-11e4-a17f-176fb2d476c2.shtml (ultima consultazione aprile 2015).

(13) Si tratta di una ricerca sui bisogni ignorati delle persone con disabilità, basata sul confronto con gli altri stati europei relativamente all'offerta di servizi per cronici e disabili da parte della sanità.

Bibliografia

Anffas Trentino Onlus, (2011), Bilancio Sociale, 2011. http://issuu.com/anffas_trentino_onlus/docs/bilancio_sociale_2011 (ultima consultazione aprile 2015).

Boscolo, C. (2014), Non fate i bravi. Educare e normalizzare in Italia oggi.

CENSIS, (2014), "I disabili, i più diseguali nella crescita delle diseguaglianze sociali" in *Diario della transizione*, n. 3. Disponibile in http://www.censis.it/7?shadow_comunicato_stampa=120959 (ultima consultazione aprile 2015).

CENSIS, (2012), I bisogni ignorati delle persone con disabilità. Disponibile in www.censis.it/14?shadow_ricerca=118095 (ultima consultazione aprile 2015).

Ianes, D. (2006), *La Speciale normalità. Strategie di integrazione e inclusione per le disabilità e i Bisogni Educativi Speciali*, Trento: Erickson.

ISTAT, (2014), "Tendenze demografiche e trasformazioni sociali: nuove sfide per il sistema di welfare", in *Rapporto Annuale 2104 – La situazione del paese*. Disponibile in www.istat.it/it/files/2014/05/cap4.pdf (ultima consultazione aprile 2015).

ISTAT, (2014), Report - Anno scolastico 2013-2014 - L'integrazione degli alunni con disabilità nelle scuole primarie e secondarie di primo grado statali e non statali. Disponibile in www.istat.it/it/archivio/143466 (ultima consultazione aprile 2015).

Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.

MIUR, (2014), Focus: "Anticipazione sui principali dati della scuola statale" A.S. 2014/15. Disponibile in www.istruzione.it/allegati/2014/Avvio_Anno_Scolastico2014_2015_3.pdf (ultima consultazione aprile 2015)

NAZIONI UNITE (2007). *La Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti delle persone con disabilità - Ministero della solidarietà sociale*. Roma: S.UP.E.MA.

Nirje, B. (1992). *The normalization Principle Papers*. Uppsala (Sweden).

Rizzi, L. (2009). *Fate i bravi*. Milano: Rizzoli.

Rondanini, L. (2011). *Ragazzi disabili a scuola: percorsi e nuovi compiti*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli.

Wolfensberger, W. (1972). *The principle of Normalization in human services*. Toronto: National Institute on Mental Retardation.

**Prospettiva temporale, giovinezza e nuovi disagi della civiltà:
considerazioni pedagogiche**

di Tommaso Fratini

L'articolo sostiene il legame tra l'alterazione della prospettiva temporale e l'incalzare delle nuove forme del disagio della civiltà.

Viene argomentato come l'affermazione delle politiche del neoliberismo in Occidente, fin dagli anni Settanta, intrecciata con altri fattori di crisi della società, sia il principale artefice, negli ultimi decenni, del dilagare di fenomeni di perdita di solidarietà sociale e di deresponsabilizzazione nella popolazione, nella direzione del cinismo, dell'edonismo, del consumismo e di altre patologie sociali collegate. È in questo essenziale tramite tra narcisismo e mutamento della prospettiva temporale che è possibile rinvenire una delle cifre più significative della crisi attuale della società occidentale. Il futuro in quest'ottica non può essere concepito come un luogo di certezza e di assicurazione, laddove esso tende sempre di più ad essere teatro di angosce da espropriazione e da catastrofe. Tale problematica trova un'importante chiave di lettura nel concetto di *mutazione antropologica* non solo della società, ma anche del carattere individuale delle persone, secondo un inevitabile incremento di tratti disturbati ascrivibili al campo della patologia narcisistica, con il procrastinarsi di stati mentali adolescenziali nei giovani adulti, di una marca patologica, anche con l'avanzare dell'età, negli anni della maturità e nell'età di mezzo.

Di fronte a tali fattori di rischio, il pensiero umanistico e la stessa pedagogia gravitano su posizioni di minoranza. La pedagogia è per statuto legata a una finalità precisa, lungo il sentiero della democrazia, della libertà, della solidarietà sociale, per formare menti libere, autonome, responsabili, criticamente consapevoli. Un simile impianto teorico e ventaglio di impostazioni, connessi per principio alle basi più pure del pensiero umanistico, non possono che opporsi ed essere in contraddizione con quei fattori, che alla radice determinano la crisi di oggi e la alimentano in una condizione di stagnazione, regressione e involuzione sempre più allarmante.

This article discusses a link between the alteration of the time perspective and the pressure of new forms of the discontents of civilization. It is argued that the assertion of the policies of neoliberalism in the West, since the seventies, intertwined with other factors of the crisis of society, is the principle architect, in the last decades, of the spread of the phenomenon of the loss of social solidarity and the lack of responsibility in the population, tending instead toward cynicism, hedonism, consumerism, and other linked social pathologies. It is in this essential link between narcissism and a change in the time perspective that it is possible to find one of the most significant culprits of the current crisis of Western society. In this context the future cannot be conceived of as a place of certainty and reassurance where it tends more and more to be the scene of anguish from expropriation or from catastrophe. This issue is an important key to understanding the concept of anthropological mutation not only of society, but also the individual character of the people, according to an inevitable increase in disturbed traits ascribed to the field of narcissistic pathology, with the protraction of the adolescent mental states in young adults, a pathological brand, even with age, in the years of maturity and in middle age.

Faced with these risk factors, humanist thought and the same pedagogy gravitate toward minority positions. The pedagogy is bound by statute to a specific aim, along the path of democracy, freedom, and social solidarity in order to form minds that are free, autonomous, responsible, and critically aware. Such a theoretical framework and range of options, connected by principle to the purest bases of humanist thought, cannot do anything but oppose and contradict those factors, that at the root are the causes of today's crisis and feed into a state of stagnation, regression and increasingly alarming involution.

1. Introduzione

Vi è un legame preciso, viene sostenuto in questo contributo, tra l'alterazione della prospettiva temporale e l'incalzare delle nuove forme di disagio della civiltà (Freud, 1929). Per mettere a fuoco questa relazione, trovo necessaria una premessa da un punto di vista della normalità e della patologia nella percezione del tempo.

Quello della prospettiva temporale è un costrutto peculiare, che nell'orbita delle scienze umane ha attratto l'attenzione nel corso dei decenni del dopoguerra da parte di sociologi, psicologi e anche pedagogisti (1). Tra le tante considerazioni che si possono svolgere nel merito, già altrove (Fratini, 2006) mi sono riallacciato a una posizione specifica. La percezione della prospettiva temporale di passato, presente e futuro è a tutti gli effetti parte di una capacità di funzionamento della mente, dipendente da quella di sentire le emozioni. È la capacità di stare a contatto con le proprie emozioni in maniera sincera e autentica che consente di sentire appieno anche lo scorrere del tempo, in termini di immagini vivide di passato, presente e futuro.

La persona normale in quest'ottica, che non ha perduto la capacità di amare e di lavorare, per usare un'espressione di Freud, di credere nelle relazioni sociali solidali e nei rapporti affettivi autentici, dovrebbe avere conservato un salutare rapporto con la prospettiva temporale. Ciò dovrebbe essere dato da una mantenuta capacità di sentire il senso di continuità dell'esistenza e di percepire i cambiamenti del proprio Sé attraverso le esperienze; quello che si pone come uno dei fulcri del concetto d'identità personale (Erikson, 1968). Detto in altri termini, in circostanze normali questo significa conservare memoria delle proprie esperienze passate con altri significativi, dai quali si può dipendere con amore e gratitudine, e mantenere una fiducia di base nel futuro, inteso come tempo in cui possano essere gratificati i propri bisogni e possano realizzarsi i propri genuini desideri, progetti e aspirazioni. Questo tipo di processo si condensa poi nella visione di un presente a cui potere guardare con fiducia, aspettativa, partecipazione; un presente tutto da vivere, senza eccessiva angoscia, proprio per un contatto mantenuto con le proprie emozioni più vere e sincere.

Esistono tuttavia condizioni in cui la mente può andare incontro a una alterazione anche profonda del vissuto della prospettiva temporale, su cui soprattutto hanno indagato i clinici di estrazione psicotologica (Meltzer & Harris, 1983). Se il passato alle proprie spalle è stato troppo pauroso e doloroso, tale da avere determinato dei lutti non elaborati, esso non può essere rimembrato nella sua vera natura, proprio per il dolore che il ricordo inevitabilmente suscita. Nell'esperienza della grave depressione o del vero e propriobreakdown psicotico ad esempio, è del tutto sconquassato e messo a soqquadro il vissuto dell'esperienza del tempo. Il presente appare un tempo morto, immutabile, immanente, quando non addirittura dominato dal terrore. Il futuro è oltremodo temuto, frutto di proiezioni di angosce dal senso di catastrofe imminente. Il passato è come annullato, dietro una cortina di difese che funzionano come un muro impenetrabile, proprio perché il suo ricordo effettivo genera l'esperienza del dolore di una perdita incolmabile; di qualcosa di amato che è vissuto come perduto per sempre e che mai si potrà recuperare.

Tornando al vissuto del futuro, esso diventa inevitabilmente carico di angosce di castrazione per dirla in senso psicoanalitico, quando si compie sul domani la proiezione di una fantasia inconscia ben precisa: quella in cui, alla rappresentazione genuina di un proprio desiderio sincero, non possa che fare seguito la castrazione e la rappresaglia da parte di un persecutore o tiranno interno, che altro non è se non la riedizione ingigantita di figure terrifiche incontrate nel proprio passato, a cominciare dall'esperienza di rapporto con i propri genitori.

Se questa può essere la condizione di vissuto iniziale, ulteriori difese possono essere partorite poi dalla mente per non sentire il dolore della perdita originaria. In tal modo si verificherà una precisa conseguente alterazione della prospettiva temporale, in cui il passato è come cancellato, in quanto troppo doloroso per essere rivissuto, e il futuro diventa teatro di rappresentazioni ambivalenti: quelle di una catastrofe imminente, ma anche di un potenziale trionfo narcisistico compensatorio, in verità per coprire tutta l'umiliazione e la frustrazione che si continua ad esperire nel presente, a causa

di un rapporto molto ambivalente con se stessi e con gli oggetti amati, in virtù del lutto non elaborato alla radice circa la morte, la distorsione o l'inaccessibilità di quanto di buono offriva il passato.

Se infatti un lutto doloroso circa il proprio passato non è stato degnamente elaborato e portato alle spalle, esso si rifletterà come un'ombra negativa sulla propria rappresentazione del presente e del futuro. È con questo genere di angosce che anche a livello sociale, qui si sostiene, l'uomo di oggi deve tendenzialmente fare i conti.

2. Una tipologia dei vissuti temporali

Già alla metà degli anni Ottanta, il sociologo Alessandro Cavalli (1985) aveva tracciato un'importante tipologia dei vissuti dell'esperienza temporale, nel contesto di una riflessione e di uno studio più ampi sul tempo dei giovani. È molto importante tenere presente non solo i contenuti di questa ricerca, ma anche il periodo storico in cui fu concepita, che in un certo senso suonava allora da crinale verso il corso di un destino della nostra società, che è parsa poi inevitabilmente e irrimediabilmente avere intrapreso una direzione ancor più negativa, nel momento in cui era implicitamente incapace di dare risposte soddisfacenti a quegli stessi interrogativi che i giovani della ricerca di Cavalli e i suoi collaboratori si ponevano. Per dirla con le parole di Bauman (2008), è stato storicamente quello il tempo dello spartiacque, del definitivo passaggio dalla società *solida* a quella *liquida*.

Lo studio di Cavalli tracciava quattro profili di una condizione giovanile, in rapporto alla loro percezione del tempo e al vissuto della prospettiva temporale: il tipo giovanile *autostrutturato*, *eterostrutturato*, *autodestruutturato* ed *eterodestruutturato* (Cavalli & Calabrò, 1985).

Il primo tipo, *autostrutturato*, era quello normale, se così lo possiamo definire, del giovane che sapeva avere una percezione sufficientemente corretta del tempo in termini di scopi e obiettivi, sì da perseguirli con convinzione genuina e in autonomia. Era dunque possibile per lui cogliere e vivere se stesso e la propria vita in un senso di fondamentale continuità tra passato, presente e futuro.

Il secondo profilo giovanile, *eterostrutturato*, si calava già in un contesto un poco più disturbato. Pur non venendo meno la sua capacità di percezione corretta della prospettiva temporale, il soggetto si sentiva già qui in qualche modo più bloccato, inibito, preso in scacco. In accordo con il profilo di una personalità nevrotica, il tipo eterostrutturato aveva mantenuto il contatto con i propri desideri, ma si sentiva incapace di realizzarli. Ciò poteva rispondere all'esempio di un uomo che è capace di amare, ma non di trovare la donna giusta per lui, accontentandosi poi di una compagna non proprio confacente ai suoi desideri genuini, senza tuttavia, per una costrizione interna, trovare la forza di lasciarla. Si tratta del soggetto nevrotico per antonomasia, il carattere masochista, che ha interiorizzato lo scacco edipico, che lo porta, piano piano, nell'imbuto di una malcelata depressione, senza tuttavia che ciò gli impedisca di avere una famiglia, un lavoro, dei figli, non perdendo la capacità di amare e di mantenere pur sempre un buon equilibrio interiore.

Con gli altri due tipi individuati da Cavalli e Calabrò (1985), ci addentriamo in un paesaggio più disturbato, purtroppo negli anni avvenire, fino ai giorni nostri, sempre più diffuso in forma dilagante.

Il tipo *autodestruutturato* è infatti un soggetto che, dietro un'apparente sicurezza in se stesso, rivela a ben vedere una notevole deformazione. Egli è capace di immaginare il proprio futuro come teatro di importanti obiettivi da realizzare, ma si tratta di obiettivi essenzialmente falsi, inautentici, con un'altra parola narcisistici. Egli ha tagliato i ponti con il proprio passato, ma soprattutto con il suo vero Sé, e percepisce il tempo come una sorta di eterno presente in cui vivere in modo eccitato e maniacale. Il futuro viceversa è teatro di rappresentazioni più ambivalenti: nuovi successi, ma anche catastrofiche sconfitte, quando l'usura del tempo mostrerà le crepe sotto la vernice del *maquillage* imposto dal falso Sé narcisistico.

Il tipo *eterodestruutturato* invece ricalca per certi versi la personalità *borderline*, su cui molto si sono spesi a riflettere gli psichiatri delle ultime generazioni (2). In lui sembra predominare a tutti gli effetti la confusione: tra passato, presente e futuro, ma anche tra obiettivi realizzabili e non realizzabili, falsi e genuini, propri oppure vissuti come fossero eterodiretti da altri. Egli sembra come una

barca sballottata in un mare in tempesta, sottoposta ai capricci delle onde; fuor di metafora gli aspetti di sé più angosciati ma anche falsi, insinceri, cinici e opportunistici. Tanti giovani che sbrigativamente sembrano aderire oggi a ben noti movimenti politici antisistema, non me ne vogliano i puristi, potrebbero conformarsi a questo quadro: quello di un giovane incapace di assumersi realmente una responsabilità per il proprio futuro, perché da quel futuro è così spaventato da cedere a un aspetto di sé opportunistico, che sembra desiderare come di vivere alla giornata. “*Carpe diem*, cogli la palla al balzo, vivi l’ebbrezza del presente e che ti importa del futuro, e anche degli altri e della società”, sembra volere dire questo tipo di personalità giovanile.

3. Alcune considerazioni sui nuovi disagi della civiltà

La posizione qui sostenuta implicitamente è che la società in cui attualmente viviamo sia prevalentemente quella figlia di una cultura che è venuta delineandosi in Italia negli ultimi trenta, quarant’anni, a partire da una svolta nelle politiche dell’Occidente. È una società, vale a dire, che aveva chiuso i conti con il passato del ’68, della contestazione giovanile, dell’egemonia del pensiero di sinistra. La società di oggi piuttosto è nata da là, da quando sul finire degli anni Settanta prese corpo il progetto neoliberista in Occidente, destinato ad esercitare una fondamentale svolta non solo sulle politiche dei governi occidentali, ma anche nel merito degli effetti che tali politiche hanno, direttamente o indirettamente, avuto sul carattere delle persone e della società.

Altrove (Fratini, 2013, 2015) ho già affrontato il tema degli effetti psichici e sociali delle influenze del neoliberismo sulla personalità individuale (Layton, 2010, 2011, 2014), e dunque non mi ripeterò qui. Giova soltanto fare riferimento al fatto che tale impronta culturale, dipendente da quel retroterra politico, ha prodotto precise conseguenze sulle relazioni sociali e sul processo della formazione umana. Quale modello di società, di uomo, di educazione ha infatti proposto il neoliberismo? Una cultura economica tutta protesa a fare gli interessi della grande industria e della finanza, della classe degli imprenditori e del cosiddetto libero mercato ha di fatto ridimensionato se non quasi neutralizzato la proposta politica del pensiero di sinistra, se non anche la sua precedente egemonia in campo culturale. Come ha scritto Michael Rustin (2014), ciò è potuto avvenire anche perché, negli ultimi due decenni specialmente, una sostanziale pochezza di alternative si sono manifestate dalla parte dell’opposizione al predominio del modello neoliberista.

È possibile sostenere che l’egemonia di questo modello, la grande diffusione di cui ha goduto tra la gente comune, la cosiddetta classe media in Occidente, abbia prodotto specifici effetti in varie direzioni correlate. Una cultura che metteva al primo posto il valore della proprietà privata e la salvaguardia a oltranza dei principi del libero mercato ha partorito l’effetto di propagandare e incentivare al massimo grado fenomeni come l’individualismo, l’egoismo o il narcisismo, nonché l’edonismo e il consumismo.

Di fatto il neoliberismo è riuscito nel formidabile obiettivo di incrementare fortemente le disuguaglianze sociali, ottenendo di nascondere questo scopo recondito ad ampie masse di persone, attraverso l’illusione dell’incontrovertibilità di un credo basato sul successo, il potere, il denaro, teoricamente appetibili per ampi strati della popolazione in Occidente.

Nella storia occidentale degli ultimi tre decenni, intrecciata alle vicende del neoliberismo, possiamo rinvenire l’esistenza di due fasi. Una è stata iniziale, quella del *boom* economico degli anni Ottanta, dell’esplosione dei consumi, parallelamente all’ultimo periodo della “guerra fredda”, passando attraverso il periodo di transizione degli anni Novanta e il primo scorcio del nuovo millennio. Ma vi è stata poi anche una fase successiva, in piena era della globalizzazione, caratterizzata non solo da una nuova crisi economica senza precedenti, ma anche da preoccupanti fenomeni di *esclusione sociale*, nuova povertà e incremento delle disuguaglianze sociali, tra una massa di poveri pericolosamente in aumento in Occidente e una minoranza di ricchi sempre più esigua, ma anche sempre più forte e influente sui destini collettivi.

L’affermazione del neoliberismo, che senz’altro si è intrecciata con altri fattori di crisi della società, nel determinare le sue sorti negli ultimi decenni, è il principale artefice, qui si sostiene, del dilagare

del narcisismo patologico nella popolazione. Ed è lì fondamentalmente, in questo essenziale tramite tra narcisismo e alterazione della prospettiva temporale che noi possiamo rinvenire una delle cifre più significative della questione affrontata in questo contributo. L'incremento a macchia d'olio della patologia narcisistica nella popolazione (Lasch, 1979) fotografa al meglio una nuova impronta sociale: quella dell'Io minimo (Lasch, 1984), di un nuovo individualismo (Elliott, Lemert, 2006) di marca edonistica, del prevalere della temporalità limitata delle mode (Lipovetsky, 1987), dell'esaltazione del Sé a detrimento dell'amore verso gli altri, ma soprattutto di un nuovo tipo di socialità che non obbedisce ai dettami del bene comune, ma lotta essenzialmente per favorire i tornaconti del proprio Ego, favorendo il familismo (Layton, 2014) e una visione ristretta dei legami sociali, sostanzialmente avulsa da principî di solidarietà.

La riflessione qui proposta si intreccia e sconfina inevitabilmente in quella nel merito dell'attuale crisi sociale e delle nuove forme del disagio della civiltà (Borrelli *et Al.*, 2013; Recalcati, 2010; Benasayag, Schmit, 2003; Rossi Monti, 2008); tematiche sulle quali esiste ormai un'ampia e copiosa letteratura, avendo occupato larga parte del dibattito nel campo delle scienze umane degli ultimi anni. Nonostante sia inderogabilmente l'economia, in questo momento di dura crisi economica e del mercato del lavoro, l'ambito che più tiene banco e investe le cronache e la riflessione dei giornali, se non anche le preoccupazioni ormai di chiunque, anche del cosiddetto uomo della strada, la crisi, come sostengono i suoi critici più autorevoli, viene da lontano, da prima del suo emergere conclamato in termini di emergenza sociale degli ultimissimi anni. È tuttavia il nodo della crisi economica, di quella del mercato del lavoro, e di istituzioni fondamentali come l'Unione Europea, il punto di partenza imprescindibile che agli occhi degli osservatori più navigati appare come il nocciolo più duro della questione; il problema iniziale senza soluzione del quale anche tutto il discorso sulla crisi sociale rischia di diventare asfittico, senza sbocchi o semplicemente utopico.

L'impovertimento delle famiglie, la diffusa precarizzazione e la galoppante disoccupazione giovanile, l'esclusione sociale dal lavoro per ampie fasce della popolazione anche in età adulta matura e nell'età di mezzo avanzata, insieme a una situazione di stallo politico nelle istituzioni nazionali e sovranazionali come l'Unione Europea, costituiscono di per sé problemi di tale impellenza, da giustificare inevitabilmente un vissuto di profonda trasformazione, alterazione e deformazione della prospettiva temporale.

In quest'ottica il futuro non può essere inevitabilmente concepito come un luogo di certezza e di rassicurazione, laddove esso tende sempre di più ad essere teatro di quell'angoscia da espropriazione e da catastrofe, su cui si sono soffermati autorevoli osservatori (ad. es. Bauman, 2011; Benasayag & Schmit, 2003), ma che, anche a un livello neppure troppo inconscio, occupa ormai le menti dei cittadini europei, oltre che di altre parti del mondo.

Rappresentazioni cinematografiche attuali (3), come quelle che dipingono scenari da fine del mondo, o da lotta per la sopravvivenza, in un pianeta nel quale ampie masse di cittadini vivono ridotti in una condizione che somiglia a una sorta di semischiavitù, di *apartheid*, o comunque di assoluta povertà, laddove una minoranza ristretta di super ricchi possiede sempre più le redini del gioco e dei destini dell'umanità, fotografano, in modo neanche troppo inverosimile, il rischio che incrocia la percezione dei decenni futuri, se l'umanità, specialmente in Occidente, continuerà a muoversi nella medesima strada.

Un'altra materia di dibattito inoltre, come già accennato, è una riflessione più sottile e penetrante, che dietro lo scenario totalizzante della crisi economica, ha invece acutamente messo in luce i costi psichici, sociali e culturali di questo grave periodo di stagnazione, di crisi e per molti versi di involuzione dell'umanità in Occidente.

La riflessione sui nuovi disagi della civiltà è, come già detto, ampia e taglia trasversalmente settori del pensiero umanistico in campo filosofico, sociologico, antropologico, psicologico, psicoanalitico e anche pedagogico. Ambiti del sapere come quelli volti ad esplorare il tema della *biopolitica*, inaugurato da Foucault; gli effetti negativi della globalizzazione secondo Bauman (1997), Chomsky (1998, 1999) e altri autorevoli studiosi; la riflessione sulle nuove forme del sintomo, della psicopatologia e della civiltà odierna in chiave psichiatrica e psicoanalitica (Recalcati, 2010) designano tutti

insieme un ventaglio di posizioni, che tra loro intrecciate muovono dalla considerazione dell'odierna crisi sociale e le sue fondamentali influenze sul destino della condizione umana. Anche la pedagogia, in particolare italiana, fornisce a tutti gli effetti più di un elemento in aggiunta a questo dibattito. Basti pensare, tra gli altri, alla riflessione sulla crisi del soggetto e la cura di sé (Cambi, 2007, 2010), sulla pop pedagogia (Stramaglia, 2012), sul concetto di persona (ad es. Macchietti, 2010) nell'epoca della nuova crisi.

Il dibattito, come già accennato, è ampio, e dal punto di vista qui sostenuto esso trova un'importante chiave di lettura nel concetto di *mutazione antropologica* (Pasolini, 1976) non solo della società, ma anche del carattere individuale delle persone, nella direzione di un inevitabile incremento di tratti disturbati ascrivibili al campo della patologia narcisistica.

È proprio il concetto di narcisismo patologico infatti quello più pregnante, quale micidiale fattore di involuzione sociale, ad avere un importante ruolo esplicativo non tanto o non solo per spiegare le radici della crisi sociale, quanto poi i modi con cui essa si riflette sulla vita e l'affettività delle persone, sui loro rapporti affettivi intimi e sociali più ampi.

4. Giovinezza, narcisismo e alterazione della prospettiva temporale

Tra le varie aree e traiettorie d'indagine, attraverso cui si può tentare di leggere e di comprendere le attuali ricadute della crisi sociale sulla prospettiva temporale, scelgo qui, in queste pagine, di sviluppare quelle che hanno a che vedere con il procrastinarsi di stati mentali adolescenziali, di una marca patologica, anche con l'avanzare dell'età, nella giovinezza e nell'età di mezzo.

In circostanze normali, come già accennato, un rapporto sano con la prospettiva temporale presupporrebbe l'avvicinarsi, a partire dagli anni della giovinezza, di stati mentali adolescenziali con altri più propriamente di marca adulta. Come ha sostenuto Cambi (1999) e come ho ripreso in un mio precedente lavoro (Fratini, 2013), adattarsi ai cambiamenti di una società in rapida trasformazione e tuttavia mantenere una coscienza profonda di un nucleo di valori eticamente onesto, solido e stabile rappresentano uno dei compiti evolutivi centrali dell'età adulta.

L'età adulta comporterebbe in questo senso l'apertura e il consolidamento di un sano rapporto con la prospettiva temporale di passato, presente e futuro. Uscendo dalla cosiddetta moratoria psicosociale tipica degli anni dell'adolescenza, e calmierati gli stati di eccitazione maniacale propri di quella fase, la giovinezza dovrebbe caratterizzarsi per una maggiore apertura verso la prospettiva dell'intero ciclo di vita. Ciò significa una sana capacità di conservare un buon ricordo del proprio passato, una giusta e realistica fiducia nel futuro, che si riflettono in una capacità di affrontare le sfide nel presente in modo idoneo, cioè conservando prima di tutto la capacità di amare e di lavorare, come diceva Freud, di impegnarsi nei compiti della vita, forti di un buon rapporto con le rappresentazioni interiorizzate degli altri significativi. Tutto questo dovrebbe portare nella giovinezza più avanzata nel sentimento della *generatività*, come sosteneva Erikson (1968), con la capacità di unirsi in un rapporto di coppia e d'amore maturo e stabile, culminando nel desiderio e nel progetto di mettere al mondo dei figli.

Se questo è in linea di principio ancora la fotografia ai minimi termini di un idoneo rapporto con la prospettiva temporale e anche con il proprio Sé in relazione agli oggetti amati, non possiamo tacere come la realtà di oggi si configuri per molti nella giovinezza, ma già prima, nell'adolescenza, nell'infanzia e nella fanciullezza, in maniera assai diversa e ben più patologica.

Partendo dagli anni dell'adolescenza come spartiacque simbolico, possiamo sostenere come la società di oggi preme infatti per favorire precisi meccanismi di difesa dall'angoscia propri del nostro tempo. Quello che dovrebbe essere infatti il normale lutto adolescenziale, dettato dalla separazione simbolica dai genitori e dalle rappresentazioni infantili di sé, si colora oggi di tinte ben più fosche con l'ingresso nell'adolescenza, in base a un nucleo di fantasie precise e ineluttabili: quelle dettate dalla percezione di una grave crisi sociale e di un futuro ben più carico di incertezza del passato, che si riflette in rapporti umani, sociali e affettivi intimi di impronta più disturbata.

Relazioni affettive patologiche dentro la famiglia, in cui il bambino è oggi sempre più apparentemente oggetto di ammirazione da parte dei genitori, quanto frustrato nel bisogno di *sentirsi esistere* (Vallino, 2009) per il genitore e di essere compreso autenticamente nelle sue esigenze affettive profonde, sono correlate con una maggiore gravità del lutto adolescenziale rispetto a quello delle generazioni passate.

La scelta inconscia che la maggior parte degli adolescenti compiono per difendersi dalla difficoltà di svolgere questo processo di lutto, che si riverbera in un senso di sfiducia disarmante nel futuro, è quello che va nella direzione sostanzialmente di un incremento di stati di eccitazione, come negazione maniacale del lutto, incentivata dalle pressioni sociali patologiche dell'industria dei consumi, che si riflettono negativamente anche sulla tendenziale cultura dei gruppi di coetanei in adolescenza.

Gli adolescenti più fragili dunque, che sono oggi sempre di più la maggioranza, invece di ribellarsi a tale cultura patologica, il che li porterebbe tuttavia a sentire tutto il dolore del lutto verso una strada per molti aspetti solitaria, scelgono invece di aderire a tali pressioni sociali patologiche. È per questo che l'adolescenza, anziché essere l'età del lutto, della ricerca e della sperimentazione di sé (Ferrari, 1992), ma anche della consapevolezza e della ribellione alle pressioni sociali conformistiche, diventa oggi sempre di più l'età di un'autocelebrazione (Ammaniti, 1997) a fini narcisistici, tanto accentuata quanto senza sbocchi.

Il risultato è il prevalere di stati mentali adolescenziali di un'impronta essenzialmente disturbata. Essi procrastinano la moratoria dell'adolescenza (Erikson, 1968), il vissuto di una sospensione nell'esperienza temporale, in una commistione della percezione di un presente e di un futuro caratterizzati da una grande euforia e avidità, che nega la gravità del lutto per la crisi sociale e lo stesso scempio di sé perpetrato. L'avidità si riflette in tipici caratteri narcisistici, quali soprattutto un modo essenzialmente sadomasochistico di vivere le relazioni con i coetanei esterni alla famiglia, sia nelle relazioni d'amore che di amicizia. Tali relazioni, come ho chiarito estesamente altrove (Frattini, 2006), sono oggi sempre più importanti ma anche più frustranti per l'adolescente, e ciò fondamentalmente perché esse diventano teatro e specchio proiettivo di relazioni disturbate già sperimentate nella famiglia, sullo sfondo della crisi sociale. Una grande avidità si traduce in relazioni d'amore caratterizzate da una maggiore voracità quanto da una sottile incapacità di innamorarsi, in rapporti sterili e anaffettivi, e in relazioni di amicizia più ambivalenti, competitive, distruttive, inevitabilmente permeate spesso dallo spettro degli atti di bullismo.

È in questo clima di rapporti affettivi che poi l'individuo, divenuto adulto, si trova ad affrontare gli anni della giovinezza e della maturità. Essi, come sappiamo, si caratterizzano oggi per una centrale perdita di sicurezza (Benasayag & Schmit, 2003; Bauman, 2005; Valcarengi, 2009). Ciò non è dato soltanto dalla fondamentale perdita di certezze su un piano sociale, quali quelle legate alla disoccupazione, la precarizzazione lavorativa, il procrastinarsi della dipendenza economica dalla famiglia, la crisi e il disimpegno sociale e politico. Dietro questi fattori di indubbia importanza, ritroviamo le conseguenze di una modalità di relazione narcisistica con altri significativi, che lavora inevitabilmente nella direzione di un ritiro dai rapporti sociali e dalle relazioni affettive intime, sotto l'insegna di un crescente egoismo. Con le parole di Massimo Recalcati (2010), le relazioni affettive intime si configurano sempre di più come permeate da un'essenziale ricerca di *godimento*, a detrimento della valorizzazione del *desiderio*. Quest'ultimo, per potersi esprimere realmente, presupporrebbe quel sano processo di elaborazione del lutto con il proprio passato che rappresenterebbe poi la via per una rinnovata autentica capacità di innamorarsi, riacciuffando così anche il giusto rapporto, generativo, con la prospettiva temporale.

Come detto, l'incapacità di svolgere il lutto, come elaborazione della perdita della fondamentale speranza e fiducia in un mondo migliore, preme per il mantenimento di stati mentali adolescenziali di marca narcisistica anche con l'avanzare dell'età, nella giovinezza e nell'età adulta. Questi stati lavorano in controtendenza nei confronti dell'impegno nelle relazioni affettive intime, nelle relazioni sociali e lavorative. È nel contesto di questo paesaggio interno che poi molti giovani si ritrovano, a volte inaspettatamente, a divenire genitori.

Ecco allora che l'esperienza della genitorialità non può non recare con sé tutto un fascio e un coacervo di contraddizioni, maturate dalle precedenti relazioni affettive. Il diventare genitori può rappresentare per molti adulti di oggi un'esperienza ancora bellissima, quanto tale da mettere a confronto, come nessun'altra, con le contraddizioni della propria vita.

È a quel punto che, giocoforza, nel momento in cui deve dedicarsi realmente alla presa in carico di un figlio quale oggetto più di ogni altro amato, l'adulto entra per davvero, fino in fondo, in contatto con il senso della propria vita e con quello reale della prospettiva temporale. Affrontare le difficoltà nel presente, per dare ai propri figli tutto l'amore di cui realmente hanno bisogno, presuppone un sano rapporto sia con il proprio passato che con il proprio futuro. Ciò implica l'essere riusciti sufficientemente a elaborare le frustrazioni del proprio passato, così da non avere troppi rimpianti, e l'aver conservato la fiducia di base nel futuro, che fa sì che essa possa essere trasmessa anche ai propri figli, nonostante la percezione realistica della gravità della crisi sociale in atto nel nostro tempo. Solo in tal modo, infatti, in un clima affettivo di essenziale fiducia nel futuro e di curiosità verso il nuovo, un bambino può crescere con delle basi di carattere abbastanza solide per affrontare le difficoltà dei vari stadi del ciclo di vita.

5. Il posto della pedagogia e del pensiero umanistico di fronte al disagio

Non c'è dubbio che il momento storico in cui viviamo contribuisca potentemente a rafforzare una visione pessimistica del futuro. Il futuro è da sempre il luogo della speranza e dei sogni da realizzare. Quando il presente è dominato dall'incertezza, o peggio da una serie di processi sociali patologici, la percezione del futuro non promette molto di buono. Quella che stiamo vivendo è a tutti gli effetti la più grave crisi sociale dai tempi della Seconda guerra mondiale, e la strada per risolverla sembra ancora lunga, per quanto i meccanismi che l'hanno determinata siano più chiari, nel momento stesso in cui tuttavia continuano a operare, gettando per così dire benzina sul fuoco.

David Harvey, nella sua *Breve storia del neoliberalismo* (2005), faceva notare come alcuni fattori ben precisi avevano preparato la grande stagione di cambiamento degli anni Sessanta. I primi quindici anni del dopoguerra erano stati infatti caratterizzati da un importante patto di stabilità tra *impresa e lavoro*. Il mondo occidentale era troppo provato dalle conseguenze della Seconda guerra mondiale per imboccare la strada di nuove pericolose avventure in direzione eversiva. Nei primi due decenni circa del dopoguerra, un'alleanza strategica tra America e Europa occidentale, ma anche tra diverse classi sociali prese corpo in Occidente. Harvey sosteneva anche che un fattore centrale emerse da questo patto di stabilità: le disuguaglianze sociali tra diversi strati della popolazione occidentale si assottigliarono e rimasero contenute entro una soglia tollerabile. Fu così che a partire dai primi anni Sessanta, da quelle politiche moderate, si crearono le condizioni per uno spostamento a sinistra del baricentro politico, nella direzione di un processo inclusivo di riconoscimento dei diritti di cittadinanza, che potenzialmente non avrebbe mai avuto fine, rispondendo a ideali di libertà, solidarietà e giustizia sociale.

Sappiamo purtroppo come già dagli anni Settanta la civiltà in Occidente abbia preso poi un'altra strada. La strada delle politiche neoliberiste, dell'incremento delle disuguaglianze, del predominio dell'economia finanziaria, del consumismo sfrenato, ma anche di una nuova ondata di esclusione sociale e restrizione delle libertà democratiche (Crouch, 2000). Orbene, questa fase di crisi è tuttora in corso, e anzi proprio ora ne stiamo vivendo le conseguenze più drammatiche, che lasciano presagire elementi di un futuro ancor più fosco, se una frenata e un'inversione di marcia non verranno in qualche modo messe in atto. Quello della prospettiva temporale è un nodo fondamentale per leggere la natura della crisi, perché indica non solo quanto il presente si rifletta nella percezione del futuro, ma anche quali siano i pericoli di una data situazione, se taluni fattori di rischio non verranno rimossi.

La crisi di oggi, tra le tante radici di spiegazione, appare ancor più incontrovertibile, perché essa sembra sempre di più dominata dal ruolo della *tecnica* (4). Fintanto che storicamente larga parte dell'umanità era vissuta in condizione di abuso e di sopruso, di tirannide, ma in modelli di società

relativamente più semplici dal punto di vista del loro funzionamento, la speranza di cambiamento era più facile da alimentare. Oggi siamo come prostrati di fronte a un'insidia maggiore: una condizione nella quale la tecnica, esaltata al massimo grado performativo, si intreccia con la politica e l'economia, determinando una visione essenzialmente competitiva e non solidaristica tra gli stati, i popoli, i cittadini stessi.

Di fronte a una congerie di simili fattori di rischio, il pensiero umanistico e la stessa pedagogia gravitano su posizioni di minoranza. La pedagogia è per statuto legata a una finalità precisa di tutto il pensiero umanistico: quella che va nella direzione della democrazia, della libertà, della fratellanza, anche dell'utopia, per formare menti libere, autonome, responsabili, criticamente consapevoli. Un simile impianto teorico e ventaglio di impostazioni, connessi per principio alle basi più pure e alle finalità più alte del pensiero umanistico, non possono che opporsi ed essere in contraddizione con quei fattori, che alla radice determinano la crisi di oggi e la alimentano in una condizione di stagnazione, regressione e involuzione sempre più allarmante.

La sfida che impone la crisi attuale è quanto mai dura da affrontare, perché la crisi, come già chiarito, lavora per cambiare il dna, il carattere sociale delle persone. È come se il nuovo profilo di personalità narcisistica oggi dominante godesse anziché allarmarsi di una deformazione nel vissuto della prospettiva temporale. Ciò lo vediamo nei miti della moda, del consumo, della cultura dell'Ego, costi quel che costi.

La posizione della pedagogia è dunque oggi una posizione debole, traballante, a rischio perfino di estinzione, ma non sembra vi siano alternative nei confronti di una sfida e una battaglia che sono tuttora in corso. La pedagogia deve mantenersi sulla propria strada, consapevole che quella strada di minoranza, come hanno detto alcuni di *resistenza* (5), configura sostanzialmente la posizione giusta da assumere di fronte alla gravità della crisi sociale.

La pedagogia in altre parole deve mantenersi ferma, lavorando perché la nostra società, l'umanità nel mondo ormai sempre più globalizzato ripartano da lì. Ritornino vale a dire in una condizione in cui si possa concretamente riaffermare un discorso che era nato sulle ceneri della Seconda guerra mondiale e che sembrava portare in un'altra direzione: quella dell'emancipazione, dell'inclusione sociale, dell'estensione dei diritti (6), della libertà e della partecipazione, della giustizia sociale.

Se, nonostante tutto, è la ricerca della felicità, come sostiene Bauman (2008), il fine sociale a cui ciascuno di noi tende, e se un tale fine, siamo consapevoli, non è assicurato dalla ricerca e dall'acquisto compulsivo di beni di consumo, ci viene restituita la cifra di quanto coltivare i rapporti umani in modo autentico accresca il significato della nostra vita.

Ci sono due fattori che più di ogni altro rendono conto di un innalzamento della qualità della vita per i singoli e le comunità. Uno è legato al livello d'istruzione, senza il quale le masse di cittadini rischiano di avvizzire sempre più inebetite, in balia di governi populistici, al tempo stesso, come ci ricorda Ilvo Diamanti (2015), qualunquisti e autoritari. L'altro fondamentale fattore dipende dalla riduzione delle disuguaglianze sociali. Una società in cui le disuguaglianze sono troppo marcate non solo non è una società eticamente giusta, ma anche versa in una condizione di rischio per la democrazia.

Ritrovare un po' di speranza è il vero motore della prospettiva temporale. Solo ritrovando il senso della giustizia sociale, credendo in rapporti più solidali, riscoprendo la lotta per l'emancipazione, possiamo ritrovare il gusto del presente, la speranza per il futuro e il rispetto per il nostro passato.

Note

(1) In ambito pedagogico si vedano i classici di Bertin (Bertin, Contini, 2004) e Borghi (1987), ma anche, tra gli altri, Contini, Fabbri (2014). In campo sociologico si rimanda allo studio di Cavalli (1985), mentre in quello psicologico cfr. in particolare gli studi di Ricci Bitti, in primo luogo Ricci Bitti (1993).

(2) Il primo riferimento storico, ancora attuale, è a Kernberg (1975; 1992).

- (3) Il riferimento è ad esempio al film *Elysium* di Neill Blomkamp, che anticipa simbolicamente e metaforicamente la tragedia ancor più attuale e recente delle morti dei profughi africani nei cosiddetti barconi, in fuga dall'Africa e diretti in Europa, lungo le impervie condizioni di viaggio per le rotte del Mediterraneo.
- (4) Sul ruolo della tecnica nella società contemporanea vedi Galimberti (1999), ma anche Marcuse (1964).
- (5) Sul valore della resistenza in pedagogia vedi, tra gli altri, Mantegazza (2003), Contini (2009), Ulivieri (2012).
- (6) Sul concetto di inclusione sociale cfr. in particolare Loiodice (2013). Sull'emancipazione, tra gli altri, vedi Cambi (2010), Spadafora (2010) e Ulivieri (2001).

Bibliografia

- Ammaniti, M. (1997). Cambiamento dei paradigmi clinici in adolescenza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 3, 441-447.
- Bauman, Z. (2002). Il disagio della postmodernità. Milano: Bruno Mondadori. (Original work published 1997).
- Bauman, Z. (2005). Vita liquida. Roma-Bari: Laterza. 2006. (Original work published 2005).
- Bauman, Z. (2009). L'arte della vita. Roma-Bari: Laterza. (Original work published 2008).
- Bauman, Z. (2013). Danni collaterali. Laterza: Roma-Bari. (Original work published 2011).
- Benasayag, M., Schmit, G. (2004). L'epoca delle passioni tristi. Milano: Feltrinelli. (Original work published 2003).
- Bertin, G.M. & Contini M. (2004). Educazione alla progettualità esistenziale. Roma: Armando.
- Borghi, L. (1987). Presente e futuro nell'educazione del nostro tempo. Napoli: Liguori.
- Borrelli, F., De Carolis, M., Napolitano, F. & Recalcatti, M. (2013). Nuovi disagi nella civiltà. Torino: Einaudi.
- Cambi, F. (2001). I giovani e il «possibile»: il postmoderno come modello di formazione. *Studi sulla Formazione*, IV (1), 9-16.
- Cambi, F. (A cura di), (2007). Soggetto come persona. Statuto formativo e modelli attuali. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). La cura di sé come processo formativo. Roma-Bari: Laterza.
- Cavalli, A. (A cura di), (1985). Il tempo dei giovani. Bologna: Il Mulino.
- Cavalli, A. & Calabrò, M.R. (1985). Una tipologia dei vissuti temporali. In A. Cavalli (A cura di). *Il tempo dei giovani*. Bologna: Il Mulino.
- Chomsky, N. (2004). Il bene comune. Casale Monferrato: Piemme. (Original work published 1998).
- Chomsky, N. (2010). Sulla nostra pelle. Mercato globale o movimento globale? Milano: Il Saggiatore. (Original work published 1999).
- Contini, M.G. (2009). Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione. Bologna: Clueb.
- Contini, M. & Fabbri M. (2014). Il futuro ricordato: impegno etico e progettualità educativa. Pisa: ETS.
- Crouch, C. (2000). Postdemocrazia. Roma-Bari: Laterza.
- Diamanti, I. (2014). Democrazia ibrida. Laterza: Roma-Bari.
- Elliott, A. & Lemert, C. (2006). Il nuovo individualismo. I costi emozionali della globalizzazione. Tr. Torino: Einaudi.
- Erikson, E.H. (1970). Gioventù e crisi d'identità. Roma: Armando. (Original work published 1968).
- Ferrari, A. (1992). Adolescenza: la seconda sfida. Considerazioni psicoanalitiche sull'adolescenza. Roma: Borla.
- Fratini, T. (2006). Adolescenza relazioni affetti. Una ricerca attraverso l'analisi di resoconti narrativi. Milano: Guerini.
- Fratini, T. (2013). Gioventù e crisi sociale. Prospettive pedagogiche. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Fratini, T. (2015). Il bullismo in epoca di crisi. Una lettura pedagogica. Roma: Anicia.
- Freud, S. (1929). Il disagio della civiltà. In *Opere*, 10. Torino: Boringhieri.
- Galimberti, U. (1999). Psiche e Techne. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (2009). I miti del nostro tempo. Milano: Feltrinelli.
- Harvey, D. (2007). Breve storia del neoliberismo. Milano: Il Saggiatore. (Original work published 2005).
- Kernberg, O.F. (1978). Sindromi marginali e narcisismo patologico. Torino: Boringhieri, (Original work published 1975).
- Kernberg, O.F. (1992). Aggressività, disturbi della personalità, perversioni. Milano: Raffaello Cortina, 1993.
- Lasch, C. (1979). La cultura del narcisismo. Tr. it. Milano: Bompiani, 1981.
- Lasch, C. (1996). L'io minimo. Milano: Feltrinelli. (Original work published 1984).
- Layton, L. (2010). Irrational exuberance: Neoliberal subjectivity and the perversion of truth. *Subjectivity*, 3(3), 303-322.
- Layton, L. (2011). Something to do with a girl named Marla Singer: capitalism, narcissism, and therapeutic discourse. In David Fincher's Fight Club. *Free Associations and Culture, Media, Groups and Politics*, 62, 111-333.
- Layton, L. (2014). Some psychic effects of neoliberalism: Narcissism, disavowal, perversion. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 19(2), 161-178.
- Lipovetsky, G. (1987). L'impero dell'effimero. Milano: Garzanti.
- Loiodice, I. (2013). Inclusione sociale. *Pedagogia oggi*, 1, 209-219.
- Macchietti, S.S. (2010). Persona e società. *Education Sciences and Society*, 1(2), 50-63.
- Mantegazza, R. (2003). Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere. Troina: Città aperta.
- Marcuse, H. (1967). L'uomo a una dimensione. L'ideologia nella società industriale avanzata. Torino: Einaudi. (Original work published 1964).
- Meltzer, D. & Harris, M. (1986). Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico del processo di apprendimento. Torino: Centro Scientifico Editore. (Original work published 1983).
- Pasolini, P.P. (1976). Lettere luterane. Torino: Einaudi.
- Recalcati, M. (2010). *L'uomo senza inconscio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (2011). Elogio del fallimento. Conversazioni su anoressia e disagio della giovinezza. Trento: Erickson.
- Ricci Bitti, P.E. (1993). Organizzare la vita quotidiana e progettare il futuro: l'esperienza temporale degli adolescenti. In A. Palmonari (A cura di). *Psicologia dell'adolescenza*. Bologna: Il Mulino.
- Rossi Monti, M. (2008). Psicopatologia e figure del presente. In *Forme del delirio e psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Rustin, M. (2014). Belonging to oneself alone: The spirit of neoliberalism. *Psychoanalysis, Culture & Society*, 19(2), 145-160.
- Santerini, M. (2010). La scuola della cittadinanza. Roma-Bari: Laterza.
- Spadafora, G. (A cura di), (2010). Verso l'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia. Roma: Carocci.
- Stramaglia, M. (2012). Pop pedagogia. L'educazione postmoderna tra simboli merci e consumo. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ulivieri, S. (2001). La pedagogia sociale come metafora emancipativa. In V. Sarracino, & M. Striano (A cura di), *Pedagogia sociale. Prospettive d'indagine* (pp. 317-337). Pisa: ETS.
- Ulivieri, S. (2012). *Resistere, resistere, resistere!*, in S. Ulivieri (a cura di), *Insegnare nella scuola secondaria*. Pisa: Edizioni ETS, 9-12.
- Valcarengi, M. (2009). L'insicurezza. La paura di vivere il nostro tempo. Milano: Bruno Mondadori.
- Vallino, D. (2009). Fare psicoanalisi con genitori e bambini. Roma: Borla.

L'orientamento delle giovani generazioni: un'emergenza educativa

di Francesco Mansolillo

Nel nuovo scenario lavorativo che provoca nelle persone un forte disagio per la sua flessibilità i lavoratori si trovano molto in difficoltà nel tentativo di pianificare il proprio futuro, definire la propria identità e mantenere le proprie relazioni. Non potendo più contare su una situazione professionale chiara e stabile, oggi per le persone è difficile trovare all'esterno un ruolo o un senso e, quindi, sono costrette, in molti casi, a costruirlo ex novo, modificando aspettative, convinzioni, visioni della realtà e di se stessi in questa realtà lavorativa. Se si analizzano i dati sulla condizione di difficoltà dei giovani nell'ingresso del mercato del lavoro, emerge l'importanza del processo di orientamento come strumento conoscitivo che può permettere loro di mettere in campo delle azioni correttive per superare tali difficoltà, ponendosi in maniera critica e attiva rispetto alle scelte da intraprendere. Diventa più che mai cruciale chiedersi cosa può offrire l'orientamento ad un pubblico di giovani e meno giovani a rischio di futuro, che qualcuno ha già definito la nuova emergenza sociale. I risultati del report di Unioncamere, relativi al quarto trimestre del 2014, infatti, fanno emergere che per superare l'inadeguatezza delle competenze di chi cerca lavoro è necessaria non solo l'acquisizione di una completa e complessa formazione culturale che affondi le sue radici nella padronanza del linguaggio, indispensabile per esercitare un pensiero critico e creativo, ma anche e soprattutto l'acquisizione della capacità di pensare, intesa come esercizio critico-riflessivo, indispensabile per far fronte all'ondata impetuosa e destabilizzante della postmodernità. L'orientamento si configura, quindi, non più come semplice supporto alla scelta, quanto come sistematica e qualificata attività di empowerment, il cui termine inglese fa principalmente riferimento al processo "attraverso cui" e ai risultati che è possibile raggiungere se si mettono le persone in condizione di avere successo, di esercitare la capacità di agire su di una situazione per modificarla a proprio vantaggio.

Workers are much in difficulty to plan their own future, define their own identity and maintain their own reports in the new work environment that causes in people a strong discomfort due to its flexibility. Can no longer count on a professional situation clear and stable, today it's difficult for the people to find outside a role or a sense and, therefore, are forced, in many cases, to build it from scratch, changing expectations, beliefs, visions of reality and of themselves in this professional reality. From the analysis of the data on the condition of difficulty of the youth in the entrance to the labor market, it is clear the importance of the orientation process as cognitive instrument that may enable them to put in the field of corrective actions to overcome these difficulties, putting themselves in a critical way in front of the choices of action. It becomes a crucial question about what can provide the guidance for an audience of young and less young people at risk of future, that someone has already defined the new social emergency. The results of the report of Unioncamere, related to the fourth quarter of 2014, in fact, reveals that to overcome the inadequacy of the powers of those who are looking for a work and needs to be not only the acquisition of a complete and complex cultural formation (that has its roots in the mastery of the language), is essential to exercise a critical and creative thinking, but also and especially the acquisition of the ability to think, understood as an exercise critical-reflexive, indispensable to cope with the wave impetuous and destabilizing of postmodernism. The orientation process is, therefore, not more as a simple support in choosing, as systematic and qualified activities of empowerment. This english term is mainly referring to the process "through which" and the results that it is possible to achieve if you put people in a condition to be successful, to exercise the ability to act on a situation to change it to your advantage.

Durante il primo decennio del XXI secolo, i rapidi progressi nelle tecnologie dell'informazione e l'apertura dei mercati mondiali hanno determinato una globalizzazione che ha condotto le società

occidentali a vivere una fase di rottura rispetto alle precedenti forme di lavoro e di occupazione che ha inciso sulla ridefinizione delle forme del lavoro stesso e sulla trasformazione degli stili di vita delle persone.

Nell'organizzazione post-moderna del XXI secolo, sebbene l'impiego a tempo pieno rimanga la tipologia di lavoro prevalente e le carriere a lungo termine esistano ancora, le forme di lavoro flessibili si diffondono sempre più a seguito del cambiamento delle strutture gerarchiche. Il lavoratore risulta privo di confini e di basi. "La carriera delle persone è spesso frammentata, 'senza confini', dove periodi formativi si accavallano a quelli lavorativi determinando disorientamento e necessità di rivisitare i propri progetti professionali e personali per poter rendere pensabile il futuro" (Isfol, 2012, pp. 44-45). Lo stesso concetto di lavoro ha subito delle trasformazioni e il *dejobbing* ha inciso sulla sua struttura, definendolo nei termini di un incarico che inizia con un progetto e si conclude con un prodotto. Sempre di più vengono utilizzate forme flessibili di lavoro quali: lavoro interinale, occasionale, a progetto, a chiamata, a tempo determinato, part-time; nascono nuove figure di lavoratori: esterni, atipici, freelance, consulenti e autonomi, tutti accomunati da una stessa caratteristica: sono i cosiddetti lavoratori insicuri perché la loro occupazione è scandita da ripetute transizioni da un impiego all'altro e ciò determina vissuti di incertezza ed ansia.

"Il *dejobbing* o *jobless work* (lavoro senza lavoro) che ha accompagnato la rivoluzione digitale ha fatto sì che gli impieghi a lungo termine siano diventati progetti a breve termine, rendendo sempre più difficile racchiudere le carriere in teorie che evidenziano la stabilità piuttosto che la mobilità. Il nuovo mercato del lavoro in un'economia instabile richiede di considerare la carriera non come un impegno per tutta la vita che si instaura con un unico datore di lavoro bensì come una vendita di servizi e abilità a vari datori di lavoro che necessitano che quei progetti siano portati a termine" (Savikas, 2014, p. 21).

La rivoluzione digitale richiede alle persone di gestire il proprio percorso professionale piuttosto che di svilupparlo all'interno di un'unica organizzazione. Questo spostamento della responsabilità dall'organizzazione alla persona ha fatto emergere una nuova domanda relativa a come le persone possano affrontare una vita caratterizzata da continui cambiamenti lavorativi.

Al cambiamento della configurazione della carriera deve seguire un cambiamento sia nel modo di concepire l'orientamento al lavoro, sia nella strutturazione del processo di consulenza orientativa che possa aiutare le persone a progettare in maniera più appropriata la loro vita.

La trasformazione che ha interessato, negli ultimi anni, il mondo del lavoro rapidamente e vorticosamente, a ritmi impensabili fino a poco tempo fa, che non accennano a rallentare, sta incidendo inevitabilmente sul sistema delle professioni "storiche", che stanno attraversando una forte crisi e si stanno trasformando profondamente, per avvicinarsi a nuove esigenze del mercato, a sfide sempre più complesse e clienti sempre più esigenti. Le rendite di posizione e le certezze dello "status quo" stanno via via scomparendo, lasciando spazio ad una sempre più difficile ricerca di nuovi equilibri.

Tali cambiamenti rendono ancora più eclatante il divario con gli schemi che, per quanto opinabili, erano ancora validi fino ad una o due generazioni fa, rispetto alle figure professionali a cui ambire.

Applicare vecchi paradigmi al nuovo scenario è inutile e deleterio: se nel passato si sono formate schiere di lavoratori e professionisti, spesso insoddisfatti ma almeno benestanti, adesso si rischia di crearne di frustrati e precari o disoccupati.

La maggior parte dei lavoratori deve oggi mantenere un'occupabilità flessibile attraverso l'apprendimento *lifelong*, piuttosto che costruirsi una vita stabile basata su un impiego sicuro. Ed ancora, anziché costruirsi un percorso lavorativo facendo progetti in un contesto stabile, i lavoratori devono gestire il proprio iter professionale identificando le possibilità disponibili in un ambiente in continuo cambiamento (Savikas, 2014).

Questo è quanto teorizzato da Hall (1996) nel momento in cui ha elaborato il concetto di carriera proteiforme, per evidenziarne le caratteristiche di volubilità, versatilità e adattabilità. Proteiforme e senza confini diventano due metafore che contraddistinguono appunto questo nuovo tipo di carriera, gestito dalle persone anziché dalle organizzazioni. Al posto della stabilità vincolata ad un'azienda, la carriera senza confini si distingue per una serie di impieghi caratterizzati da mobilità fisica e psi-

cologica ed è trasversale alle organizzazioni. Le persone con le migliori competenze di carriera, comprese l'identità e l'adattabilità, possono trovare maggiori opportunità di mobilità. La scomparsa di strutture stabili e traiettorie prevedibili ha portato all'individualizzazione del percorso di vita (Beck, 2008). L'individualismo istituzionalizzato della vita post-moderna si è diffuso poiché il lavoro non è più l'asse attorno al quale ruotano le altre dimensioni esistenziali. Il lavoro atipico determina vite atipiche e le persone non possono identificare il loro posto nel mondo attraverso il lavoro che svolgono (Savikas, 2014).

Viviamo in tempi bui (Arendt, 2006), ma ciò non vuol dire che siamo ciechi: vediamo benissimo ciò che ci sta intorno, ma riusciamo a vedere solo ciò che sta immediatamente vicino a noi, non oltre. Abbiamo tante informazioni ma ci manca la consapevolezza e il significato di queste. Viviamo un paradosso: da un lato, abbiamo una quantità enorme di informazioni, dall'altro la nostra capacità di comprendere queste informazioni diminuisce (Bauman, 2015). Nella quotidiana attività di consulenza orientativa incontro molti utenti, la maggior parte dei quali giovani, che hanno perso la direzione, che sono fermi, immobili e non sanno dove andare, si sentono bloccati, incapaci di muoversi in una qualsiasi direzione, o costretti a perseguire la direzione intrapresa, come se la situazione contingente che le ha portate ad usufruire di un servizio di orientamento le inglobasse totalmente, sono completamente demotivati ed incapaci di esprimere nuove idee. Questa "crisi di immaginazione" rappresenta un problema per il consulente e per la persona stessa e pertanto è anche su questo vuoto che è opportuno l'intervento dell'azione di orientamento.

Benché le organizzazioni continuino a fornire il capitale finanziario, le persone devono produrre il proprio capitale identitario conoscendo, valorizzando e usando la propria storia. Per favorire la produzione di capitale identitario, i servizi di orientamento nel XXI secolo dovrebbero aiutare gli individui a costruire e a utilizzare le proprie storie di vita per compiere scelte e intraprendere azioni mantenendo coerenza interna. La finalità di ogni azione di orientamento è facilitare le persone perché possano progettare, nel modo migliore, le loro vite nella complessità della società in cui viviamo (Guichard, 2005; Savikas et al., 2009).

Nel nuovo scenario lavorativo che provoca nelle persone un forte disagio per la sua flessibilità, come suddetto, i lavoratori si trovano molto in difficoltà nel tentativo di pianificare il proprio futuro, definire la propria identità e mantenere le proprie relazioni. Dunque, l'interrogativo che ci si pone è: "In che modo le persone possono gestire una vita contraddistinta da cambiamenti professionali senza perdere la loro identità sociale e il loro senso del Sé?" (Savikas, 2014).

Una prima risposta è stata una ridefinizione del paradigma dell'orientamento a seguito della quale si è affermato il *life designing*, i cui presupposti fondamentali sono la biograficità e l'*identity work* e che presuppone un modello d'intervento focalizzato sull'occupabilità, sull'adattabilità, sull'intelligenza emotiva e sull'apprendimento *lifelong* (Savikas et al., 2009).

Non potendo più contare su una situazione professionale chiara e stabile, oggi per le persone è difficile trovare all'esterno un ruolo o un senso e, quindi, sono costrette, in molti casi, a costruirlo ex novo, modificando aspettative, convinzioni, visioni della realtà e di se stessi in questa realtà lavorativa. Nel secolo scorso, nel mondo del lavoro, fondamentale era il concetto di personalità, che attualmente è stato sostituito da quello di identità. Si è passati così dalla valorizzazione della maturità professionale alla valorizzazione dell'adattabilità professionale.

Alla luce di tale scenario, è necessario rivedere alcuni archetipi che hanno sostenuto vecchi paradigmi e passare dalla ricerca dello status da conquistare a quella del focus da perseguire, dal conseguimento del prestigio a quella del valore che si offre, dall'ambizione, spesso indotta dall'esterno, all'aspirazione verso la propria unica e personale "mission". Dobbiamo abbandonare lo schema limitante che imponeva di seguire ciò che era giusto per gli altri e per la società, imparando invece a seguire le nostre reali attitudini, i nostri desideri e le nostre naturali inclinazioni.

La società postmoderna è il nuovo scenario in cui ciascun soggetto è chiamato a pensare, agire, riflettere, lavorare nel corso della propria esistenza, in quanto hanno assunto un ruolo chiave le categorie esistenziali della probabilità e dell'insicurezza, foriere di confusioni, contraddizioni, paure, ironie e nascoste speranze (Beck, 2008).

L'uomo postmoderno è chiamato, pertanto, a fronteggiare nuove sfide caratterizzate dalla multidimensionalità e dalla complessità, in cui è necessario dotarsi di nuovi strumenti metacognitivi e riflessivi. Tali situazioni di transizione richiedono una mente aperta al mutamento e alla contingenza del presente, disposta ad un apprendimento costante (Morin, 2001).

Il soggetto deve essere in grado di "rimanere in piedi" nell'oasi delle incertezze e dei rischi e di acquisire la capacità di essere flessibile, sapendosi adattare alle circostanze senza lasciarsi spezzare e sapendo tollerare la temporanea frammentazione delle esperienze sociali e professionali senza lasciarsi disperdere (Sennett, 2000).

Prendere coscienza di vivere situati in un tempo e in un luogo caratterizzati dalle categorie del rischio e dell'incerto è il punto di partenza per interrogarsi sulla propria condizione umana e sociale.

La condizione di passaggio e la continua necessità di riorganizzare le competenze cognitive e affettive possono portare gli individui a vivere un senso di delocalizzazione spazio-temporale e di spaesamento e a porsi nuovi interrogativi: "Chi siamo? Dove siamo? Dove andiamo?" (Morin, 2001), la cui risposta risiede nel ricercare una direzione orientativa.

L'attuale scenario sociale richiede persone mature che siano allenate a discernere in modo critico tra la molteplicità degli eventi e la polisemicità dei significati sociali, in grado di capitalizzare tutti gli strumenti orientativi in loro possesso in quanto "lo sviluppo e la maturazione personale promossi da questa dimensione orientativa si realizzano durante tutta la vita, non limitandosi alla giovinezza e non perdendo di significato nella fase adulta, investendo olisticamente differenti aree (intellettiva, sociale, affettiva, professionale, etica, ecc.) facenti parte dell'insieme della struttura della persona" (Isfol, 2003, p. 34).

Ogni essere umano, infatti, per gestire la propria vita ha bisogno di dare un senso a sé stesso, a ciò che gli accade, al mondo intorno a sé. La sopravvivenza degli individui è connessa alla costruzione di sistemi di significato, che fungono da modelli di interpretazione della realtà.

Gli esseri umani costruiscono la propria vita in riferimento alle rappresentazioni condivise che la società produce: le scelte intraprese e i percorsi di vita che esse definiscono sono il risultato di un ricorso costante a un universo di senso comune su cui si reggono modi di pensare e di essere, azioni quotidiane, ambizioni, paure (Lo Presti, 2009). Gli orizzonti di significato, definiti dalla propria cultura, danno senso e direzione alla vita degli individui. Nell'età contemporanea, la scomparsa di strutture di significato dal carattere solido ha prodotto e produce, come si è detto, spaesamento e precarietà, caratteristiche che intervengono sui progetti di vita di uomini e donne, "i quali ricorrono in maniera confusa a certezze del passato che non si mostrano più efficaci nel garantire uno sfondo di senso necessario a gestire efficacemente il proprio rapporto con l'esperienza di vita" (Lo Presti, 2009, pp. 22-23).

I sistemi di significato che consentono agli individui di entrare in relazione di fiducia con la realtà sono contenuti, ad esempio, nelle relazioni sociali fondamentali, la cui frantumazione produce fenomeni di disorientamento esistenziale che investono principalmente le nuove generazioni, le quali, bisognose di futuro, "attendono qualcosa o qualcuno che le traghetti, perché il mare che attraversano è minaccioso, anche quando il suo aspetto è trasognato" (Galimberti, 2008, p. 55); qualcosa o qualcuno che, però, non è in grado di agire.

"La possibilità di costruire una storia personale, l'appartenenza a una famiglia, a un gruppo di amici, ad un luogo sono condizioni fondamentali per lo sviluppo di un senso del sé in grado di decodificare l'esperienza, poiché è all'interno di tali contesti e condizioni che esso interiorizza i sistemi di comprensione del mondo" (Lo Presti, 2009, p. 34).

È chiaro, inoltre, che il soggetto in formazione, investito dalla crisi dei sistemi sociali, si trova in una sistematica assenza delle condizioni formative che costituiscono una guida necessaria a realizzare una percezione stabile del sé e del mondo e si percepisce come gettato all'interno di un tempo affidato ad una causalità senza direzione e orientamento. L'inadeguatezza dei contesti sociali di formazione ha le sue conseguenze sulla costruzione dei soggetti, sulla percezione di sé ed, in particolare, sull'identità. Quest'ultima è "il nucleo centrale su cui l'incertezza lascia i suoi segni, depri- vando il soggetto del senso di permanenza e di continuità su cui si fondano il futuro e quindi i mar-

gini di ideazione e di realizzabilità di un progetto di vita [...] L'ideazione di un progetto di vita è, infatti, fondato sul senso di sé e sull'idea che un individuo ha della propria posizione nei confronti dell'esperienza, la quale può essere più o meno consapevole. Dal grado di tale consapevolezza dipende la possibilità di comprendere e guidare le proprie azioni e scelte" (Lo Presti, 2009, pp. 35-36). Nell'epoca postmoderna, la presenza della molteplicità, della pluralità, di un universo di significati, valori e credenze estremamente frammentato e mutevole rende le identità deboli e provvisorie, poiché viene meno la percezione di un'appartenenza duratura. Ciò incide profondamente sulla capacità degli individui di gestire la propria esperienza, di definire i propri sistemi di scelta, di delimitare e orientare il proprio progetto di vita, di costruire il futuro.

Se, a fronte di questi sentimenti di spaesamento e precarietà che incidono profondamente sull'identità stessa del soggetto e sull'ideazione del proprio progetto di vita, si analizzano i dati sulla condizione di difficoltà dei giovani nell'ingresso del mercato del lavoro, emerge l'importanza del processo di orientamento come strumento conoscitivo che può permettere loro di mettere in campo delle azioni correttive per superare tali difficoltà, ponendosi in maniera critica e attiva rispetto alle scelte da intraprendere.

Sulla base dei dati elaborati da Unioncamere nel Rapporto Excelsior, relativi al quarto trimestre del 2014, nell'ultima fotografia della situazione del mercato del lavoro, attraverso l'analisi sia del trend dei fabbisogni occupazionali delle imprese, sia degli esiti del processo di assunzione, emerge un dato significativo: l'inadeguatezza dei candidati che cercano lavoro. Le imprese prevedono che saranno quasi il 10% del totale le assunzioni per le quali faticeranno a individuare candidati con le caratteristiche ritenute necessarie; le assunzioni considerate di difficile reperimento (12.650 circa) sono dovute per quasi il 51% a mancanza di candidati e per poco più del 49% alla loro inadeguatezza. Rispetto al trimestre scorso questa ripartizione si sposta di alcuni punti a favore delle difficoltà di natura quantitativa, ma la tendenza di fondo, pur attenuandosi leggermente, rimane orientata in senso inverso, vale a dire all'aumento della quota di assunzioni le cui difficoltà di reperimento sono dovute all'inadeguatezza dei candidati. Per quanto concerne la disoccupazione, invece, i record della disoccupazione giovanile, che di mese in mese vengono superati, non sono certo frutto di un eccesso di offerta, la quale sconta anzi il fenomeno che va sotto il nome di "scoraggiamento" (l'allontanamento dei giovani dal mercato del lavoro viste le scarse opportunità occupazionali). Essi sono piuttosto l'altra faccia della medaglia del calo ininterrotto dei giovani occupati, che è ben superiore a quello delle altre fasce di età. Da metà 2008, data d'inizio della crisi, ad agosto del 2014 il numero degli occupati totali si è ridotto di quasi 1,1 milioni di persone, delle quali 481 mila (il 44,2% del totale) giovani hanno tra i 15 e i 24 anni. Essi sono quindi diminuiti di quasi un terzo del totale (-32,9%), mentre gli occupati con almeno 25 anni sono diminuiti del 2,8%. Stante un mercato del lavoro quasi bloccato in ingresso, buona parte della riduzione degli occupati in età giovanile (escluse le riduzioni di organico) è dovuta all'aumentare dell'età, per cui una parte di essi confluisce nelle classi di età più elevate senza che nel contempo abbia luogo un corrispondente ricambio (Unioncamere, 2014).

A questi dati è possibile aggiungere quelli relativi agli alti tassi di disoccupazione, di evasione scolastica e la crescente percentuale di inattività dei giovani.

In Italia, infatti, a gennaio del 2015 il tasso di disoccupazione nella fascia tra i 15 e i 24 anni è aumentato al 41,4% (Istat, 2015). A questo dato si associa quello più preoccupante che identifica nel 22,2%, la schiera dei cosiddetti "neet" (*not in education, employment or training*), cioè i ragazzi che non studiano e non cercano lavoro. La percentuale italiana di giovani Neet è superiore a quella della media europea di quasi 6 punti percentuali e la situazione peggiora nel Mezzogiorno: in Campania e in Sicilia un giovane su tre è inattivo rispetto alla media nazionale di un giovane su cinque.

Le principali cause che possono spiegare il tasso maggiore di Neet italiani rispetto a quello degli altri paesi europei possono essere rintracciate nel basso livello d'istruzione di una fascia significativa dei giovani, ma anche nel basso livello di occupabilità dei giovani laureati a causa probabilmente dei fenomeni di *skillmismatch* (1) e dalla bassa richiesta da parte delle imprese italiane di giovani laureati senza esperienza lavorativa.

Il tasso di disoccupazione giovanile, che tocca picchi del 41% circa, è una vera emergenza. Quest'ultima (Benini, Palombo, 2011), rispetto alla disoccupazione sopraggiunta in una successiva fase del ciclo di vita, presenta, infatti, effetti di lunga durata, drammaticamente definiti in letteratura come “*scarring*”, ovvero sfregianti. La disoccupazione diminuisce l'autostima nei giovani, alimenta sentimenti di marginalizzazione e di impotenza, vissuti che tendono a persistere nel tempo, come il senso di insoddisfazione per la propria vita. In particolare, l'aumento della disoccupazione negli ultimi anni ha visto una concomitante e consistente diminuzione degli “*happiness scores*” tra i giovani dell'area Ocse (Scarpetta, Sonnet, Manfredi, 2010).

Diventa più che mai cruciale chiedersi cosa può offrire l'orientamento ad un pubblico di giovani e meno giovani a rischio di futuro, che qualcuno ha già definito la nuova emergenza sociale.

Questi dati rappresentano le difficoltà che i giovani incontrano nell'inserimento del mercato del lavoro, rispetto a cui la progettazione di interventi orientativi si rivela necessaria per consentire loro di gestire le transizioni e i passaggi continui che sono costretti ad affrontare nel corso del loro percorso esistenziale e di pianificare, in modo responsabile e consapevole, un progetto di vita professionale concretamente realizzabile nel futuro.

Negli ultimi dieci anni, infatti, le finalità, le pratiche, i metodi e gli strumenti di orientamento sono stati messi in crisi dalle mutate dinamiche del mondo del lavoro, dalla perdita di linearità nei processi di carriera, dalla logica lifelong ormai regolativa dei processi formativi.

A partire dalla seconda metà degli anni Novanta abbiamo assistito ad un processo attraverso il quale la concezione socialmente condivisa di orientamento è stata rimessa in discussione (Batini, 2011a).

L'orientamento sta, oggi, lentamente uscendo da una crisi di crescita che, come tutte le crisi, ha portato ad una ridefinizione dell'identità dell'orientamento stesso. Oggi all'orientamento si assegna, infatti, anche (e forse soprattutto) uno scopo formativo: riuscire a dotare le persone di tutte quelle competenze che una società come quella contemporanea richiede per gestire e controllare la propria esistenza. Oggi che le scelte si moltiplicano diventa fondamentale che ogni individuo possieda competenze orientative e sappia *scegliere* (valutare in modo critico le possibilità a disposizione, verificando le informazioni a disposizione, integrandole con quelle mancanti e analizzando vincoli e condizioni), *progettare* (identificare delle mete, darsi degli obiettivi), *monitorare* (verificare in forma continua la realizzazione del progetto delineato apportando di volta in volta i necessari adattamenti o modifiche), *adottare strategie* (elaborare alternative valide di fronte a difficoltà impreviste), *essere consapevoli delle proprie competenze e saperle mobilitare* (analizzare le risorse personali a disposizione per realizzare il proprio progetto), al fine di costruire un progetto formativo, professionale e di vita in continua ridefinizione. Le difficoltà che le persone incontrano a mettere in campo livelli di decisionalità, di stabilità e di sicurezza capaci di consentire l'esercizio di una progettualità formativa, professionale, esistenziale ridefiniscono allora la sostanza stessa dell'orientamento, ne interrogano le modalità, le funzioni, le acquisizioni, le professionalità che vi intervengono (cfr. Batini, 2012).

Il sistema formativo integrato ha, oggi, la responsabilità di favorire nel soggetto lo sviluppo di una capacità di scelta formativa e professionale e di renderlo consapevole del proprio ruolo attivo e della propria responsabilità nella costruzione di sé e della conoscenza.

Orientarsi corrisponde alla capacità di costruire strade possibili all'interno di una realtà complessa. Le nostre scelte e il percorso di vita, che esse definiscono, sono formulate in maniera determinante dall'ordine e dall'organizzazione soggettiva delle esperienze nel mondo. Si può concretizzare solo ciò che il soggetto è capace di immaginare, si possono percorrere solo vie pensabili: “più gli strumenti di rappresentazione e quindi interpretazione del mondo in termini culturali sono articolati, più diviene articolata la realtà stessa e il sistema delle strade e delle scelte possibili in essa contenute; la comprensione e la gestione della realtà complessa passa dunque per la definizione di modelli interpretativi costruiti e interiorizzati all'interno di pratiche educative” (Lo Presti, 2009, p. 16).

Quanto detto presuppone un ripensamento del processo di orientamento in termini di percorso educativo finalizzato allo sviluppo di capacità critiche, di responsabilità culturale, di consapevolezza identitaria, nei quali il soggetto accetta il ruolo di attore principale del cambiamento. Pertanto, o-

rientare e orientarsi non sono operazioni generate solo dalla conoscenza delle informazioni, ma “processi formativi finalizzati a una presa in carico da parte del soggetto delle proprie responsabilità costruttive di sé e del mondo, esercitate nell’atto della scelta” (ibidem).

Consapevolezza e responsabilità sono caratteristiche indispensabili per il soggetto nel guidare le proprie azioni e scelte mantenendole coerenti anche nel cambiamento continuo. La capacità di orientarsi va intesa, quindi, come capacità di operare scelte consapevoli fondate sull’esercizio critico del sapere.

L’orientamento non è più inteso come strategia quantitativa e metodo informativo, ma come processo trasformativo e formativo che educa il soggetto a pensare, a sentire, a essere. Un lavoro educativo centrato sulla formazione alla consapevolezza di sé e alla responsabilità culturale per la costruzione di identità critiche. Un processo formativo finalizzato alla consapevolezza di sé è, infatti, fondamentale per la gestione responsabile del cambiamento e per la progettazione critica del futuro.

I risultati del report di Unioncamere, sopra riportati, fanno emergere che per superare l’inadeguatezza delle competenze di chi cerca lavoro è necessaria non solo l’acquisizione di una completa e complessa formazione culturale che affondi le sue radici nella padronanza del linguaggio, indispensabile per esercitare un pensiero critico e creativo, ma anche e soprattutto l’acquisizione della capacità di pensare, intesa come esercizio critico-riflessivo, indispensabile per far fronte all’ondata impetuosa e destabilizzante della postmodernità. A partire da questa condizione si pone una nuova emergenza educativa, cui le istituzioni formative non possono non rispondere: fornire agli studenti, fin dai primi gradi scolastici, gli strumenti per poter far fronte ai cambiamenti repentini della società, consentendo loro, in tal modo, di pensare la propria esistenza non come una meta ormai raggiunta, ma come un percorso in continuo cambiamento.

È questa un’urgenza quanto mai necessaria, che chiama in causa soprattutto la formazione (l’educazione e l’istruzione) per il contributo fondamentale che può apportare allo sviluppo degli individui e delle società attraverso la creazione di adeguati modelli di conoscenza.

Una recente ricerca (2), diretta da Batini nel 2011 e rivolta ai ragazzi iscritti al primo anno dell’Università di Perugia nella Facoltà di Scienze dell’educazione, ha evidenziato che per il 26% dei soggetti, che hanno risposto al questionario, l’orientamento è soprattutto un percorso di “crescita personale” e per il 34% un processo attraverso il quale si “apprende a prendere decisioni”. Si tratta, in ambedue i casi, di formulazioni e convinzioni che riguardano strettamente le finalità dell’orientamento formativo che, oltre a rispondere alle richieste del mondo contemporaneo e delle esigenze evidenziate dalla ricerca sul campo, inizia a rispondere in modo coerente ai bisogni formulati dagli utenti. Particolarmente rilevante appare allora questo processo di cambiamento attraverso il quale l’utenza appare, con una percentuale significativa (complessivamente il 60%), maggiormente consapevole del proprio bisogno orientativo e di cosa chiede ai percorsi, ai processi e alle iniziative di orientamento (Batini, 2012).

In una società in cui non è più sufficiente orientare le persone nella scelta dei percorsi di studio formali, ma è necessario che esse siano sostenute nell’affrontare le continue e ricorsive transizioni professionali e sociali, è indispensabile muoversi nella direzione di un’azione orientativa *diacronico-formativa*, che garantirebbe a ciascun soggetto l’acquisizione di quella strumentazione cognitiva indispensabile per cogliere le dinamiche del cambiamento, interpretarle e governarle, senza subirle solamente (Domenici, 2001).

“Ecco perché il momento più importante di un orientamento formativo come educazione alle scelte, alla consapevolezza e alla critica del sapere, passa per la formazione culturale, la quale ha lo scopo di consegnare gli strumenti di base per l’esercizio autonomo del pensiero. Prima di esercitare un pensiero critico, devo essere in grado di esercitare un pensiero e l’esercizio di esso si fonda sulla conoscenza della lingua e dei linguaggi che lo sostanziano: a un linguaggio povero corrisponde un pensiero povero, se non riesco a raccontarmi (identità) in maniera complessa, anche l’idea di me stesso non sarà tale. [...] Insegnare a orientare se stesso nel mondo è l’esito finale di un processo educativo che parte dall’insegnare a parlare e a pensare” (Lo Presti, 2009, pp. 81-82).

La capacità di vedere più strade e di ipotizzare più vie di uscita rispetto a un problema è legata alla

capacità di immaginarle/rappresentarle. Pertanto, l'elemento focale non è dato dalla "unicità" e dalla "certezza" della strada da perseguire, ma dalla possibilità di saper vagliare più ipotesi, prefigurare più alternative, in relazione al contesto e al momento: "perché ciò sia possibile, è indispensabile dunque esprimere [o far esprimere] un livello di eccellenza nella padronanza degli strumenti culturali" (ibidem, p. 83). Nell'orientamento formativo l'individuo interiorizza gli elementi e gli strumenti della sua cultura, giungendo a elaborare una costruzione critica e personale, più raffinata, della cultura in cui vive.

L'orientamento, dunque, si configura quale processo che consente ai soggetti di poter effettuare scelte circa il proprio progetto formativo, professionale ed esistenziale tout court. In tal senso, l'Isfol definisce l'orientamento come un'azione globale idonea ad attivare e a facilitare quei processi di conoscenza attiva del soggetto.

Quello che l'orientatore può e deve fare è aiutare gli utenti a superare la situazione di stallo nella quale possono trovarsi, aiutandoli a trasformare il panico dell'incertezza in azione, perché l'indecisione è solo un'esitazione prima della trasformazione. Per adempiere a questo compito, l'orientatore può lavorare sia a livello cognitivo, ma anche a livello emotivo, aiutando l'utente ad acquisire una consapevolezza maggiore e a costruire il senso del proprio percorso coinvolgendo la persona che ha davanti e tenendo conto della sua complessità" (Tomaroli in Iannis & Tomaroli, 2009, pp. 190-191).

Ad esempio, nella consulenza orientativa, nel bilancio di competenze e nell'orientamento formativo di gruppo la funzione del consulente di orientamento è finalizzata ad attivare il soggetto e a supportarlo nel processo emancipativo, non certo fornendo soluzioni ma aiutandolo nella re-interpretazione critica dei propri vissuti e delle proprie esperienze, indispensabile in un'ottica di riprogettazione esistenziale. Questi percorsi basati sull'approccio narrativo, facilitando il racconto autobiografico e la condivisione delle esperienze, consentono agli utenti di compiere un'approfondita riflessione su se stessi, sugli eventi focali, e sulla comprensione dei momenti di svolta e di cambiamento, mettendo in luce i punti di forza e di debolezza latenti, le paure e i dubbi soprattutto verso il futuro, ma anche nuove progettualità. Nell'orientamento narrativo, l'utilizzo di differenti strumenti narrativi (la fotografia, il film, la poesia, il romanzo), facilita la riflessione, la condivisione, la negoziazione di significati e consente di mettere ordine ai propri vissuti. Nello specifico, l'attività di *photolangage* prevede che i partecipanti, scegliendo una foto che più delle altre è in grado di fotografare o "mettere a fuoco" vocazioni, aspettative, desideri, si proiettino nel futuro e trasformino i propri desideri e sogni in precisi obiettivi.

Presupposto di qualsiasi intervento di orientamento è che ogni persona dispone delle risorse necessarie per evolvere, raggiungere degli obiettivi e/o risolvere dei problemi. Se una persona non dispone delle risorse di cui ha bisogno, possiede la capacità di acquisirle. L'orientamento si configura, quindi, non più come semplice supporto alla scelta, quanto come sistematica e qualificata attività di *empowerment*, il cui termine inglese fa principalmente riferimento al processo "attraverso cui" e ai risultati che è possibile raggiungere se si mettono le persone in condizione di avere successo, di esercitare la capacità di agire su di una situazione per modificarla a proprio vantaggio. Orientamento come *empowerment* può significare la possibilità di "progredire" da uno stato di passività a una situazione di coinvolgimento e partecipazione attiva al proprio processo di crescita, quindi di acquisizione di fiducia nelle proprie capacità e di efficacia rispetto alle azioni intraprese e da *intraprendere*, sviluppando progressivamente quella "autoefficacia percepita" di cui parla Bandura (Loiodice, 2007). Ciò fa riferimento alla fiducia nelle proprie capacità di organizzare e realizzare il corso di azioni necessarie a gestire adeguatamente le situazioni che si incontreranno in modo da raggiungere i risultati prefissati. Tali convinzioni influenzano in modo significativo il benessere psicologico, la realizzazione personale e la direzione che prenderà la propria vita. Infatti, l'autoefficacia è un meccanismo di autoregolazione (cognitiva, emotiva, affettiva, relazionale, ecc.) che influenza significativamente la capacità dell'individuo di agire in situazione in modo adeguato, controllando gli eventi, prefigurando possibili problemi, individuando soluzioni alternative e raggiungendo il successo.

Il senso di autoefficacia agisce anche sulla determinazione e scelta degli obiettivi personali. La capacità di lettura del contesto o ambiente di riferimento è fondamentale per la scelta degli obiettivi da raggiungere. L'apprendimento di strategie predittive e di regolazione del comportamento, lo sviluppo di competenze di *problem solving* e *decision making*, la capacità di valutare criticamente le risorse a disposizione e di comprensione degli eventi da differenti punti di vista appaiono abilità e risorse strategiche indispensabili per elaborare un progetto di sviluppo personale efficace e realmente raggiungibile attraverso un adeguato piano d'azione (tappe, azioni, tempi).

Note

(1) È il differenziale tra le competenze possedute dai laureati e le competenze richieste dal mondo del lavoro.

(2) La ricerca ha interessato un campione di 200 studenti dei diversi corsi di laurea afferenti alla Facoltà citata attraverso un questionario a risposte multiple.

Bibliografia

- Arendt, H. (2006). *L'umanità in tempi bui. Riflessioni su Lessing*. Milano: Cortina Raffaello.
- Bateson, G. (1997). *Verso un'ecologia della mente*. Adelphi: Milano.
- Bateson, G. (1999). *Mente e natura*. Adelphi: Milano.
- Batini, F. (2011a). *Storie, futuro e controllo*. Napoli: Liguori.
- Batini, F. (2012). *L'orientamento alla prova della contemporaneità*, in Metis. Anno II - Numero 1 - 06/2012 Orientamenti.
- Bauman, Z. (2006). *Vita liquida*. Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2015). *Lectio Magistralis sulle difficoltà e sul bisogno del dialogo tenuta presso l'Università del Salento*, 17 Aprile 2015.
- Beck, U. (2008). *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*. Bari-Roma: Laterza.
- Benini, R., & Palombo, S. (2011). *Dossier "Le Province al centro del lavoro". Le indicazioni dell'Unione Europea e il funzionamento dei sistemi regionali per il lavoro*. Assemblea nazionale delle Province italiane. Roma, 5 – 6 dicembre 2011.
- Domenici, G. (2001). *Manuale dell'orientamento e della didattica modulare*. Roma-Bari: Laterza.
- Galimberti, U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Giddens, A. (1994). *Le conseguenze della modernità. Fiducia e rischio, sicurezza e pericolo*. Bologna: il Mulino.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2005). *Psicologia dell'orientamento professionale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Hall, D. T. (1996). *The career is dead – Long live the carer*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Iannis, G. (Ed.). (2009). *Lifelong guidance. Accompagnare le scelte per tutto l'arco della vita*. I Mori: Siena.
- Isfol, (2003). *Orientare l'Orientamento. Modelli, strumenti ed esperienze a confronto*. Milano: FrancoAngeli.
- Lo Presti, F. (2009). *Educare alle scelte. L'orientamento formativo per la costruzione di identità critiche*. Roma: Carocci.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (Ed.) (2007). *Adulti all'Università. Ricerca e strategie didattiche*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (Ed.) (2009). *Orientamenti*. Bari: Progedit.
- Loiodice, I. (Ed.) (2011). *Università, qualità didattica e lifelong learning*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Odardi, C. (2008). *Il sistema dell'orientamento*. Bari: Laterza.
- Parlamento Europeo e Consiglio (2006). *Decisione n. 1720/2006/CE del Parlamento europeo e del*

Consiglio che istituisce un programma d'azione nel campo dell'apprendimento permanente, G.U.U.E. L 327/45 del 24 novembre 2006.

Savikas et al. (2009). *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*. Journal of Vocational Behavior, 75, 239-250. Doi:10.1016/j.jvb.2009.04.004

Savikas, M. L. (2014). *Career counseling*. Trento: Erikson.

Scarpetta, S. Sonnet, A., & Manfredi, T. (2010) Montée du chômage des jeunes dans la crise. Comment éviter un impact négatif à long terme sur toute une génération? Éditions O-CDE. <http://dx.doi.org/10.1787/5kmh79xzm56l-fr>

Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori.

Sen, A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma-Bari: Laterza.

Sennett, R. (2000). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milano: Feltrinelli.

Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.

Ridare voce al desiderio di realizzazione attraverso la cura di sé: un possibile antidoto al tempo di crisi

di Laura Selmo

Il desiderio di realizzazione diventa fondamentale per sopravvivere in una società in cui tutti siamo schiacciati dal peso dell'incerto. Risvegliare il desiderio di realizzazione significa saper educare ad aver cura di sé (Mortari, 2006; 2015). Questo infatti sembra essere un possibile antidoto per una società che spesso relega la soggettività all'interno di percorsi precostituiti, senza offrire alcuna possibilità di cambiamento. Allora per ridare speranza, soprattutto ai giovani, diventa fondamentale allargare gli orizzonti e riflettere sul come promuovere questa cura e come porla al centro delle azioni educative.

The desire of realization is fundamental to survive in a society where we are all crushed by the weight of the doubt. To encourage this desire means to encourage the individuals. The education has to promote the "care of themselves" (Mortari, 2006; 2015) and desire to be. For this reason it becomes crucial and the desire of realization becomes the challenge of this present time and it calls us more than any other. This is essential for young people. They need to be supported in their life and their future through an education that helps them to take care of themselves and their desires.

1. Ridare voce al desiderio per trovare il proprio posto nella società

Nell'antico latino *de-siderare* deriva da *sidera* che significa osservare le stelle e rimanda a ciò che non si possiede e che attrae lo sguardo. È uno spingersi della persona verso qualcosa che l'affascina e l'attira. Il desiderare è il non accontentarsi, è ciò che va contro la consueta linearità della logica quotidiana in cui spesso si è trascinati. Il desiderio si manifesta spesso come qualcosa che travolge il piano della consuetudine esistenziale e che introduce nel mondo della sfida e della possibilità. L'apertura al desiderio supera la realtà finita e la volontà a sua volta diventa ciò che lo muove e lo rende attivo nel concreto.

In una società come quella attuale in cui la crisi su tutti i piani ha eliminato la possibilità di sognare e di desiderare, tentando di dirigere spesso ogni possibile sogno e desiderio in percorsi obbligati, facilmente controllabili da chi gestisce il potere, in una sorta di imposizione "al desiderio dell'Altro di una misura" (Recalcati, 2010, p. 310), si ha la necessità di ridare voce all'individuo attraverso il sognare, il desiderare e l'aver cura di sé. Infatti in primo luogo "nascere significa trovarsi subito vincolati alla responsabilità del dover divenire il proprio poter essere, un dovere drammatico che ci chiede di azzardare continuamente mosse esistenziali che non hanno garanzia di dare corpo ai nostri desideri" (Mortari, 2006, pp. 199-200). Dare corpo ai propri desideri significa saper cogliere l'essenza di noi e del nostro essere nel mondo. Il desiderare fa parte dell'uomo senza il quale nessuna azione potrebbe avere senso. L'uomo è mosso dal desiderare, cioè dal tendere verso qualcosa che lo possa arricchire, migliorare o trasformare. Il desiderio ha a che fare con il cambiamento, in quanto lo spingersi verso un altrove nasce dal fatto che l'essere umano è in continuo divenire e segue sempre un processo di trasformazione e cambiamento.

Non può rimanere statico e inerme, l'individuo ha la necessità vitale di andare, cercare e fare. La vita stessa segue un ciclo perpetuo scandito dal tempo e dal suo continuo avanzare inarrestabile. Così l'uomo, da parte sua, non può nulla di fronte al suo divenire incessante. L'unica cosa che può realmente fare è quella di sfruttare al meglio quel tempo che gli è dato, cercando di realizzare se stesso attraverso la realizzazione dei suoi desideri. Non accontentarsi di vivere una vita ordinaria, spesso decisa da altri, ma afferrare la sua esistenza prendendosene cura. "La grandezza, infatti non consiste nell'essere questo o quello, ma nell'essere se stesso, e questo ciascuno lo può se lo vuole" (Jevolella, 2010 p. 34). Un vita sensata, è una vita in cui non si tralascia ciò che la ragione e il cuore ci di-

cono e l'aver cura dell'esistenza significa ascoltare la ragione e il cuore. I desideri nascono proprio dalla mente e del cuore, per questo non si può non ascoltare la loro voce. L'acquietarsi senza lottare per la propria esistenza significa vivere nella quieta disperazione, di chi non potendo o volendo, non prende in mano la propria vita e non la fa diventare un viaggio straordinario. Il desiderio pertanto alimenta l'esistenza dell'individuo e lo sostiene nella ricerca della sua realizzazione piena. Cercare il proprio posto all'interno del mondo significa saper cogliere ciò che il desiderare mostra. Senza desiderio non c'è speranza di realizzazione: "Trovare la direzione di senso del proprio divenire significa individuare ciò che è irrinunciabile e solo sapendo questo si possono decidere le priorità e, dunque, i criteri necessari per un uso ragionevole del proprio agire" (Mortari, 2006, p. 150).

2. Coltivare il desiderio di sé attraverso la cura

Per uscire da un sistema che è stato creato per omologare l'uomo dentro logiche altrui e dentro un potere che annienta la soggettività e la possibilità della sua realizzazione, occorre ridare voce ai sogni e ai desideri di ognuno. I sogni e i desideri passano attraverso la cura di sé che "significa prendersi in mano il problema dell'esistenza" (Mortari, 2006, p. 149).

Occorre riprendere il senso dell'esistere per comprenderlo e realizzarlo. Non si può tralasciare questo compito perché significherebbe tralasciare la vita stessa e il suo lento divenire sarebbe soltanto una delusione e un rimpianto. Non si può lasciare questo dovere essenziale ad altri, ma occorre riprendere in mano le sorti del proprio viaggio, affinché guardandosi indietro si possa essere certi di aver fatto tutto il possibile. E fare tutto il possibile significa innanzitutto ascoltarsi per conoscersi e far emergere i propri sogni e desideri (Selmo, 2012). Il desiderio primario di ognuno è quello di realizzarsi dove realizzarsi significa sentirsi pienamente se stessi in quello che si è e si fa. Una vita in cui ci si ritrova a vivere un ben-essere interiore tale da riuscire a percepire appieno la gioia di esistere. La vita deve essere qualcosa di positivo, di bello e soprattutto di significativo per ognuno di noi. Per coltivare i propri desideri bisogna conoscersi cioè: "pensare la propria esperienza, esaminare i propri modi d'essere nelle differenti situazioni, capire quali credenze orientano le deliberazioni nelle situazioni pratiche, comprendere quali tonalità emotive tendono a fare da sfondo ai nostri vissuti in certe situazioni, e come queste tonalità emotive esercitino una sensibile forza performativa sull'agire" (Mortari, 2006, p. 151). Il conoscersi e il desiderare hanno entrambi a che fare con il sentire, il sentire ciò che siamo e ciò che vogliamo. E come ci si può conoscere, se non attraverso una riflessione su di sé e sul proprio pensiero e sentire? Avere cura di sé significa saper leggere ciò che il nostro pensiero ci dice e ciò che il nostro cuore sente. La cura passa attraverso l'attenzione e il rispetto verso di sé e verso i propri desideri. La cura di sé fa emergere i desideri e li coltiva come piante rare e preziose. Il desiderio nasce dentro di noi ed è la spinta verso l'andare, il fare, il mettersi in gioco. Senza desiderio non c'è esistenza vera, ma solo una mera esistenza fatta di una forzata andatura non scelta, ma subita. Desiderare significa vivere e vivere significa desiderare. In una realtà in cui il desiderio individuale è quasi bandito per un desiderio imposto da un sistema culturale e sociale in cui troppo spesso la questione economica prende il sopravvento su tutto il resto, occorre poter riappropriarsi del proprio desiderio per ridare senso e valore alla propria esistenza. La società attuale infatti annienta il prendersi cura di sé, come riflessione su di sé e sul proprio esistere a favore di un tempo accelerato in cui non poter dare voce ai desideri e spazio a se stessi. Per avere cura di sé occorre tempo e spazio e in un mondo che corre troppo veloce, non si riesce a fermarsi per riflettere e capire. Capire il proprio andare e coglierne l'essenza reale che questa vita può offrirci significa aver cura di sé. Essa infatti "costituisce una risposta alla chiamata singolare alla responsabilità di dare forma etica ed estetica al tempo della propria esperienza" (Mortari, 2006, p. 150) e "significa lavorare su se stessi al fine di trovare la forma migliore, e questo impegno ha senso poiché è proprio della ragione umana poter assoggettarsi a continue trasformazioni" (Mortari, 2006, p. 152). Lavorare su se stessi significa andare in profondità per scoprire quali sono i nostri desideri e capire come realizzarli. Ridare voce a questo desiderio che è desiderio di realizzazione significa riconoscere che

“il mio presente contiene la possibilità di un essere attuale futuro e presuppone una possibilità nel mio essere precedente” (Stein, 1950/1998, p. 75).

Pertanto significa poter vivere con maggior intensità l'esistenza. Occorre allora imparare a essere partecipi del proprio percorso attraverso una riflessione che si prenda cura e che sappia orientare nelle scelte. Occorre essere artefici del proprio divenire attraverso un'auto-educazione che agevoli la scoperta, la ricerca e l'azione verso la propria realizzazione. Questo parte da una postura interiore in cui il riflettere si accompagna ad una cura e attenzione verso quei segnali che manifestano il proprio sentire cognitivo ed emozionale.

3. Educare a coltivare il desiderio

L'educazione diventa strumento essenziale per aiutare a coltivare il desiderio di un'esistenza che abbia un senso per se stessi, soprattutto per i giovani. Come ci ricorda Mortari (2006) “educarsi [...] è lavorare a una continua realizzazione di sé” (p. 152) e dei propri desideri. Il compito dell'educazione è quindi quello di far emergere in primo luogo questi desideri e poi, accompagnare l'individuo nella ricerca della loro realizzazione. Quindi occorre lasciare che l'individuo scopra dentro di sé i suoi desideri e li porti alla luce per dargli compimento. Da qui è importante sottolineare che nel processo educativo occorre “sostenere il desiderio dell'altro di esistere pienamente, [...] senza per questo imporre all'altro il proprio desiderio, il proprio modo di dare senso alla vita” (Mortari, 2006, p. 132).

Il desiderio è di ognuno nella sua singolarità e originalità e l'educazione deve tenerne conto e deve dare spazio alla voce di realizzazione di ognuno (Selmo, 2012). Non la mortificazione del desiderio di essere, ma la valorizzazione attraverso la sua cura e la sua presa in carico. Un'educazione che offra la possibilità della scoperta e della ricerca attraverso la riflessione. È un'educazione che pone al centro il soggetto e le sue peculiarità. È un'educazione che offre gli strumenti per poi camminare da soli all'interno della società in cui si vive, con la consapevolezza della necessità di realizzare il proprio desiderio di esistenza. Il tempo allora dell'educazione diventa tempo prezioso in cui coltivare il desiderio di sé e del proprio modo di stare nel mondo. La bellezza dell'educazione sta infatti nel riconoscere la singolarità e l'eccezionalità dell'avere desideri differenti proprio in relazione dell'individualità di ognuno. Un'educazione che attraverso il “far fiorire le capacità” (Nussbaum, 1997/1999; 2010/2011) coltiva il desiderio di porre queste al servizio della realizzazione piena dell'individuo. Per poter avere una vita piena non si può smettere di desiderare la realizzazione di se stessi in ogni momento dell'esistenza. E questo desiderio non potrà mai tacere dentro di noi, ma continuerà ad anelare per tutta la nostra vita alla ricerca del suo appagamento attraverso la perpetua ricerca del suo divenire. Il desiderio di realizzazione nel momento in cui si compie, diventa reale e non è più qualcosa a cui tendere, ci trasforma e cambia e ci apre a nuovi orizzonti di senso. Esso allora si tramuta in un desiderio di miglioramento continuo in una perenne ricerca attraverso le diverse situazioni ed età, ciò che invece rimane permanente, è quell'essenza originale e unica dell'essere se stesso rispetto ad ogni altro individuo. “Prendersi cura dei propri saperi e della propria capacità di ricercare e utilizzare conoscenze per poter pensare e sentire con maggiore profondità ed intensità il proprio vivere: [...] per trovare costantemente alimento per il proprio Sé desiderante, in particolare con quella dimensione identitaria che chiede di definirsi ed essere riconosciuta come soggettività culturale” (Cunti, 2015, p. 348).

Nussbaum (2005) ricorda che secondo Aristotele “il soggetto deve possedere una capacità tale [che gli permetta] di diventare in futuro pienamente capace di realizzarsi come essere umano, una volta che abbia ricevuta adeguata istruzione e sufficienti risorse esterne” (p. 67). Pertanto l'obiettivo dell'educazione deve essere “in un'ottica aristotelica quella di fornire [l'opportunità] di realizzarsi compiutamente” (Nussbaum, 2005, p. 59). E per fare questo occorre mettere in atto un'azione educativa “che coinvolga studenti e docenti e li induce a fare le cose insieme in maniera più appassionata, dando spazio alla riflessione” (Nussbaum, 2010/2011, p. 133). Ampliando gli orizzonti verso un'idea più ampia, in un'ottica di un'educazione orientata al *lifelong learning*, si rende necessario

sviluppare le capacità e abilità utili per saper scegliere e agire nei diversi contesti di vita in cui l'individuo si trova ad operare, ma anche promuovere un pensiero critico e riflessivo che supporti il soggetto nelle diverse situazioni. L'uomo oggi ha bisogno di un'educazione che lo aiuti a rispondere ai cambiamenti repentini che il tempo attuale gli impone e che lo sostenga nel dare significato all'esperienza che vive.

L'educazione attraverso un'azione di accompagnamento nei processi di apprendimento deve saper tenere in considerazione le capacità di ognuno integrandole con le componenti emotive e cognitive dell'individuo, permettendo di "far dialogare quello che già sono con quello che potenzialmente vorrebbero/potrebbero divenire" (Cunti, 2015, p. 352). Questo ridà spazio alle "spinte desideranti spesso velate da sensi di impotenza, di incertezza e di precarietà" (Cunti, 2015, p. 352). Occorre favorire un'educazione che ponga al centro la cura del proprio desiderio come strumento essenziale per poter ridare speranza al vivere. Mortari (2006) richiama alla memoria che già "Socrate indica il compito primo dell'educatore nell'aver cura dei giovani, affinché essi apprendono la capacità di aver cura di sé, intesa come cura dell'anima attraverso la ricerca della saggezza e della verità" (p. 13) e quindi "educare significa [...] educare ad aver cura di sé (*epimeleia eautou*)" (Mortari, 2006, p. 13). La cura come momento essenziale per andare in profondità del proprio essere e scoprire quello di cui necessita per vivere pienamente la sua esistenza. La cura come strumento per coltivare se stessi e il proprio desiderio. Il tempo attuale domanda sempre di più al nostro corpo e al nostro spirito, senza darci la possibilità di chiedere una sospensione per poter curare il nostro essere. La società attuale spesso snatura l'essenza delle cose, a favore di una visione asettica e tecnicistica del vivere, che non appartiene all'umano. La frenesia ci pone come in un vortice, dove il tempo per prendersi cura di sé diventa inesistente. Occorre allora riprendersi spazi di riflessione in cui ritrovare slancio per continuare nella ricerca di sé. Occorre trovare un equilibrio che consenta di riporre la vita nella naturalezza del suo divenire. Per fare questo occorre riportare lo sguardo sul soggetto e sul suo desiderio di realizzazione. In una società dove l'uomo con la sua specificità è spesso o relegato in un angolo a favore di una logica che vuole accomunare senza discernere in base alle singolarità, oppure dove l'individualismo viene esaltato grazie a una visione edonistica della realtà, occorre riposizionare il soggetto nella dimensione dell'umano. Ricollocarlo all'interno di una cornice di questo tipo significa ritrovare i punti di contatto comuni in tutti gli individui e al contempo valorizzare la singolarità. Una vita che sia realmente tale è quella che sa tenere in relazione l'individualità di ognuno con gli elementi che accomunano tutti gli esseri umani. "Si può parlare della cura come di una necessità universale della condizione umana" (Mortari, 2006, p. 31). In questa visione la cura di sé si lega all'educazione ed è parte essenziale di essa in quanto "aver cura di sé significa assumersi il compito di dare forma alla propria esistenza" (Mortari, 2006, p. 13) e l'educazione è ciò che accompagna e sostiene nella ricerca di questa forma. Inoltre "l'espressione 'divenire se stessi' o, meglio, divenire il proprio poter essere [...] va interpretata nello spazio ermeneutico aperto all'ontologia relazionale, dove assume il significato di chiamare l'altro a disegnare il profilo unico e singolare del proprio essere nel bel mezzo della tessitura di relazione in cui il proprio divenire viene annodandosi" (Mortari, 2006, p. 36). La realizzazione allora passa attraverso l'educare alla cura di sé e del proprio desiderio di poter essere attraverso un'andata e un ritorno fra l'io che sta dentro di sé e il mondo che sta fuori. Passa quindi attraverso una sorta di relazione con se stesso e con gli altri allo stesso tempo. Non un rinchiudersi dentro di sé, ma un aprirsi al mondo per fare esperienze per poi tornare con la riflessione a comprendere il proprio desiderio di realizzazione.

4. Educare al desiderio di realizzazione di sé attraverso laboratori riflessivi

John Dewey (1933/1986) sosteneva che la riflessione nasce dalla percezione dell'incertezza e del dubbio da parte del soggetto e fa scattare in lui la necessità di superarlo e risolverlo. Da qui vi è l'esame analitico della situazione con la conseguente elaborazione delle ipotesi, a cui segue la decisione del conseguente agire. Il pensiero diventa riflessivo nel momento in cui elabora concettualmente la pratica. La riflessione allora è da considerarsi come un approccio problematico

all'esperienza e come una sorta di costruzione di significati utili alla gestione dell'esperienza stessa (Dewey, 1933/1986). Donald Schön (1983/1999), riprendendo le idee di Dewey, nel testo *Il professionista riflessivo* teorizza tre tipi diversi di riflessione. Il primo tipo riguarda la riflessione nel corso dell'azione, il secondo la riflessione sull'azione, il terzo descrive una meta riflessione. Jack Mezirow (2003/1991) invece sostiene che il soggetto attribuisce senso e significato alla propria esperienza e in questo atto generativo la mente è dotata di una particolare processualità che porta alla riflessione. La formazione scolastica e universitaria quindi devono essere in grado di sviluppare le capacità riflessive sul fare, ma soprattutto sull'essere. Attraverso la rielaborazione interiore della propria esperienza, il giovane deve essere sostenuto nel fare chiarezza su se stesso e su ciò che desidera, cioè a fare del proprio vissuto terreno di esplorazione e di analisi. Occorre pertanto dare ai giovani strumenti utili per la propria vita così che possano sempre trovarsi pronti e preparati nell'affrontare il nuovo e lo sconosciuto. Infatti il sapere preconstituito e formulato da altri spesso non copre tutte le necessità che il caso e l'imprevedibilità possono metterci davanti. E proprio per questo occorre sviluppare la capacità di riflessione che aiuta nell'avere cura di sé e nel far maturare scelte consapevoli e soggettive. Edmund Husserl attribuisce alla riflessione "un'universale funzione metodologica" (Husserl, 1965, p. 163). "La riflessione è un atto cognitivo che coglie il vissuto nel suo dispiegarsi nel mondo" (Mortari, 2004, p. 54) e dal punto di vista fenomenologico inoltre "cerca di mettere in mostra i diversi significati che i diversi soggetti attribuiscono all'esperienza. Prendere l'esperienza vissuta come campo d'indagine privilegiato significa mettere al centro la soggettività, cioè il senso interno delle cose" (Mortari, 2004, p. 57).

Logicamente il significato che nasce dall'esperienza propria del soggetto è una verità soggettiva che non vale per tutti gli altri ma "a partire dalla verità soggettiva si può costruire una verità intersoggettiva, che passa attraverso il confronto del significato che ciascuno ha costruito dalla propria esperienza" (Mortari, 2004, p. 57). Da qui la necessità di contesti educativi in cui confrontarsi e dialogare per poter accrescere e condividere il proprio sapere esperienziale e imparare ad aver cura di sé. Questo serve a dare maggior valore alla riflessione come strumento per la cura di sé. E proprio de-costruendo l'esperienza vissuta si può comprendere ciò che serve alla costruzione della propria identità e della propria realizzazione.

Bisogna pertanto potenziare all'interno dei contesti scolastici e universitari la didattica del laboratorio riflessivo, che affiancando gli insegnamenti disciplinari, può offrire spazi di condivisione e di sviluppo di un pensiero critico attorno a se stessi, ai propri desideri e alla vita futura. Lo studente in questo modo può lavorare alla costruzione di sé e al dare ascolto al proprio desiderio di realizzazione attraverso un ruolo attivo che si attua nella messa in comune dei propri pensieri ed emozioni e nella riflessione insieme attorno ad essi. Sperimentando quest'attività il giovane può imparare a riflettere e a prendersi dei momenti in cui ragionare attorno a cosa vuole fare, ma soprattutto essere nella sua vita. In questo modo potrà comprendere l'importanza del prendersi cura attraverso la riflessione su di sé e del proprio desiderio di realizzazione. Per questo la Scuola e l'Università devono aprirsi a nuove modalità di fare educazione e saper guardare all'unicità di ogni studente valorizzandola in un'ottica di realizzazione individuale e sociale. La costruzione dell'uomo che passa attraverso un'educazione di questo tipo genera processi di crescita e di impegno nella costruzione di sé. Occorre allora favorire un'educazione che apra i giovani al futuro e alle possibilità con ottimismo e soprattutto sia anche in grado di offrire strumenti che favoriscano una continua auto-educazione di se stessi lungo tutto l'arco della vita.

5. Conclusioni

A conclusione di quanto detto finora, si può affermare che il desiderio di realizzazione diventa fondamentale per sopravvivere in una società in cui tutti siamo schiacciati dal peso dell'incerto. Risvegliare il desiderio di realizzazione significa risvegliare l'io dal torpore e sbandamento in cui la crisi lo ha posto. Allora è necessario aprirsi alla scoperta e all'andare in cerca della propria strada. Il non ascoltare questo desiderio alla lunga logora e porta all'insopportazione e al non vivere. La noia co-

me malattia dell'esistenza, dove nulla trova senso perché svuotato del valore e del piacere del vivere. Quella voce interiore che grida il desiderio di sé spesso non viene ascoltata. Eppure parla dentro di noi, ma troppo spesso non ci si preoccupa di lei. L'ascolto attivo e la riflessione aiutano allo sviluppo di sé e del proprio desiderio. Il desiderio di essere ciò per cui si è nati allora diventa una priorità, non assecondare ciò che la società vuole da noi, ma ciò che noi vogliamo essere per la società. La crisi ha portato lo sconforto e ha annientato la speranza di realizzazione in quanto ci chiede solo di accontentarsi senza via d'uscita. Il desiderio non si accontenta, scalpita, vuole essere la guida che orienta il nostro andare e ci rassicura dalle nostre preoccupazioni. Saldi nei nostri pensieri e nel nostro sentire dobbiamo riappropriarci del nostro divenire in quanto è l'unico modo che abbiamo per vivere pienamente la nostra esistenza.

Bibliografia

- Cunti, A. (2015). Orientarsi da giovani adulti. Educare al desiderio fra formazione e lavoro. *Pedagogia Oggi*, 1, 335-355. Disponibile in: <http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/Orientarsi-da-giovani-adulti.-Educare-al-desiderio-tra-formazione-e-lavoro.pdf> [10 maggio 2015].
- Dewey, J. (1986). Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra pensiero riflessivo e l'educazione. Firenze: La Nuova Italia (Lavoro originale pubblicato nel 1933).
- Husserl, E. (1965). Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fonomenologica. Torino: Einaudi.
- Jevolella, M. (A cura di), (2010). Kierkegaard. Saper scegliere. Milano: Mondadori.
- Mezirow, J. (2003). Apprendimento e trasformazione. Milano: Raffaello Cortina. (Lavoro originale pubblicato nel 1991).
- Mortari, L. (2004). Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006). La pratica dell'aver cura. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2015). Filosofia della cura. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M.C. (1999). Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea. Roma: Carocci. (Lavoro originale pubblicato nel 1997).
- Nussbaum, M.C. (2005). Capacità personali e democrazia sociale. Reggio Emilia: Diabasis.
- Nussbaum, M.C. (2011). Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica. Bologna: Il Mulino. (Lavoro originale pubblicato nel 2010).
- Recalcati, M. (2010). L'uomo senza inconscio. Figure della nuova clinica psicanalitica. Milano: Raffaello Cortina.
- Selmo, L. (Giugno 2012). Orientamento sfida pedagogica della contemporaneità. *Metis Rivista*, Anno II, 1. Disponibile in: <http://www.metis.progedit.com/anno-ii-numero-1-giugno-2012-orientamenti-temi/75-ex-ordium/208-orientamento-sfida-pedagogica-della-contemporaneita.html>.
- Schön, D. A. (1999). Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale. Bari: Dedalo. (Lavoro originale pubblicato nel 1983).
- Stein, E. (1998). Essere finito e essere eterno. Roma: Edizioni Studium. (Lavoro originale pubblicato nel 1950).

EX ORDIUM

La competenza interculturale per pensare insieme un futuro possibile

di *Mattia Baiutti*

In un mondo interdipendente, il futuro non deve solo essere *pensato* ma anche pensato *insieme*. Questo presuppone un'interazione fra persone che potrebbe comportare conflitti. La proposta che emerge da questo contributo è che la competenza interculturale – alla base della comunicazione interculturale – sia una competenza chiave per coltivare un pensiero nuovo creato insieme nell'interazione. Per argomentare questa tesi si considereranno le nozioni di 'competenza' e 'interculturalità'; in seguito si presenterà, problematizzandolo, il concetto di 'competenza interculturale'. Si tenterà, infine, di analizzare alcune implicazioni per la scuola.

In an interdependent world, the future must be not just *thought about* but also thought about *together*. The action of thinking together supposes an interaction between people which might give rise to conflict. This paper proposes that intercultural competence – foundation of intercultural communication – is a key competence to facilitate new thought created together within the interaction. To argue this hypothesis the notions of 'competence' and 'interculturality' will be considered; then, the concept of 'intercultural competence' will be presented and problematized. Finally, several implications for schooling will be analysed.

Il futuro può essere costruito con razionalità, con coraggio, con volontà e con immaginazione
(B. Suchodolski)

1. Introduzione

L'assunto del presente contributo è che nell'epoca della 'nostalgia del futuro' la dimensione relazionale dovrebbe essere al centro del dibattito pedagogico giacché la comunità è il luogo dove pensare un futuro sostenibile (Albarea, 2012). In un mondo interconnesso e interdipendente, infatti, un futuro calato dall'alto, un futuro pensato da pochi, è un futuro sterile. Piuttosto, immaginare un futuro oggi necessita, non solo dell'azione stessa *dipensare* un futuro nuovo (o almeno diverso), ma anche di pensarlo *insieme*. È nell'esercizio collettivo e quotidiano che il futuro è immaginato creativamente come realizzabile, come possibile (Albarea, 2012; Suchodolski, 2003). Tuttavia, poiché le azioni compiute insieme si fondano sull'interazione fra le persone, esse non sono prive di rischi e complessità giacché ogni incontro potrebbe, degenerando, trasformarsi in una occasione di scontro (infecondo). In generale, per ridurre questo rischio, è importante che i soggetti sviluppino alcune competenze, come ad esempio quelle interpersonali e trasversali. Nel presente articolo ci si focalizzerà sulla competenza interculturale.

La proposta che qui emerge è che in una società multiculturale la competenza interculturale sia da considerare come una di quelle competenze necessarie per *pensare insieme* un futuro possibile. Se è vero ciò, la scuola, assieme alle altre agenzie educative, è chiamata a favorirne lo sviluppo. Sebbene la scuola italiana abbia ufficialmente scelto di adottare la prospettiva interculturale nonché le competenze, tuttavia, il concetto di 'competenza interculturale' è pressoché assente nei documenti ministeriali, nell'odierno dibattito pedagogico e nelle pratiche educative.

Il presente articolo desidera inserirsi in questo vuoto italiano e contribuire a focalizzare l'attenzione su tale costrutto. Per fare ciò, si circoscriverà, dandone una chiarificazione semantica, la nozione di 'competenza' e l'uso dell'aggettivo 'interculturale'. In questo modo sarà possibile seguire la successiva discussione concernente la 'competenza interculturale'. Si mostrerà la complessità di questo costrutto e la sua natura dinamica. Si porrà l'accento sul fatto che la competenza, in particolare quella interculturale, è connessa non tanto, o non solo, alla dimensione cognitiva, ma anche alla sua componente affettiva ed emotiva. Preso atto di ciò, un punto fondamentale sarà quello di immaginare una scuola come contesto di incontro interculturale in cui gli studenti e gli insegnanti si mettano in gioco, dubitino dei propri presupposti, inizino a immaginare e vedere le cose da una prospettiva altra. Questa nuova *forma mentis* sarà quindi facilitatrice di un pensiero nuovo costruito assieme.

2. La competenza e la dipendenza contestuale.

Riflettere sul concetto di competenza interculturale significa partire dal problematizzare sia il concetto di 'competenza' che l'uso dell'aggettivo 'interculturale' (Damini, 2011). Pertanto, in questo paragrafo si considererà il significato del concetto di competenza mentre nel prossimo quello di interculturalità. Preso atto dell'ampiezza del dibattito aperto rispetto a tali argomenti, in questa sede, ci si limiterà a chiarire come essi vengano qui assunti.

Per parlare di competenza è necessario, innanzitutto, che vi sia un soggetto, un compito (o una situazione) e una cornice di riferimento in cui il soggetto e il compito siano inseriti. Queste sono, rispettivamente, la dimensione soggettiva, oggettiva e intersoggettiva della competenza (Pellerey, 2010). Il compito richiede al soggetto di mettere in atto un'azione e, pertanto, si parla di soggetto-agente. Ponendo l'accento sull'azione si sottintende che a monte di essa vi sia un'intenzione, una scelta, una decisione (Pellerey, 2004). In questo senso, il soggetto-agente, così come qui teorizzato, non è un soggetto appiattito sulla sola sfera cognitiva, ma un "soggetto [che] vuole essere considerato anche per i suoi aspetti affettivi, volitivi, relazionali, il presente e il passato della sua storia, le sue proiezioni future, insomma tutta la sua realtà personale" (Cegolon, 2008, p. 109). In altre parole, il soggetto per agire deve mobilitare e integrare non solo le proprie conoscenze e le proprie abilità, ma anche quelle parti dell'essere umano maggiormente connesse a dimensioni complesse e sfuggenti come le attitudini personali, i valori, gli atteggiamenti. In una nomenclatura pedagogica tradizionale si potrebbe dire che gli elementi che analiticamente compongono la competenza sono *sapere*, *saper fare* e *saper essere*.

Il sapere essere, per sua natura, è congiunto a una visione di apprendimento non solo formale, ma anche informale e non formale. Coerentemente con quanto detto finora, il sapere essere si confà a una pedagogia che consideri il soggetto nella sua globalità e, pertanto, anche nei suoi aspetti "affettivi, sociali, estetici, morali" (Cegolon, 2008, p. 122). Questo è un punto cruciale da tenere in considerazione in quanto, sebbene la scuola italiana abbia introdotto il costrutto di competenza (1), spesso ricade su una didattica per contenuti (Batini, 2013) e una valutazione di conoscenze e abilità (Castoldi, 2009) scordandosi della parte più profonda del concetto di competenza: la dimensione del sapere essere.

Una volta messa in atto l'azione, essa può essere considerata competente o meno rispetto alla specifica cornice (dimensione intersoggettiva) in cui il compito e il soggetto sono inseriti. Da tale valutazione si inferisce, tendenzialmente, che il soggetto-agente è (più) o meno competente. Questa prospettiva implica che non esiste una competenza *tout court* ma che essa ha una forte dipendenza contestuale: la competenza necessita, infatti, di un certo grado di riconoscimento sociale (Batini, 2013; Le Boterf, 1994; Pellerey, 2010). Ne consegue che, la medesima azione, in situazioni analoghe, ma in contesti differenti non necessariamente è sempre un'azione competente. Tale prospettiva si contrappone, evidentemente, a quelle forme di valutazioni internazionali di competenze che fanno della decontestualizzazione (Grek, 2009) il loro punto di partenza.

Allo stesso tempo, tuttavia, questa prospettiva dà origine a un dibattito aperto che richiede maggiore riflessione: nel contesto, chi stabilisce quando un'azione è competente o meno? Ad esempio, in un

contesto multiculturale chi sono coloro che decidono, per dirla alla Wittgenstein, i criteri affinché un'azione sia considerata competente oppure no? Questi interrogativi evidenziano che un approccio che definisce la competenza in una prospettiva contestualista presuppone una certa cautela poiché potrebbe giustificare, anche inconsapevolmente, alcune logiche di potere come ad esempio la 'dittatura della maggioranza'. Una certa concettualizzazione di interculturalità, tuttavia, potrebbe collaborare a ridurre (ma non necessariamente a eliminare) tale rischio. Nel prossimo paragrafo si inizieranno a delineare alcuni confini semantici di tale nozione chiarificando l'uso qui adottato.

3. Intercultura come azione fra

In Italia, come in buona parte del contesto europeo, l'educazione interculturale è stata tendenzialmente abbinata a una prospettiva di integrazione (2). La *ratio* è di dare una risposta immediata all'aumento degli studenti 'stranieri' nelle scuole italiane. Ad esempio, il documento con cui il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI, 2007) annuncia che la "scuola italiana sceglie di adottare la prospettiva interculturale" (p. 8) si intitola emblematicamente *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. L'integrazione, quindi, è pensata come un concetto cardine dell'educazione interculturale. Tuttavia, nel documento appena citato, si legge anche che "la presenza degli stranieri funziona in realtà come evidenziatore di sfide che comunque la scuola italiana dovrebbe affrontare anche in assenza di stranieri" (MPI, 2007, p. 6). In altre parole, il ripensamento della scuola italiana in una prospettiva interculturale non è la conseguenza dalla presenza di studenti stranieri. Ma in cosa consiste questa prospettiva? È necessario rilevare da subito che attorno al concetto di educazione interculturale sussiste spesso una confusione semantica ed epistemologica (Portera, 2006, 2008, 2011). Di seguito, si chiarirà l'uso assunto nel presente contributo.

Il prefisso 'inter' enfatizza l'idea di scambio, di interdipendenza, di reciprocità (Portera, 2006, 2008, 2011; Rey, 2006). Come sottolinea Demetrio (2004), 'inter' "segnala il riferimento semantico a un'azione o a un sostantivo che, rispettivamente, indicano l'esistenza di un movimento (mettere insieme, connettere, creare legami) e, in ogni caso, di un cambiamento nei rapporti tra soggetti e parti; o di uno stato (stare insieme per comunicare, oppure, trovarsi nel mezzo)" (p. 15). L'approccio interculturale, pertanto, è espressione di un'interazione (Unesco, 1987; Portera, 2006, 2008, 2011; Rey, 2006), piuttosto che di un'integrazione, è un'azione fra due o più soggetti (o gruppi) che determinano in potenza un cambiamento. È bene chiarire che il concetto di 'azione' in questo contesto è inteso non esclusivamente come mero movimento fisico, ma, ad esempio, anche dare una risposta è un'azione (Austin, 1962/1987; Wittgenstein, 1953/1967). Inoltre, come si è detto in precedenza, l'azione presuppone un'intenzione, una scelta da parte del soggetto-agente.

Con riferimento alla seconda parte della parola 'intercultura', il termine 'cultura' è qui compreso in senso dinamico sicché a incontrarsi non sono culture ma persone (Aime, 2004, 2011). Contro concettualizzazioni esistenzialiste (Holliday, 2011, 2014) e certe visioni culturaliste (Zoletto, 2012), si assume una visione di cultura in continua mutazione grazie agli incontri, in contesti reali, fra persone diverse per lingua, genere, orientamento sessuale, età, status sociale, idee politiche, religiose, valori, norme, modi di pensare, eccetera. Queste interazioni determinano in potenza una novità, un'ibridazione, un meticcio. Le culture "non sono necessariamente caratterizzate da un insieme di atteggiamenti e credenze definito secondo criteri *univoci*, capace di plasmare il nostro ragionamento" (Sen, 2006/2009, p. 37), non sono, in altre parole, un vestito che un individuo indossa (o deve indossare) ma, per dirla alla Wittgenstein, sono una *forma di vita*, un qualcosa in continuo divenire che gli individui co-costruiscono nelle loro interazioni quotidiane in "contesti eterogenei" (Zoletto, 2012). Pertanto, come afferma Zoletto, "la cultura va concepita come un qualcosa in continua trasformazione, ma soprattutto diventa impossibile prescindere dalla specifica prospettiva degli individui" (Zoletto, 2012, p. 21-22). Questa concettualizzazione di 'cultura' si trova in sintonia con quanto dichiarato dal documento ministeriale prima citato quando sostiene che "la relazione interculturale opera il riconoscimento dell'alunno con la sua storia e la sua identità, evitando, tuttavia, ogni fissazione rigida di appartenenza culturale e ogni etichettamento" (MPI, 2007, p. 15).

In sintesi, con l'aggettivo 'interculturale' si intende un'interazione, un'azione fra soggetti in un contesto eterogeneo che produce (potenzialmente) una novità. L'azione fra è qui osservata da una prospettiva specifica ovvero sia quella che alcuni studiosi hanno chiamato 'comunicazione interculturale' (es. Byram, 1997, 2008, 2009; Holliday, 2011; Jackson, 2012; Martin & Nakayama, 2010; Nakayama & Halualani, 2013; Piller, 2011). Alla base di tale comunicazione, si trova la competenza interculturale, oggetto di discussione del prossimo paragrafo.

4. La competenza interculturale

Sebbene nella riflessione pedagogica italiana il dibattito riguardante il concetto di competenza interculturale sia relativamente recente (Portera, 2014), nel contesto anglo-americano ha ormai più di cinquant'anni. Tuttavia, la ricerca empirica e teoretica (es. Byram, 1997, 2008, 2009; Portera, 2013, 2014; Deardorff, 2006, 2008, 2009b; Fantini, 2000; Hunter, White & Godbey, 2006; Spitzberg & Changnon, 2009), non è riuscita a raggiungere un accordo su una definizione che possa abbracciare la complessa natura di questo costrutto. Prima di addentrarsi nel dibattito teoretico, si desidera evidenziare che la competenza interculturale non è semplicemente oggetto di speculazione accademica, ma trova pieno spazio nel dibattito di attori internazionali come ad esempio: *Conclusioni del consiglio del 22 maggio 2008 'sulle competenze interculturali'* (Unione Europea, UE, 2008), *Libro bianco sul dialogo interculturale* (Consiglio d'Europa, CE, 2003a), *Intercultural competence* (CE, 2003b), *Intercultural competence for all* (CE, 2012), *Developing Intercultural Competence through Education* (CE, 2013), *Intercultural competences* (Unesco, 2013).

Lo studio empirico condotto da Darla Deardorff (2006) è stato il primo tentativo di trovare una definizione condivisa. Secondo questa ricerca, che ha coinvolto 23 professori accademici (principalmente americani) provenienti da diverse discipline e connessi ad argomenti interculturali, la competenza interculturale è "the ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes" (3) (Deardorff, 2006, pp. 247-248). Sebbene questa definizione possa sembrare tautologica e alquanto generale, nel suo lavoro, Deardorff affianca a essa due modelli grafici che entrano maggiormente nel merito della questione. Di seguito si considereranno alcuni punti cruciali di tali modelli.

Il primo punto è legato al fatto che Deardorff, sebbene consideri importanti le conoscenze e le *skills*, pone alla base della competenza interculturale le *attitudes*. Facendo ciò, l'autrice segue Byram (1997, 2008, 2009) il quale considera le *attitudes*, che emblematicamente chiama *savoir être*, come il punto di partenza per lo sviluppo della competenza interculturale. Nei suoi modelli, Deardorff esplicita le *attitudes* come la curiosità, la tolleranza verso l'ambiguità, l'apertura mentale, la sospensione del giudizio e il rispetto di altre culture. Questo primo punto è fondamentale perché, come si è visto, la competenza tendenzialmente viene ridotta alla sua componente meramente cognitiva, sebbene il saper essere abbia un ruolo centrale.

Deardorff sostiene che conoscenze (per esempio autoconsapevolezza culturale, comprensione dell'influenza dei contesti nelle visioni del mondo, consapevolezza sociolinguistica), *skills* (ad es. ascoltare, osservare, analizzare, interpretare, creare collegamenti) e *attitudes* producano degli effetti interiori ovvero sia lo sviluppo di flessibilità, capacità di adattamento, visione etnorelativa ed empatia. A loro volta gli effetti interiori determinano degli effetti esteriori che corrispondono al comportarsi e comunicare in modo efficace e appropriato durante un'interazione interculturale (parte visibile). Il secondo punto, quindi, è connesso a questa processualità che pone l'accento sulla natura dinamica della competenza interculturale, evidenziata in uno dei due modelli grafici: il *Process Model* (Deardorff, 2006). La competenza interculturale, infatti, non è concepita in modo statico ma è sempre in divenire, espressione di un dinamismo che nell'interazione interculturale si manifesta e allo stesso tempo si sviluppa e si arricchisce. Come vedremo meglio nell'ultimo paragrafo, questo ci porta ad affermare l'importanza di predisporre nelle scuole attività che consentano interazioni interculturali concrete.

L'ultimo punto che si desidera analizzare riguarda la problematicità connessa al concetto di 'appropriatezza'. Come già accennato in precedenza, il problema che si pone è: chi stabilisce, e in che

modo, i criteri che determinano cosa sia appropriato e cosa no? Deardorff (2009b) sostiene che l'appropriatezza è determinata dal contesto stesso e più specificatamente dalle persone coinvolte nell'interazione. Questo è in linea con quanto detto finora, ovvero la necessità di un riconoscimento sociale (dimensione intersoggettiva) della competenza interculturale. Tuttavia, come già accennato, questo approccio contestualista rischia di cadere in alcune trappole, anche inconsapevolmente. Per questo motivo si ritiene importante che il concetto di appropriatezza, sebbene collegato al contesto specifico, sia inserito in una cornice valoriale di riferimento più ampia. Non si nega che tale discorso è sicuramente problematico, e in qualche modo contraddittorio, perché non fa altro che posticipare la domanda: chi decide i valori di riferimento? Esistono dei valori interculturali? Per questa ragione, quest'aporia necessita di ulteriore dibattito e ricerca. Attualmente è condivisa da diversi autori (es. Gundara, 2000, 2008; Osler & Starkey, 2005) l'idea che la cornice valoriale dell'educazione interculturale sia quella dei diritti umani e, con specifico riferimento alla competenza interculturale questo, è evidenziato nel documento *Intercultural Competences* elaborato dall'Unesco (2013). Questa prospettiva si avvicina alla proposta di Tarozzi (2015) di ripensare l'educazione interculturale in chiave di giustizia sociale ovvero secondo "un approccio pedagogico e politico (i due termini sono strettamente interconnessi) che consenta di tenere in considerazione al tempo stesso le differenze culturali, contenendone però gli eccessi 'culturalisti', e l'uguaglianza e l'equità sociale, limitandone gli eccessi di universalismo omologante" (p. 12). Questo approccio "si combina – continua Tarozzi – all'idea di cittadinanza, poiché fondato su un'idea di equità che richiama i diritti umani fondamentali, declinandola però in una prospettiva sovranazionale e globale" (Ibidem). Seppur fondamentale, questa discussione sui valori dell'educazione interculturale eccede le finalità di questo articolo.

Per riassumere, in questo paragrafo si è succintamente presentato e problematizzato la complessità del concetto di competenza interculturale. Si è visto che una delle più influenti definizioni – quella di Deardorff (2006) – intende la competenza interculturale come l'abilità di comunicare in maniere efficace e appropriata in un contesto interculturale. Tale abilità si basa sulle conoscenze, le capacità e gli atteggiamenti interculturali di ciascuno. Così intesa, la competenza interculturale è una competenza chiave per comunicare in contesti eterogeni. Nel prossimo paragrafo si cercherà di analizzare quali implicazioni ha per la scuola un quadro concettuale come quello fin qui tracciato.

5. La scuola: spazio per pensare insieme il futuro

Una delle poste in gioco della scuola è il futuro. Come afferma Suchodolski (2003) "l'educazione è sempre una preparazione al futuro ed è nel futuro che trova la misura dei suoi effetti" (p. 189). In questo senso, la proposta che emerge nel presente contributo è che il futuro non può che essere pensato insieme. La scuola, dunque, deve farsi motrice non solo della capacità di pensare il futuro ma anche di farlo assieme. Tuttavia, un'azione collettiva di questo tipo presuppone un'interazione fra soggetti che può determinare un conflitto sterile. Per ridurre tale rischio, si è qui discussa l'importanza di sviluppare una competenza – la competenza interculturale – che consente di relazionarsi in modo appropriato ed efficace negli 'incontri interculturali' (CE, 2009; Holmes & O'Neill, 2012). Si è specificato che un incontro interculturale non è solo un'interazione con persone che appartengono a una 'cultura' diversa dalla propria, ma anche chi ha età diversa, un genere diverso, un orientamento sessuale diverso, chi ha una fede religiosa diversa, chi parla un'altra lingua, chi ha una differente visione del mondo, diversi valori, eccetera.

Si è sottolineato come l'interazione interculturale non è solo il luogo dove la competenza interculturale si manifesta, ma è anche quello dove si sviluppa e si arricchisce. In questo senso, "la classe, il gruppo, o il 'sito educativo' [essendo] il contesto comune in cui si rende possibile il dialogo" (MPI, 2007, p. 15) sono gli ambienti naturali (sebbene non gli unici) dove sviluppare la competenza interculturale. Pertanto, "si tratta di fare della classe un luogo di *comunicazione e cooperazione*" (Ibidem). Per fare ciò le possibilità sono molte (4) come per esempio giochi di ruolo, partecipazioni alla mobilità, letture critiche, discussioni di film, incontri e dibattiti con associazioni locali, nazionali e

internazionali, entrare in contatto con scuole straniere, sperimentare didattiche diverse. Questo genere di attività, però, non deve scadere nel mero folklore (Portera, 2006, 2008, 2011; Tarozzi, 2015) e nella curiosità esotica (Tarozzi, 2015), che non farebbe altro che performare e rafforzare, anche inconsapevolmente, la distanza piuttosto che l'interazione. Il punto fondamentale è che la competenza interculturale, non essendo una mera questione cognitiva, ma anche affettiva, volitiva, valoriale ha bisogno dell'esperienza in prima persona. Quindi, la competenza interculturale, presuppone un'educazione esperienziale che vada a toccare l'essere delle persone. Allo stesso tempo, però, va sottolineato che diverse ricerche (es. Byram & Feng, 2006; Savicki, 2008b; Vande Berg, Connor-Linton & Paige, 2009) hanno dimostrato che non è sufficiente partecipare ad attività di questo genere (5) per sviluppare tale competenza. La competenza interculturale, infatti, non è qualcosa che semplicemente accade (Deardorff, 2009a) ma è necessario coltivarla. A questo riguardo Savicki (2008a) ritiene fondamentale il predisporre attività di matrice riflessiva concernente gli incontri interculturali di supporto e affiancamento. Un valido esempio di attività riflessiva è quello proposto dal Consiglio d'Europa (2009): *Autoetnografia degli Incontri Interculturali*.

Va anche sottolineato, che non vi sono ricette pronte rispetto alle attività da promuovere per lo sviluppo della competenza interculturale. Ancora una volta sarà il contesto specifico a far emergere i bisogni, le necessità. In questo senso, quindi, un ruolo fondamentale è quello degli insegnanti che con dedizione e creatività (Albarea, 2012) dovranno ascoltare e osservare il contesto e, poi, immaginare attività dove gli studenti possano vivere concrete esperienze di incontri interculturali. Tuttavia, sarà importante che queste attività funzionino anche come esercizio di riflessione per accorgersi che la classe è già un contesto eterogeneo mettendo, quindi, in discussione, più o meno implicitamente, concetti come quelli di 'identità' e 'cultura'.

In conclusione, la scuola interculturale è una scuola dell'interazione che produce un iniziale disorientamento (Albarea, 2012), uno spaesamento educativo, in cui si disfa e si ricostruisce insieme. È la scuola della negoziazione, in cui si mette in questione l'ovvio, in cui è necessario trovare le spiegazioni ai propri assunti (Fisher-Yoshida, 2005). È la scuola che va oltre le ombre della caverna di Platone per scoprire nuovi modi di pensare. In questo spazio non vi è necessariamente l'accettazione del pensiero dell'altro ma dell'altro sì, vi è un riconoscerlo (Cavell, 1979) e un riconoscersi. All'interno di questa scuola si posiziona a pieno titolo la comunicazione interculturale intesa come uno spazio dialogico, intersoggettivo dove trova origine un pensiero diverso, nuovo, e sempre costruito insieme.

Note

- (1) Si veda in particolare il Regolamento sul nuovo obbligo di istruzione 22 agosto 2007 (G.U. n. 202 del 31 agosto 2007).
- (2) Generalmente con integrazione si intende un "processo formativo con il quale un gruppo sociale minoritario viene adattato agli usi e ai costumi di un gruppo più esteso o dominante che, a sua volta, nei casi migliori, lo accetta senza obbligarlo a radicali cambiamenti nella condotta" (Albarea, Izzo, Mancini & Zoletto, 2006, p. 112).
- (3) L'abilità, basata su proprie conoscenze, capacità e atteggiamenti/attitudini interculturali, di comunicare in modo efficace e appropriato in situazioni interculturali (traduzione mia).
- (4) Fra i vari si veda Berardo & Deardorff, 2012.
- (5) Le ricerche citate hanno preso in considerazione in modo particolare la mobilità studentesca.

Bibliografia

- Aime, M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Aime, M. (2011). Convivere con le diversità. In Fondazione Intercultura, *Ricomporre Babele. Educare al cosmopolitismo* (pp. 103-113). Colle di Val d'Elsa: Fondazione Intercultura.
- Albarea, R. (2012). *La nostalgia del futuro*. Pisa: ETS.

- Albarea, R., Izzo, D., Macinai, E. & Zoletto, D. (2006). *Identità culturali e integrazione in Europa*. Pisa: ETS.
- Austin, J. L. (1987). *Come fare cose con le parole*. Genova: Marinetti (edizione originale 1962).
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Berardo, K. & Deardorff, D. K. (Eds.) (2012). *Building cultural competence. Innovative activities and models*. Sterling: Stylus.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2009). Intercultural competence in foreign languages. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 321-332). Thousand Oaks: SAGE.
- Byram, M., & Feng, A., (Eds.) (2006), *Living and studying abroad*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Cavell, S. (1979). *The claim of reason*. Oxford: Oxford University Press.
- Cegolon, A. (2008). *Competenza. Dalla performance alla persona competente*. Soveria Manelli: Rubbettino.
- CE, Consiglio d'Europa (2003a). *Libro bianco sul dialogo interculturale. 'Vivere insieme in pari dignità'*. Strasburgo.
- CE, Consiglio d'Europa (2003b). *Intercultural competence*. Strasburgo
- CE, Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli incontri interculturali*. Strasburgo.
- CE, Consiglio d'Europa (2012). *Intercultural competence for all*. Strasburgo.
- CE, Consiglio d'Europa (2013). *Developing Intercultural Competence through Education*. Strasburgo
- Damini, M. (2011). Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, IV (7), 23-37.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 241-266.
- Deardorff, D. K. (2008). Intercultural competence. A definition, model, and implications for education abroad. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in intercultural education* (pp. 32-52). Sterling: Stylus.
- Deardorff, D. K. (2009a). Preface. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. xi-xiv). Thousand Oaks: SAGE.
- Deardorff, D. K. (2009b). Implementing intercultural competence assessment. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 477- 491). Thousand Oaks: SAGE.
- Demetrio, D. (2004). Facciamo il punto. L'educazione interculturale al bivio. In D. Demetrio & G. Favaro, *Didattica interculturale* (pp. 11-35). Milano: FrancoAngeli.
- Fantini, A. E. (2000). *A central concern: Developing intercultural competence*. Brattleboro: School for International Training.
- Fisher-Yoshida, B. (2005). Reframing conflict: Intercultural conflict as potential transformation. *Journal of Intercultural Communication*, 8, 1-16.
- Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe. *Journal of Education Policy*, 24 (1), 23-37.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education an inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- Gundara, J. S. (2008). Diversity, human rights, citizenship and intercultural education in Britain. In A. Portera (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 118-128). Milano: Guerini.
- Holliday, A. (2011). *Intercultural communication and ideology*. London: SAGE.
- Holliday, A. (2014). Cultural descriptions as political cultural acts: an exploration. *Language and Intercultural Communication*, 10 (3), 259-272.

- Holmes, P. & O'Neill G. (2012). Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. *International Journal of Intercultural Relations*, 36 (5), 707-718.
- Hunter, B., White, G. P. & Godbey, G. C. (2006). What does it mean to be globally competent?. *Journal of Studies in International Education*, 10 (3), 267-285.
- Jackson, J. (Ed.) (2012). *The Routledge handbook of language and intercultural communication*. Abingdon: Routledge.
- Le Boterf, F. (1994). *De la compétence. Essai sur un attracteur étrange*. Paris: Editions D'Organisation.
- Martin, J. N. & Nakayama T. K. (2010). *Intercultural communication in contexts*. New York: McGraw-Hill.
- MPI, Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.
- Nakayama, T. K & Halualani, R. T. (Eds.) (2013). *The handbook of critical intercultural communication*. Chichester: Willey-Blackwell.
- Osler, A. & Starkey, H. (2005). *Changing Citizenship. Democracy and inclusion in education*. New York: Open University Press.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il Portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pellerey, M. (2010). *Competenze*. Napoli: Tecnodid.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Portera, A. (2006). Educazione interculturale in Europa: Aspetti epistemologici e semantici. In A. Portera (a cura di), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 89-100). Milano: Guerini.
- Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: epistemological and semantic aspect. *Intercultural Education*, 19 (6), 481-491.
- Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and multicultural education* (pp. 12-30). New York: Routledge.
- Portera, A. (a cura di) (2013). *Competenze interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera, A. (2014). Intercultural competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 25 (2), 157-174.
- Rey, M. (2008). The Council of Europe and the field of intercultural education. In A. Portera (Eds.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 101-107). Milano: Guerini.
- Savicki, V. (2008a). Experiential and affective education for international educators. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in intercultural education* (pp. 74-91). Sterling: Stylus.
- Savicki, V. (2008b). *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in intercultural education*. Sterling: Stylus.
- Sen, A. (2009). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Spitzberg, B. H. & Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: SAGE.
- Suchodolski, B. (2003). *Educazione permanente in profondità*. Padova: IMPRIMITUR.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- UE, Unione Europea, *Conclusioni del consiglio del 22 maggio 2008 'sulle competenze interculturali'*.
- UNESCO (1987, Giugno). *Youth Exchange*, Meeting of Governmental and Non Governmental Officials Responsible for Programmes of Youth Exchange, Roma.
- UNESCO (2013). *Intercultural competences. Conceptual and operational framework*. Paris: UNESCO.
- Vande Berg, M., Connor-Linton, J. & Paige, R. M. (2009). The Georgetown consortium project: Interventions for student learning abroad, *Frontiers*, XVIII, 1-75.
- Wittgenstein, L. (1967). *Ricerche filosofiche*. Torino: Einaudi (edizione originale 1953).
- Zoletto, D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei*. Milano: FrancoAngeli.

Le opportunità dei percorsi gratuiti per la formazione universitaria in Europa e in Italia: l'Open Education e i MOOC

di Federica Cirulli

L'articolo illustra le peculiarità e lo sviluppo dell'Open Education (OE) e dei Massive Open Online Courses (MOOC). Attraverso una strutturata analisi della letteratura e dei principali trend emergenti, il contributo ha la finalità di descrivere lo scenario europeo e la realtà italiana, così da comprendere le molteplici dimensioni delle "pratiche educative aperte" e proporre possibili strategie di implementazione. La formazione "aperta" si fonda su alcune intuizioni condivise da molti accademici secondo cui la conoscenza è libera e organizzabile in molteplici forme; la collaborazione dovrebbe essere sempre facilitata; la formazione e la ricerca rappresentano una possibilità per tutti e le idee possono essere sviluppate e messe in comunicazione in modi insoliti e sorprendenti (Baraniuk, 2007).

In seno alle università, i MOOC hanno suscitato un ampio dibattito che interessa la legittimità stessa e l'esistenza futura degli istituti accademici.

Al riguardo, si è indagata la funzione assunta da tale formato didattico nei processi di diffusione di percorsi online gratuiti per la formazione post-secondaria attraverso lo studio di esperienze già avviate e la riflessione "sulle implicazioni che potrebbero avere questi fenomeni nel sistema universitario italiano" (Pozzi & Conole, 2014, p. 174). Il fenomeno dei MOOC è quindi descritto nell'ambito dei più ampi contesti dell'OE, dell'apprendimento online e dei cambiamenti attualmente in corso nel settore dell'istruzione accademica in un periodo di globalizzazione e di limitate risorse economiche (Yuan & Powell, 2013).

The paper describes the features and the development of Open Education (OE) and Massive Open Online Courses (MOOC). Through a systematic literature and main emerging trends' analysis, the article aims to describe what is happening in the European context and in the Italy in order to identify the multiple dimensions of "open educational practices" and propose possible implementation strategies. Open education relies on some shared insights of many academics under which knowledge is free and organizable in many forms; cooperation should always be facilitated; training and research are opportunities for all and ideas can be developed and put into communication in unusual and surprising ways.

Within the university, MOOCs have developed a considerable debate that affects the legitimacy and the future existence of academic institutions.

In such perspective, it is investigated the function of this educational format in the processes of development of online free paths for post-secondary education through the study of existing initiatives and the reflection "on the implications that might have these phenomena in the Italian university system" (Pozzi & Conole, 2014, p. 74). The phenomenon of MOOC is so described considering the broader contexts of the Open Education, online learning and the currently changes in academic education's domain in a time of globalization and limited economic resources (Yuan & Powell, 2013).

1. Una panoramica sui MOOC

I MOOC sono corsi aperti che si collocano nell'ambito della formazione a distanza (Banzato, 2012). Come rilevato da Nicholas Carr (2014), le prime forme di formazione a distanza trovano origine già negli anni '20 del 1900 con il grande periodo dei corsi per corrispondenza negli Stati Uniti d'America. Tali percorsi furono promossi dall'Home Study Department della Chicago University per mezzo di due principali media: la posta e la radio. Negli anni successivi, risorse online e gratuite furono messe a disposizione dall'Open University con le sue attività nel Regno Unito negli anni '70. All'inizio, tale istituzione erogava corsi via posta, radio e televisione; oggi è attiva con propri

canali su iTunes, YouTube e con una propria piattaforma di percorsi in elearning. Dal 2002, il Massachusetts Institute of Technology (MIT), grazie all'iniziativa OpenCourseWare, ha messo a disposizione, in maniera gratuita, i propri materiali didattici. Questo progetto, parte dell'iniziativa "OpenCourseWare Consortium (OCWC)" – un gateway che ammette l'accesso unificato a tutte le risorse didattiche di diverse università ed enti di ricerca - ha permesso la fruizione libera di più di 2.100 corsi. La formazione "open" ha, inoltre, guadagnato grande spazio nei media con la cosiddetta "Stanford Branch" che raccoglie circa 160.000 partecipanti in 551 percorsi predisposti da 107 partners (Ghislandi & Raffaghelli, 2013).

Nel 2008, Stephen Downes e George Siemens, due docenti dell'Università canadese di Athabasca, hanno realizzato un corso che per la prima volta è stato chiamato "MOOC" basato su Open Educational Resources (OER), a cui si sono gratuitamente registrati 2.800 studenti. Alla base della progettazione ed erogazione di tali corsi vi era uno specifico modello pedagogico, detto "connettivista" secondo cui il sapere non è un elemento statico e individuale ma è dato dalle relazioni tra le persone e i nodi d'informazione: l'apprendimento avviene grazie alle interazioni che connettono le reti di persone e le risorse (Testoni, 2014).

Nei processi di apprendimento con i MOOC, sono centrali le attività cognitive di elaborazione delle informazioni ma anche e soprattutto la metacognizione (pianificazione, monitoraggio e autoregolazione dell'apprendimento): gli studenti, attraverso i MOOC, possono esplorare conoscenze, sperimentare nozioni con i laboratori virtuali, vivere esperienze in spazi condivisi di comunicazione, sincroni e asincroni (Cinque & La Marca, 2013, p. 28).

Attualmente, sono numerosi gli elementi di natura pedagogica in base ai quali vengono realizzati i MOOC e diversi sono i corsi rispetto a quelli dei primi esperimenti. Una delle primarie finalità che ha spinto grandi università come Harvard, Stanford o MIT a occuparsi dei MOOC è stata quella di definire nuove formule di mix didattici, online e face to face, che potessero permettere la riduzione dei costi, assicurando la diminuzione delle tasse per gli studenti ma senza peggiorare la qualità della didattica (Sancassani *et al.*, 2014).

In base alla classificazione presentata da Sancassani e colleghi (*ibid.*), è possibile riconoscere differenti modelli di MOOC:

1. brand+teacher based. Questo tipo di MOOC si basa sulla centralità del ruolo dei docenti all'interno di un corso prestigioso (es. Coursera, EdX);
2. business oriented. Questa tipologia si sviluppa su topic, azioni e servizi che maturano dai rapporti con le imprese (es. Udacity);
3. guru centred (pure self-made). Tale tipo riguarda la commistione e la diffusione di conoscenze maturate tra gli specialisti del mondo della cultura e delle imprese (es. Udemy);
4. content-based. In questo caso, l'utente è affascinato dal numero e dalla completezza dei contenuti diffusi (es. Khan Academy o iTunesU).

Siemens (2012) ha distinto i MOOC connettivisti (cMOOC) dagli extended MOOC (xMOOC). Gli xMOOC, diffusi in tutto il mondo, sono un'estensione del modello didattico "tradizionale", innovato sulla base delle possibilità delle tecnologie di rete. Essi definiscono inedite possibilità nella realtà del Lifelong Learning e, per ciò che concerne l'impostazione pedagogica, si orientano nella direzione opposta rispetto a quella in cui agiscono i cMOOC.

Si tratta quindi di due fenomeni ben distinti (Formigoni & Federici, 2013): gli xMOOC sono un'estensione del modello didattico classico nato alla luce delle sempre nuove possibilità generate dalle tecnologie di rete, i cMOOC "focus on creation, creativity, autonomy, and social networked learning" (Siemens, 2012, para. 3).

Questi ultimi offrono buone opportunità per forme non tradizionali di approcci didattici e per una pedagogia *learner centred*; "nei cMOOC, il contenuto non è 'dato', ma è continuamente generato dagli studenti impegnati in attività di apprendimento di gruppo" (Pozzi & Conole, 2014, p. 175).

2. Il ruolo dell'Open Education e dei MOOC per lo sviluppo di percorsi gratuiti in ambito universitario

L'Open Education rappresenta una realtà caratterizzata da finalità politiche, istituzionali, pedagogiche, tecniche e filosofiche finalizzata a un maggiore accesso all'istruzione, rispetto a quanto di solito offerto dagli ambiti di apprendimento formale. Il concetto di "apertura" riprende un'idea secondo cui "l'educazione universitaria deve anticipare i bisogni della società e degli individui e deve essere aperta alle necessità degli adulti per ciò che riguarda l'educazione permanente e l'aggiornamento delle proprie conoscenze e abilità [...] nel ventunesimo secolo, essa deve essere vista come una parte del progetto globale di educazione continua per tutti, deve diventare la forza trainante di questo progetto, il luogo dove tutto ciò avviene e deve aiutare a integrare in questo progetto tutti gli altri livelli e forme di educazione, rafforzando i propri legami con essi" (Unesco, 1998).

Nonostante la rivoluzione dell'OE stia ricevendo un'attenzione considerevole solo negli ultimi anni, la locuzione "Open Education" è stata coniata già a partire dagli anni '70 per mezzo dell'azione di istituzioni pioniere come l'Open University inglese. L'approccio "open" tiene conto di una filosofia formativa che va al di là dei limiti istituzionali con spazi dialogici, partecipativi, democratici e fa riferimento alle riflessioni e alle teorizzazioni di Ivan Illich e Paulo Freire (Ghislandi & Raffaghelli, 2013). Essa coinvolge ogni organizzazione formativa che ha l'obiettivo di abbattere le barriere di carattere economico, giuridico e tecnologico: con l'OE è ridotta la distanza tra quelle università che organizzano il distance learning e quelle istituzioni che organizzano esclusivamente corsi in presenza (Banzato, 2012). È in tale contesto che si può parlare di "Open Education Resource" (OER), facendo riferimento a oggetti che implicano un accesso flessibile alla conoscenza (Ravanelli, 2014) e che possono essere considerati "risorse educative aperte"

- dal punto di vista della tecnologia, poiché le risorse sono disponibili in rete e vi è la possibilità di scaricarle facilmente;

- dal punto di vista economico, perché le risorse sono gratuite;

- dal punto di vista legale, in quanto è rilasciata con una licenza aperta (Ghislandi, 2015).

In tale scenario, la concorrenza tra le università sta creando sia una grande varietà di offerta sia l'affermazione di concetti quali "open content - contenuti aperti, open data - dati aperti e open resources - risorse aperte, correlati al concetto di trasparenza e semplicità di accesso. A questo proposito, si sta cercando di definire il concetto di open, corrispondente a libero, copiabile, remixabile e senza barriere" (Ravanelli *et al.*, 2014, p. 2). Tale paradigma apre opportunità nuove per la condivisione d'idee, la collaborazione tra istituzioni, educatori e studenti a livello locale e internazionale. In diversi ambiti, stanno emergendo un certo numero di aspetti correlati al grado di "apertura", così come illustrato nella figura seguente.

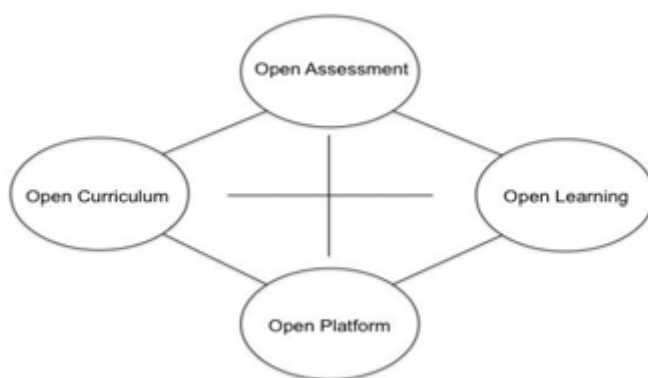


Figura 1 - I campi dell'Open Higher Education (Yuan & Powell, 2013, p. 16).

Si fa riferimento quindi a:

- Open Curriculum: gli studenti raccolgono risorse, attività, o contenuti di differenti discipline per condividere e personalizzare i percorsi dell'apprendimento. La cooperazione tra studenti è incrementata grazie alla possibilità di creare gruppi di studio sia fisici, se ne sussiste la possibilità, sia, soprattutto, virtuali.
 - Open Learning: formatori, esperti o pari, attraverso diverse attività, generano e condividono nuove idee durante il processo di apprendimento; questo offre agli studenti l'opportunità di autodeterminarsi.
 - Open Assessment: invece di una valutazione riservata esclusivamente ai docenti della materia, la valutazione è data sia dai formatori, sia dai pari durante il processo di apprendimento con un processo di "accreditamento" per gli studenti.
 - Open Platform: le piattaforme ospitano un'interattiva e dinamica "comunità open" creando e mantenendo un'interfaccia creativa, intuitiva e stabile per i formatori e gli studenti. L'utilizzo di "open standard" rende possibile lo scambio d'informazioni e dati per differenti piattaforme.
- Il dibattito nel campo della formazione accademica si sta concentrando su quelli che sono gli aspetti sociali, istituzionali, tecnologici ed economici correlati alle risorse e ai corsi gratuiti. Si evidenzia, altresì, la necessità di una maturazione di nuovi approcci pedagogici che possano fornire indicazioni coerenti su come progettare tali corsi nell'attuale scenario educativo. Le questioni emerse dalla discussione individuano alcuni ambiti complessi, i cui obiettivi sono definiti in funzione degli interessi di ogni stakeholder coinvolto nella gestione del percorso formativo. Dal dibattito, emergono tre differenti scenari:
- nel primo prevale il paradigma economicista, in base al quale, l'idea di openness si configura in termini di cancellazione dei vincoli del mercato, di sviluppo di nuove occasioni di lavoro e di business e di sperimentazione di approcci alternativi di sostenibilità.
 - Nel secondo, emerge l'idea della publicness delle intenzioni universitarie che enfatizza l'openness come fattore di democratizzazione legato all'ingresso nella formazione accademica. Tale finalità è considerata come perseguibile grazie all'innovazione nelle metodologie didattiche e alla diffusione della conoscenza; oltre che come conseguenza dei risultati della ricerca scientifica.
 - Nell'ultimo, si realizza l'approccio dell'europeizzazione: in assenza di adeguate politiche, l'Europa potrebbe non riuscire a sostenere la capacità di attrazione delle iniziative già emerse in America con relative conseguenze in termini di concentrazione d'idee e di risorse. Le possibilità di sopravvivenza potrebbero derivare da un'offerta specializzata e di alta qualità, così come teorizzato da Anderson (2006) nell'ambito della teoria della "long tail".

In tale contesto, i MOOC forniscono alle istituzioni gli strumenti per pensare in maniera creativa e per esplorare percorsi flessibili di apprendimento (Mor & Koskinen, 2013). Essi possono essere interpretati come un sottoinsieme delle OER i cui punti in comune/differenze sono indicati nella Tabella 1.

OER	MOOC
Risorsa	Corso (assessment, accreditamento, supporto agli studenti, curriculum, riconoscimento crediti ecc.)
Erogazione libera	Inizio/fine
Multimedia	Multimedia
Gratuita	Gratuito
Creative Commons	Possibile presenza di licenze "Creative Commons"
Scopi sociali	Certificazione a pagamento
Qualunque livello di scuola	Istruzione universitaria, Post degree

Tabella 1 – Comparazione tra i MOOC e le OER (Ghislandi, 2015, p. 220, trad. nostra)

Più in dettaglio, le università pongono la loro attenzione ai MOOC per diverse ragioni:

- abbassare i costi dell'educazione, così da utilizzare in maniera più efficiente le risorse esistenti, come per esempio integrare la didattica tradizionale (blended learning);
- offrire agli studenti opportunità di apprendimento più personalizzate;
- raggiungere nuovi gruppi di studenti e migliorare la visibilità e l'autopromozione. Se un numero più cospicuo di università comincia a essere sempre più interessato, le stesse dovranno sviluppare modelli per fornire una formazione ai propri studenti che sia effettivamente rilevante e sostenibile. Al riguardo, sono qui evidenziati alcuni degli svantaggi e dei vantaggi di tale formato didattico:

Vantaggi	Svantaggi
- Gratuità	- Mancanza di accreditamento (i fornitori dei MOOC non offrono diplomi accreditati, ma solo un diploma o un certificato del costo compreso tra 25 e i 400 euro)
- Assenza di condizioni formali di accettazione	- Sovrappopolazione
- Flessibilità	- Basse percentuali di studenti che concludono il corso conseguendo il diploma o il certificato; non essendoci costi da sostenere, è più difficile mantenere motivati gli studenti fino alla fine del corso
- Cooperazione interculturale online	- Assenza di reali interazioni umane
- Bacheche e forum online	
- Qualità attraverso l'insegnamento di esperti internazionali (es. Stanford, Harvard, MIT ecc.)	

Tabella 2 – Sistema dei MOOC - vantaggi e svantaggi (Onete, 2014, p. 755, trad. nostra)

La forza delle piattaforme MOOC sta nell'unione di due fattori: in primis, l'essere nate con la finalità di rivoluzionare il campo dell'istruzione post-secondaria rendendola un diritto accessibile a tutti. In secondo luogo, il fatto che l'istruzione offerta è di elevato livello dato che i corsi online, tenuti dai professori accreditati, sono nati all'interno delle stesse accademie o in cooperazione con enti universitari. A questo proposito, Pier Cesare Rivoltella (2015) sottolinea che "il vantaggio è sicuramente legato all'accessibilità di contenuti la cui qualità, grazie all'Università, sarebbe di sicuro garantita; ma anche la dimensione sociale che di solito si organizza attorno ai contenuti rappresenta un elemento di sicuro interesse in funzione dell'apprendimento". Dal punto di vista più prettamente pedagogico, i MOOC possono avvalersi di vantaggi quali, ad esempio, l'efficacia dell'insegnamento online; la possibilità di visione della lezione un numero indefinito di volte; la possibilità di attestare le proprie conoscenze per mezzo di quiz di valutazione; l'efficacia dei video brevi che aiutano la concentrazione e la presenza di forum che permettono l'interazione tra studenti e professori e tra studenti tra loro.

All'opposto, Liyanagunawardena, Adams e Williams (2013) hanno rilevato le seguenti possibili barriere:

- accessibilità delle tecnologie digitali (limitato livello di alfabetizzazione digitale, bassa familiarità con gli strumenti ecc.);
- utilizzabilità delle infrastrutture (problematiche correlate alla fornitura di corrente elettrica, non buona connessione alla rete, lento download ecc.);
- limiti culturali e collegati alla lingua;
- possibilità di ri-utilizzo (i MOOC spesso sono gratuiti per gli studenti, ma non possono essere riutilizzati da docenti diversi dagli autori originali o in ambiti diversi) (Pozzi & Conole, 2014).

3. I MOOC in Italia: buone prassi e prospettive future

Per permettere una riflessione sull'impatto che i MOOC stanno avendo nella realtà italiana, è necessario dapprima definirne i contorni. Dal 2013, sotto l'azione guida dell'Unione Europea, sono state 11 le università a prendere parte alla prima iniziativa "paneuropea" di natura universitaria: 40 corsi disponibili in 12 lingue, relativi a differenti materie (matematica, economia, dal digitale alla cul-

tura, dalle lingue alla scrittura creativa). I partner di quest'iniziativa sono la Francia, l'Italia, la Lituania, i Paesi Bassi, il Portogallo, la Slovacchia, la Spagna, il Regno Unito, la Russia, la Turchia e l'Israele. Il coordinamento è affidato dall'European Association of Distance Teaching Universities – EADTU (Associazione Europea delle Università per l'Insegnamento a Distanza): “ogni università europea presenta su OpenupEd il suo modello di MOOC e non segue formati preconfezionati. Le piattaforme di e-learning dove avvengono i processi d'insegnamento e apprendimento a distanza sono gestite dalle singole università e non presentano funzionalità ‘in serie’ ed i corsi sono costruiti ed erogati secondo le specificità dei modelli pedagogici delle singole università” (Garito, 2014, p. 19).

Attualmente, il sistema universitario italiano è composto da 95 atenei, tra enti pubblici e privati, 11 dei quali sono università telematiche. Diversi enti erogano OER: Università di Urbino, Federico II di Napoli, Bocconi, Politecnico di Milano, Pavia, Roma la Sapienza, Uninettuno ecc. (Ghislandi, 2015).

La loro realizzazione ha avuto la finalità di:

- adeguare il sistema universitario dell'Italia al contesto internazionale;
- combattere il fenomeno dell'abbandono e supportare il Lifelong Learning;
- consolidare la relazione tra università e mercato del lavoro.

Tra le prime accademie ad aver avviato corsi MOOC, ci sono state l'Università Degli Studi “Guglielmo Marconi”, l'Università “La Sapienza” di Roma e il Politecnico di Milano. Nei casi indicati, i corsi sono gratuiti ed è rilasciato un attestato di partecipazione. In questo momento, l'Università “La Sapienza” di Roma, partner di Coursera dal 2014, sta ampliando la sua offerta di risorse disponibili in forma gratuita con un corso in italiano, previa la registrazione alla relativa piattaforma di erogazione delle attività settimanali. Anche se la fruizione avviene dopo il periodo di erogazione, lo studente è libero di seguire il percorso nelle modalità e nelle tempistiche da lui preferite. Tra i più noti casi di MOOC c'è quello realizzato da Mediatouch che ha per titolo “MOOC Insegnare con Moodle”. Si tratta di un corso che ha già centinaia di iscritti (primo MOOC Ufficiale in italiano per lo studio del software Moodle). La Rete delle Università Italiane per l'Apprendimento Permanente (RIUAP) ha attivato un sistema di MOOC per una parte rilevante delle componenti previste per il Master dal titolo “Esperto nell'accompagnamento al riconoscimento delle competenze e alla validazione degli apprendimenti pregressi”. L'adesione ai corsi non è a pagamento, invece lo è la certificazione delle conoscenze conseguente a specifiche prove e a cura dalla RUIAP (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, 2014). Di rilievo è, inoltre, l'esperienza MOOC dell'Università Telematica “Italia University Line” – IUL: tale Ateneo è stato riconosciuto dal MIUR attraverso il D.M. del 02/12/2005 (Legge 27/12/2002 n. 289) ed ha organizzato corsi universitari a distanza gratuiti sotto l'egida dell'Università di Firenze e dell'INDIRE.

Per i percorsi di Computer Science, anche l'Università di Bolzano ha realizzato una propria iniziativa in ambito MOOC sviluppando video per l'apprendimento di sistemi operativi con l'approccio *by doing*; “il materiale dei video è stato organizzato seguendo la metodologia *diextreme apprenticeship* che potrebbe essere tradotta come *apprendistato estremo*, ovvero un percorso basato essenzialmente sugli esercizi, sul *learning by doing*, guidato e sostenuto attraverso l'adeguato supporto e feedback che gli insegnanti forniscono a ogni esercizio” (Ravanelli *et al.*, 2014, p. 5). Ancora, l'Università Telematica Uninettuno ha aderito all'Iniziativa OpenupEd, prima proposta sui MOOC finanziata dalla Commissione Europea. In quest'ente, prevalgono i corsi tipo xMOOC con la possibilità di sviluppo di crediti universitari coincidenti con i corsi online che possono essere seguiti nelle aule virtuali o nell'ambiente Second Life dell'istituzione.

Ci sono, poi, organizzazioni straniere che offrono percorsi in italiano, come ad esempio, la Khan Academy e l'OilProject (Pozzi & Conole, 2014).

Risultano interessanti, da ultime, due esperienze italiane di attivazione di intere piattaforme dedicate ai MOOC. La prima esperienza è quella del già citato Politecnico di Milano e della piattaforma

www.pok.polimi.it. Il portale propone “Moocs to bring the gaps”, ossia l'utilizzo dei MOOC come strumenti di formazione e orientamento in particolari momenti di passaggio della carriera scolastica e professionale degli studenti: dalle scuole secondarie all'università, dalla laurea di primo livello a quella specialistica/magistrale e infine dall'università al mondo del lavoro. Aperto nello scorso giugno, esso poggia su Open edX, la piattaforma open source prodotta da edX, portale dei MOOC avviato dall'Università di Harvard e dal MIT.

Seconda esperienza, avviata più di recente è quella di Eduopen. Il progetto, finanziato dal MIUR (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca), mira a garantire un accesso libero a risorse e corsi di alta formazione in ambienti digitali e innovativi di apprendimento. L'idea di realizzare un portale italiano dei MOOC ha raccolto un rete di 7 atenei italiani con l'Università di Foggia come capofila del progetto.

Rilevando le somiglianze, si nota che l'impianto metodologico dei MOOC prevede l'utilizzo di differenti tools a supporto di un apprendimento “better and faster” (Cesareni *et al.*, 2014, p. 157). Ciascun corso fa uso di attività utili quali il forum, la bacheca, le chat, le community utili a favorire l'interazione tra gli utenti e i docenti. Tipicamente possono esserci:

- videolezioni della durata variabile (solitamente dai 5 ai 15 minuti),
- strumenti di valutazione (quiz, test a scelta multipla da svolgere alla fine di ogni settimana, esercizi da consegnare al docente, esami finali);
- materiali di approfondimento (il docente seleziona le risorse da mettere a disposizione degli studenti, come le slide visualizzate durante la video lezione, mappe concettuali, bibliografie, sitografie ecc.);
- forum (luoghi di confronto fra docente, studenti e tutor);
- course wiki (spazi di scrittura collaborativa liberi per gli studenti) (Cesareni *et al.*, 2014).

Per ciò che concerne la valutazione, sono due gli approcci principalmente utilizzati: uno più tradizionale basato su metodi automatizzati capaci di restituire un riscontro immediato allo studente; una seconda tipologia si fonda invece sull'idea di collaborazione e di peer feedback.

Nel contesto italiano, le discriminanti dell'alfabetizzazione digitale e della buona conoscenza della lingua inglese assumono senza dubbio un ruolo chiave nella diffusione dei MOOC soprattutto perché il grado della conoscenza linguistica è, talvolta, scolare. Anche le competenze informatiche possono rappresentare una barriera alla diffusione dei corsi (Fini, 2009): sulla base di quanto emerso nell'indagine della CRUI del 2013, il supporto tecnologico negli atenei italiani è limitato e occorrerebbe “un responsabile della gestione delle risorse gratuite (43%). Le piattaforme più utilizzate sono soprattutto Moodle (84%), You-tube (16%) e iTuneU (13%)” (Tammaro *et al.*, 2013, p. 3). Nonostante ciò, molte esperienze di MOOC sono oggi in fase di determinazione (es. presso l'Università di Padova, l'Università degli Studi di Foggia, l'Università di Camerino etc.) e si può convenire che l'esperienza maturata, unita al dibattito scientifico, evidenzia un reale interessamento nei confronti di questo fenomeno. In tale prospettiva, è evidente come i MOOC possano essere uno stimolo per una discussione sulle pratiche d'insegnamento esistenti (Pozzi & Conole, 2014): vi è la possibilità per i MOOC di offrire nuove opportunità di formazione universitaria e affrontare le sfide di un ambiente in continua evoluzione. Tali opportunità potranno divenire reali nel momento in cui:

- si garantirà un maggiore slancio delle istituzioni verso l'internazionalizzazione;
- si favorirà la crescita e l'aumento della domanda per l'accesso all'istruzione universitaria, attraverso i mutamenti negli asset demografici e la valorizzazione dell'istruzione permanente;
- si permetterà un buon accesso alla tecnologia per tutti (necessità di cambiamento in termini di costi e di modelli economici per l'istruzione post secondaria) (Yuan & Powell, 2013).

Infine, affinché più atenei italiani possano aggiornare la propria didattica anche attraverso la creazione di MOOC, sarebbe utile rilanciare il ruolo che l'accademia offre alla ricerca e alla didattica: il

supporto ai docenti e la valorizzazione delle attività d'insegnamento sono elementi centrali per ottenere un'esperienza formativa nuova ed efficace (Ghislandi, 2015).

Riflessioni conclusive

Dalla fine degli anni novanta, l'istituzione universitaria è passata da un'offerta formativa di fatto riservata a gruppi ristretti a una destinata a un'utenza più vasta nell'intento di formare professionisti aggiornati e operanti nell'attuale società del sapere. Una conseguenza di tale mutamento è stato il grande impegno profuso per l'affermazione dell'identità istituzionale degli enti accademici, con la valorizzazione di modelli didattici idonei, una più ampia partecipazione degli studenti e una maggiore attenzione alla collettività oltre che all'attuale mercato del lavoro.

In tale prospettiva, la formazione "aperta" è divenuta lo strumento per generare innovazioni aventi come conseguenza offerte formative più integrate e sostenibili; c'è, infatti, un intenso lavoro per affermare la diffusione delle tecnologie al servizio degli obiettivi didattici, con la loro adozione rivolta a una progressiva conoscenza e fruizione da parte di tutti i soggetti coinvolti nei corsi gratuiti. L'OE ha acquisito una crescente influenza sulla didattica e sui metodi di valutazione: ogni ente esprime l'esigenza di individuare un proprio approccio che sia contestualizzato e graduale, correlato alla propria dimensione formativa e istituzionale. Approcci troppo aggressivi e riforme top-down condurrebbero al rischio di creare resistenze e mancanza di cooperazione; "si raccomanda di creare team dedicati, composti da docenti e da personale tecnico specializzato, che conosca ampiamente tutti gli strumenti di collaborazione e comunicazione tra utenti implementabili su una piattaforma. Saranno questi team a definire obiettivi, struttura, attività e scadenze del singolo progetto. Data la molteplicità delle attività e degli attori coinvolti, è essenziale una forte competenza di project management" (Beltrametti *et al.*, 2014, p. 34).

L'attenzione del presente contributo è stata diretta a definire nuovi spunti per riformare i modi di fare formazione in Italia; "si riconosce che le Open Education Resources possono contribuire a un miglioramento diffuso dell'apprendimento degli studenti e questo viene ritenuto il maggiore incentivo ad usare OER" (Conferenza dei Rettori delle Università Italiane, 2014, p. 5). In futuro, l'OE e i MOOC potranno rappresentare delle innovazioni "esplosive" (Yuan & Powell, 2013), se saranno in grado di muovere le università verso un cambiamento interno, dando attenzione a elementi importanti come la certificazione, il mobile learning, il controllo della qualità (Sharple *et al.*, 2013).

In conclusione, i MOOC sembrerebbero aver posto una sfida reale al tradizionale approccio educativo nella formazione universitaria le cui conseguenze sono, in parte, ancora da individuare (Paliotta, 2014). In quest'articolo se ne sono descritti gli elementi caratterizzanti al fine di favorire un utile dibattito sui contenuti e sugli strumenti dell'OE che "attraverso le tecnologie digitali e di rete, costituisce una condizione per deterritorializzare l'ambiente fisico di apprendimento e renderlo aperto e disponibile a ciascuno a seconda dei propri bisogni e dei propri limiti, creando così le condizioni effettive per attuare la direzione corrente dell'apprendimento" (Ravanelli *et al.*, 2014, p. 2).

Bibliografia

- Anderson, C. (2006). *The Long Tail. Why the Future of Business is Selling Less of More*. New York: Hyperion.
- Banzato, M. (2012). Saggio introduttivo Open Learning. Il caso dei MOOC tra luci e ombre. *Formazione & Insegnamento*, X(3), 11-33.
- Baraniuk, R. (2007). Challenges and Opportunities for the Open Education Movement: A Connections Case Study. In T. Liyoshi, M.S., Vijay K., & Seely Brown, J. (Eds.). *Up Education – The Collective Advancement of Education through Open Technology, Open Content, and Open Knowledge* (pp. 1-16). Boston: MIT Press.

- Beltrametti, M., Lattanzi, R., Cappi, M., Genovese, P.V., & Gilbert, P. (2014). Elearning: la rivoluzione in corso e l'impatto sul sistema della formazione in Italia. *Interesse Nazionale*. Disponibile in: <https://www.aspeninstitute.it> [30 aprile 2015].
- Carr, N. (2014). *The Glass Cage: Automation and Us*. New York: W. W. Norton & Company.
- Cesareni, D., Micale, F., Cosmelli, C., Fiore, F.C., & Nicolò, R. (2014). MOOCs e interazioni collaborative: l'esperienza in "Sapienza". *ECPS Journal*, 10, 153-176. Disponibile in: <http://www.ledonline.it/ECPS-Journal/> [18 marzo 2015].
- Cinque, M., & La Marca, A. (2013). MOOC e autoregolazione dei processi di apprendimento. Tre casi di studio. In T. Minerva, & A. Simone (Eds.), In T. Minerva, & A. Simone (Eds.), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Proceedings of the IX Convegno della Società Italiana di e-learning, Roma, 12-13 Dicembre* (pp. 27-31). Reggio Emilia: Sle-L editore.
- Conferenza dei Rettori delle Università Italiane (2014). MOOCs – Massive Open Online Courses: Prospettive e Opportunità per l'Università italiana. Proceedings of Assemblea CRUI, 29 Ottobre. Disponibile in <http://www.crui.it/> [18 aprile 2015].
- De Rosa, R., & Reda, R. (2013). La rivoluzione dei MOOCs: un'analisi di policy framework su scala europea. *LEA - Lingue e letterature d'Oriente e d'Occidente*, 2, 594-631.
- Fini, A. (2009). The Technological Dimension of a Massive Open Online Course: The Case of the CCK08 Course Tools. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(5), 1-26.
- Formigoni, A.R., & Federici G. (2013). Un MOOC quasi connettivista per la formazione tecnologica degli insegnanti. In T. Minerva, & A. Simone (Eds.), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Proceedings of the IX Convegno della Società Italiana di e-learning, Roma, 12-13 Dicembre* (pp. 23-26). Reggio Emilia: Sle-L editore.
- Garito, M. (2014). Alleanze per la Conoscenza: i MOOC per un Nuovo Modello di Università (aspetti positivi e negativi) (pp. 16-22). Proceedings of the IX Convegno della Società Italiana di e-learning, Roma, 12-13 Dicembre, Sle-l editore.
- Ghislandi, P., Raffaghelli, G. (2013). *Opening-up higher education. Analisi di strategie attraverso un caso di studio*. In Minerva, T., & Simone, A. (Eds.). *Politiche, Formazione, Tecnologie. Proceedings of the IX Convegno della Società Italiana di e-learning, Roma, 12-13 Dicembre* (pp. 5-11). Reggio Emilia: Sle-L editore.
- Ghislandi, (2015). *Di nani e di giganti. Open access: aprire la Ricerca, aprire la Didattica*. In Falcinelli, F., Minerva, T., & Rivoltella, P. C. (Eds.), *Apertura e flessibilità nell'istruzione superiore: oltre l'E-Learning? Proceedings of the X Convegno della Società Italiana di e-learning, Perugia, 13-14-15 Novembre* (pp. 210-229). Reggio Emilia: Sle-L editore.
- Guàrdia, L., Maina, M., & Sangra, A. (2013). MOOC Design Principles. A Pedagogical Approach from the Learner's Perspective. *eLearning Papers*, 33. Disponibile in: www.elearningpapers.eu/ [12 aprile 2015].
- Liyanagunawardena, T., Adams, A., & Williams, S. (2013). The Impact and Reach of MOOCs: A Developing Countries' Perspective. *eLearning Papers - MOOCs and Beyond*, 33. Disponibile in: <http://www.elearningpapers.eu/> [12 aprile 2015].
- Mor, Y., & Koskinen, T. (2013). MOOCs and Beyond. *eLearning Papers*, 33. Disponibile in <http://www.elearningpapers.eu/> [18 aprile 2015].
- Onete, B., Pleșea, D., Teodorescu, I., & Cîrstea, A. (2014). Evolutions and Opportunities of Business Education in the Context of Educational Reform from the Digital Age. *Amfiteatru Economic*, XVI(37), 746-758. Disponibile in: http://www.amfiteatruconomic.ro/temp/Article_1309.pdf [15 marzo 2015].
- Paliotta, A. (2014). Una tecnologia distruttiva per il sistema educativo? La sfida dei MOOCs. *Osservatorio Isfol*, 1-2.
- Pozzi, F., Conole, G. (2014). Quale futuro per i MOOC in Italia? *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 173-182.

- Ravanelli, F. (2014). University as an extended context for the “dispersed communities” and for lifelong learning. In P. Limone & M. Baldassarre (Eds.), *ICT in Higher Education and Lifelong Learning. Proceeding of SIREM Conference 2013, Bari, 14-15 Novembre*. Bari: Progedit.
- Ravanelli, F., Del Fatto, V., Doderò, G., Gennari, R., Mustachi, N., Franceschini, B., et al. (2014). “Un MOOC a scuola”, approcci e prospettive. *Proceedings of the Conference “Nuovi Processi e Paradigmi per la Didattica”*, Napoli, 7-8-9 Maggio.
- Rivoltella, P.C. (2015). La via italiana ai MOOCs. *Cattolicanews*. Disponibile in: <http://www.cattolicanews.it/>
- Sancassani, S., Casiraghi, D., Corti, P., & Trentinaglia, N. (2014). MOOC, OER e l’approccio “flipped classroom”: due case study di transizione in ambito scolastico e aziendale. *Form@re, Open Journal per la formazione in rete*, 1(14), 49-59.
- Sharples, M., McAndrew, P., Weller, M., Ferguson, R., FitzGerald, E., Hirst, T., & Gaved, M. (2013). *Innovating Pedagogy*. UK, Open University Innovation Report 2, The Open University: Milton Keynes.
- Siemens, G. (2012). *Learning analytics: envisioning a research discipline and a domain of practice*. Proceedings of 2nd International Conference on Learning Analytics and Knowledge - LAK’12, New York, 29 Aprile - 2 Maggio, ACM Ed.
- Tammaro, A.M., Pantò, E., De Robbio, A., De Rosa, R., & Roncaglia, G. (2013). OER nelle Università italiane: primi risultati di un’indagine conoscitiva del Gruppo CRUI OA-OER. In T. Minerva, & A. Simone (Eds.), *Politiche, Formazione, Tecnologie. Proceedings of the IX Convegno della Società Italiana di e-learning, Roma, 12-13 Dicembre* (pp. 12-15). Reggio Emilia: Sle-L editore.
- Testoni, L. (2014). MOOC e biblioteche accademiche: tra possibilità di “esserci” e criticità. *JLIS.it*, 5(1), 241-263.
- Unesco (1998). Higher Education in The Twenty-First Century. Vision and Action, Vol1, Final Report, Word Conference, Paris 5-9 October, trad. a cura di P. Ghislandi (2002). *Elearning. Didattica e innovazione in Università*. Trento: Edizioni Università degli Studi di Trento.
- Welsh, H.B., & Dragusin, M. (2013) The New Generation of Massive Open Online Course (MOOCS) and Entrepreneurship Education. *Small Business Institute Journal*, 9(1), 51-65.
- Yuan, L., & Powell S. (2013). MOOCs and disruptive innovation: Implications for higher education. *eLearning Papers - MOOCs and Beyond*, 33, 1-7. Disponibile in: <http://www.elearningpapers.eu> [10 maggio 2015].

Nuove tecnologie, Fede e Formazione dell'Umano

di Viviana De Angelis

Ponendosi di fronte al complesso e problematico scenario della società contemporanea nel tempo della *rivoluzione digitale* e della *crisi dei paradigmi convenzionali* della *società di massa*, il presente lavoro ha come obiettivo principale quello di mostrare come solo una *ricerca pedagogica innovativa e multidisciplinare* capace, da una lato di fotografare e interpretare adeguatamente la *realtà* e, dall'altro, di consolidare un modello di *pedagogia* aperto all'*intercultura* e in modo particolare al dialogo con la *fede* e con l'*etica*, sia in grado di favorire una riappropriazione culturale ed educativa da parte del mondo della cultura di quei contenuti scientifici, pedagogici, etici e linguistici che sono necessari per la formazione integrale della persona umana. Interessante e degno di considerazione appare, a tale riguardo, il contributo offerto dalla *fede cattolica* a partire dal Concilio Vaticano II, in un crescendo che è giunto nella *digital era* fino all'inedito espediente della *M-Learning* e di *Pope on twitter*. Tale contributo si rende oggi sempre più manifesto, grazie al supporto delle *nuove tecnologie* e in modo particolare della *Mobile Learning*, utilizzate sia a livello *istituzionale*, che a livello *dimovimenti di base*, con l'intento comune di proporre all'uomo contemporaneo una *cultura morale* senza della quale l'educazione integrale della persona risulta impossibile.

In the complex and problematic context of the contemporary Society, in the time of the digital revolution, of the *Mobile Learning* and of the crisis of the conventional paradigms of the mass societies, the present study shows how only an innovative and multidisciplinary research, – capable of both, observing and interpreting the reality as well as of consolidating a pedagogic model open to the inter-culture and to the dialogue with the faith and the ethics –, allows the world of the culture to re-appropriate of the scientific, pedagogic, ethic and linguistic contents that are necessary for the integral formation of the 'human being'. Interesting and worthy of consideration appears the contribution offered by the Catholic Faith since the times of the Council Vatican II until to the current digital era. Such a contribution was made possible thanks to the support of the new technologies that are utilized with the objective of proposing to the contemporary man a moral culture without which the integral education of the 'human being' is not possible.

Introduzione

Nel contesto di una crisi radicale dei paradigmi della società di massa, la riflessione pedagogica è condotta sul doppio "crinale" della necessità, da un lato, di prendere in esame i nuovi bisogni e i disagi manifestati dalle nuove generazioni e non solo; e dall'altro di trasformare in sfide educative sia le novità emergenti dalle criticità, che le nuove potenzialità educative offerte dalla Digital Mobility. Nel presente lavoro si mostrerà come, nell'ambito del mondo cattolico ci siano delle *realità emergenti*, non ancora pienamente assunte dal sapere e dall'agire didattico che utilizzano in maniera sempre più diffusa forme di Mobile Learning per promuovere percorsi di *crescita autocostitutiva* del soggetto. Sempre più spesso, infatti, associazioni laicali, di volontariato, giovanili, familiari e Istituzioni religiose, utilizzando dispositivi mobili come PDA, telefoni cellulari, riproduttori audio digitali e fotocamere di ultima generazione, sono in grado di creare ampie *reti* con alte potenzialità comunicative che si traducono in nuove forme di *sinergia formativa* non solo fra i membri degli stessi gruppi, ma anche fra i gruppi, il territorio e le Istituzioni. Su queste *realità* per lo più ancora *sommerse* e poco note, indagherà il presente lavoro per cogliere, non solo la *novità* delle *strategie comunicative* offerte dalla Mobile Learning, ma anche i *contenuti* nuovi, di alto valore umano e sociale offerti dalla M-Learning di matrice cristiana.

Si inizierà con la descrizione del quadro socio-culturale della post-modernità alle soglie del terzo millennio, ricorrendo anche ad indagini di tipo statistico che evidenziano gli effetti della diffusione

dei nuovi strumenti della Digital Mobility sulla popolazione italiana e, in modo particolare su quella giovanile. Le *potenzialità* comunicative e formative dei nuovi mezzi di comunicazione saranno messe in luce senza nascondere i *rischi*.

La riflessione procederà con lo sviluppo dell'idea baumaniana secondo cui la condizione post-moderna della *società liquida* può essere terreno fertile per *scelte* di tipo *morale* (Bauman, 2000, pp. 33-84). E oggi sembra che la religione si ponga a fianco della Pedagogia, affinché essa, arricchita nel *reciproco* scambio, sia in grado di individuare *nuovi percorsi* e aprire l'accesso "ai territori del cambiamento, consentendole di muoversi agevolmente" verso "gli orizzonti del non-ancora" (Frabboni & Pinto Minerva, 2001, p. 58). Ciò consentirebbe alla Pedagogia di "volgere ogni intervento formativo" verso il superamento delle incertezze che angustiano i soggetti della formazione: mancanza di linguaggi e di un'etica condivisi; difesa *parossistica* della libertà di pensiero e di azione; mancanza di *modelli*, ovvero di adulti educativamente *significativi* che possano essere veri *maestri* dei loro allievi; marcato e sempre più diffuso *individualismo* (Elia, 2014). Il patrimonio spirituale e culturale del mondo occidentale, con tutta la preziosità del messaggio cristiano e la ricchezza delle fonti agiografiche antiche e moderne, appare una risorsa per approfondire la riflessione su alcuni *aspetti cruciali* dell'attuale dibattito pedagogico. La riflessione critico-pedagogica sarà condotta seguendo il *paradigma del riconoscimento* che consiste, come sostiene Bellingreri, nel conoscere di nuovo "quanto si presenta secondo modalità non conosciute, dunque conoscere di nuovo quanto forse in qualche modo conosceamo ma che avremmo potuto misconoscere in ragione di grandi mutamenti occorsi" (Bellingreri, 2014, p. 16). Si tratta di un *umile* lavoro di riflessione critico-ermeneutica che nel testo è appena avviato e che andrebbe approfondito in un impegno condiviso di *ricomprensione* e *rielaborazione* del senso, che diventa possibile seguendo il reciproco riconoscimento che l'azione educativa esalta (1).

Infine si prenderanno in esame alcune realtà emergenti del mondo cattolico, per vedere come esse utilizzano la Mobile Learning nei percorsi di formazione e di crescita dei soggetti. Il ricorso a nuovi *modelli* educativi, a nuovi *contenuti* e ai nuovi *mezzi* della M-Learning appare una interessante risposta ad alcuni problemi cruciali del dibattito pedagogico e all'istanza trasformatrice di una pedagogia che fa propria l'istanza utopica. Lo *studio di caso* presentato alla fine produrrà forse l'inaspettata sorpresa che la pedagogia, superando *l'istanza utopica*, potrebbe far propria una nuova *istanza eutopica* (2) che può essere utilizzata tanto nella ricerca teoretica, che nell'agire didattico.

1. Rivoluzione digitale, mobile learning e futuro dell'educazione

Nell'ultimo decennio stiamo assistendo alla repentina e diffusa introduzione di nuove tecnologie sempre più sofisticate e complesse nei processi di comunicazione. Tale fenomeno sta assumendo le caratteristiche di una vera e propria *rivoluzione digitale* che di giorno in giorno modifica sempre di più il volto del mondo contemporaneo. "La diffusione crescente di tecnologie di gestione dell'informazione e della comunicazione via via più performanti corre parallela al trasformarsi dei bisogni di apprendimento individuali e alla necessità di progettare e organizzare nuovi assetti pedagogici e didattici per la formazione" (Gallelli & Annacontini, 2011, p. 13). L'innovazione prodotta dall'avvento di Internet con le sue ricadute in campo scientifico, sperimentale, commerciale e ludico-ricreativo, è certamente sotto gli occhi di tutti. Meno noti risultano invece gli effetti a lungo termine e la portata della *digital era* sull'uomo e sulla vita umana. Ci vorranno molti anni, infatti, per comprendere a pieno le modificazioni sui processi cognitivi dell'uomo (Veen, 2006), e i cambiamenti che avvengono e che sempre più avverranno nelle relazioni tra uomo e uomo (Burgess & Green, 2009). Da qualche anno studiosi di comunicazione hanno rilevato che la tendenza alla multimedialità ha prodotto un fenomeno di *convergenza mediatica*, un fenomeno cioè di totale convergenza dei canali di comunicazione, per cui si può fruire di testi, immagini e suoni in modo perfettamente integrato, grazie semplicemente a un buon computer e a un collegamento ad Internet (Briggs & Burke, 2002). La digitalizzazione ha permesso di ridurre ogni tipo di messaggio a una sequenza numerica che si può comprimere in supporti minimi, capaci cioè di contenere indifferen-

temente ciò che si vede, ciò che si legge, e ciò che si ascolta. La convergenza dei canali di comunicazione in un unico canale sta producendo nell'uomo e sempre più produrrà *mutamenti strutturali cognitivi* che comporteranno anche un *adeguamento mentale* necessario per il disinvolto uso delle tecnologie di cui si dispone (Sbardella, 2006). Ci sarà, quindi, secondo Sbardella, una sorta di *funzione mentale evolutiva* richiesta proprio dalla logica di funzionamento dei mezzi di cui ci si serve nella *digital era*. Accanto ad *internet* e dei *social network*, si vanno sempre più diffondendo i mezzi della *Digital Mobility*: dispositivi mobili come PDA, telefoni cellulari, riproduttori audio digitali e fotocamere di ultima generazione, che sono in grado di creare ampie reti con alte potenzialità comunicative e formative.

Indagini statistiche e primi bilanci

I repentini cambiamenti prodotti sull'individuo e sul suo essere sociale dalla *rivoluzione digitale* in atto, sembrano confermati anche da importanti studi scientifici e da indagini statistiche recenti (Istat & Censis 2012). Dal Rapporto Istat 2012 sulla comunicazione è possibile avere alcuni dati generali interessanti sui consumi mediatici che saranno poi oggetto di riflessione in questo lavoro di ricerca. A tal riguardo vengono presentati i dati dell'*indagine* sui comportamenti e gli aspetti della vita quotidiana delle famiglie italiane.

Nel 2012 rimane stabile rispetto all'anno precedente la quota di famiglie che dispone di un accesso ad Internet (55,5%) e di un personal computer (59,3%), mentre aumenta quelle delle famiglie che accede al web mediante la banda larga (dal 45,8% al 48,6%) (Tabella 1).

Le famiglie con almeno un minorenni sono le più tecnologiche: l'83,9% possiede un personal computer e il 79% ha l'accesso a Internet. Il 70,8% utilizza per questo una banda larga. All'estremo opposto si collocano le famiglie di soli anziani di sessantacinque anni e più che possiedono modesti livelli di dotazioni tecnologiche. Appena il 13,9% di esse possiede il personal computer e soltanto l'11,8% dispone di una connessione per navigare in Internet (Tabella 1).

TABELLA 1. FAMIGLIE PER BENI E SERVIZI TECNOLOGICI DISPONIBILI
E TIPOLOGIA FAMILIARE

Anni 2011 e 2012: valori per cento famiglie con le stesse caratteristiche. Fonte: Rapporto Istat su "Cittadini e nuove tecnologie del 2012"

Tipologia di famiglia	Antenna parabolica	Lettera DVD	Cellulare	Cellulare smart	Consolle per videogiochi	Personal computer	Accesso ad Internet	Connessione a banda stretta	Connessione a banda larga	Videocamera
FAMIGLIE CON ALMENO UN MINORENNE										
2011	46,7	86,4	99,7	48,0	48,0	84,4	78,9	8,3	66,0	52,1
2012	43,4	81,5	99,9	49,7	46,5	83,9	79,0	5,6	70,8	45,0
FAMIGLIE DI SOLI ANZIANI DI 65 ANNI E PIÙ										
2011	19,6	22,9	68,2	4,3	0,4	11,3	9,4	1,7	7,6	5,5
2012	19,4	22,4	70,9	4,9	0,5	13,9	11,8	1,6	9,9	5,5
ALTRE FAMIGLIE										
2011	38,6	69,2	90,0	38,2	16,1	66,6	62,0	7,7	51,2	26,1
2012	35,6	65,0	90,6	40,7	15,6	67,7	63,6	5,4	55,0	23,9
TOTALE										
2011	36,4	63,2	91,6	33,1	21,1	58,8	54,5	6,5	45,8	28,3
2012	33,8	59,4	92,4	34,7	20,3	59,3	55,5	4,8	48,6	25,2

Degno di rilevanza risulta il fatto che la maggior parte delle famiglie che non detiene un accesso a Internet da casa sottolinea proprio l'incapacità di gestire la rete, come principale motivo del non utilizzo di tale tecnologia (43,3%). Il livello culturale medio dei componenti della famiglia appare in tutte le statistiche fatte, una variabile certamente non trascurabile. C'è poi una parte di utenti che dichiara di non reputare importante l'utilizzo di internet (si tratta del 26,5% delle famiglie intervistate). Inoltre, una parte delle famiglie pari al 15,8%, denuncia ragioni di carattere economico per il non utilizzo della rete. Elevato, infatti, sarebbe il costo dei collegamenti e degli strumenti fondamentali per navigare. Il 13% degli intervistati, invece, non naviga in rete da casa perché usufruisce della connessione da un altro luogo. Il 3,6% fornisce, poi, motivazioni per il non utilizzo della rete

legate alla disabilità fisica e il 2,5% degli intervistati è molto insicuro circa il rispetto e la tutela della propria privacy e si dichiara preoccupato della rischiosità dei contenuti che circolano in rete. Alla luce del recepimento dei sopracitati timori che sembrano trovare sempre più spazio negli utenti del web, è stata avviata, nel giugno 2009, una collaborazione tra il Comitato di applicazione del Codice di autoregolamentazione media e minori e la Commissione parlamentare per l'infanzia, al fine di predisporre un nuovo Codice Media e Minori. Il nuovo Codice di autoregolamentazione Media e minori intende ispirarsi al principio secondo il quale i diritti fondamentali della libertà di espressione devono essere attentamente bilanciati con l'interesse ai minori (Caruso, 2010). Lunga appare la strada necessaria per raggiungere questo importante traguardo che, insieme alla tutela dei minori porterebbe anche al rispetto della dignità della persona umana.

L'utilizzo di dispositivi digitali è ovviamente più diffuso nelle famiglie il cui capo-famiglia svolge attività lavorative che possono essere velocizzate con l'ausilio di tecnologie multimediali (Tabella 2). I giovani e in modo particolare gli studenti sono coloro che in tutte le parti geografiche d'Italia utilizzano internet più diffusamente.

TABELLA 2. FAMIGLIE PER BENI E SERVIZI TECNOLOGICI DISPONIBILI E CONDIZIONE OCCUPAZIONALE DEI CAPIFAMIGLIA.

Anni 2011 e 2012, valori per cento famiglie con capifamiglia nella stessa condizione occupazionale. Fonte: Rapporto Istat su "Cittadini e nuove tecnologie" del 2012

Condizione occupazionale del capifamiglia	Antenna parabolica	Letture DVD	Cellulare	Cellulare smart	Consolle per videogiochi	Personal computer	Accesso ad Internet	Connessione a banda larga	Connessione a banda larga	Telecomunicazioni
DIRIGENTE IMPRENDITORE, LIBERO PROFESSIONISTA										
2011	54,0	87,5	99,8	41,0	37,2	91,0	86,2	7,7	76,3	51,9
2012	50,9	83,1	99,9	65,5	33,5	87,5	83,8	6,2	74,9	47,0
DIRETTIVO, QUADRO, IMPIEGATO										
2011	42,6	85,6	99,5	53,5	34,7	87,8	83,4	7,6	73,4	45,2
2012	39,8	79,6	99,8	57,2	34,0	87,6	83,3	5,7	75,4	42,7
OPERARIO										
2011	41,1	76,2	99,1	38,4	31,5	66,6	61,4	6,6	52,2	32,0
2012	37,9	71,7	99,7	40,6	31,4	70,7	65,2	4,1	58,4	28,3
LAVORATORE IN PROPRIO E COADIVANTE										
2011	48,2	77,9	98,8	45,7	33,5	75,5	69,6	9,3	57,8	42,8
2012	43,5	75,4	99,7	46,3	31,1	76,3	72,5	6,1	63,4	33,0
NON OCCUPATO										
2011	28,1	45,3	84,0	15,2	8,4	38,8	35,3	5,5	27,8	15,5
2012	26,3	42,4	85,2	18,8	8,1	39,2	36,1	3,9	30,2	14,0
TOTALE										
2011	36,4	63,2	91,6	33,1	21,1	58,8	54,5	6,5	45,8	28,3
2012	33,8	59,4	92,4	34,7	20,3	58,3	55,5	4,6	48,6	25,2

Anche le forme di utilizzo della radio via web tramite il PC (+2,3%) e per mezzo dei telefoni cellulari (+1,4%), si vanno sempre più diffondendo. Mezzi digitali di prima generazione come il lettore portatile di file mp3 (-1,7%) vengono, così, sempre più spesso soppiantati dai nuovi strumenti digitali. I telefoni cellulari (utilizzati ormai dall'81,8% degli italiani) aumentano ancora la loro utenza complessiva (+2,3%), anche grazie all'introduzione degli smartphone (+10% in un solo anno), che utilizzano in maniera sempre più interattiva le nuove tecnologie. Anche i tablet vengono sempre più spesso utilizzati sia dalla popolazione media (7,8%), che dalle nuove generazioni (circa il 13% dei cittadini intervistati).

Secondo il decimo Rapporto Censis, Internet è il mezzo che, in Italia, ha raggiunto il massimo tasso di incremento di utenza tra il 2011 e il 2012 (+9%). Il dato raggiunge i massimi livelli nel caso di utenti giovani (90,8%), di persone istruite, (84,1% tra diplomati e laureati) e di residenti delle grandi città (74,4%).

Un altro dato importante è anche il calo del 2,3% dei lettori di quotidiani in forma cartacea. Significativo appare il fatto che solo nel 2007, il 67% degli italiani utilizzava per la lettura quotidiani cartacei, mentre nel 2012 questi utenti sono diventati appena il 45,5%. Sempre più italiani, quindi, scelgono Internet per attingere quotidianamente notizie. Le testate on-line (che ormai assorbono il 20,3% delle utenze), contano nel 2012, il 2,1% di contatti in più rispetto all'anno precedente.

Appaiono sotto gli occhi di tutti gli effetti innovativi e per certi versi rivoluzionari dell'impiego delle nuove tecnologie e in modo particolare di Internet in tutti i settori dove l'uomo vive e opera. Le *tecnologie mediatiche* accompagnano la nostra società in questo processo che sempre più offrirà all'uomo possibilità inesplorate e strumenti inediti. Accanto agli effetti positivi, però, non si possono celare i *rischi* concernenti l'*utilizzo* delle nuove tecnologie da più parti evidenziati. Con Internet si può comunicare in pochi secondi con utenti che si trovano dall'altra parte del mondo per scambiare con essi *saperi, conoscenze o prodotti*, ma nella *libera e personale navigazione*, si può anche naufragare battendo contro *scogli* inaspettati e imprevedibili. Gli utenti di giovane età sono i più esposti a tale possibile *naufragio*. Certi siti o aree virtuali, infatti, non possono non destare perplessità e preoccupazione a causa della loro *insidiosità* celata dalle accattivanti immagini della propaganda.

Garanzie nelle comunicazioni e limiti

Nell'odierna Società dell'informazione sussiste una innegabile responsabilità educativa nei confronti del corretto rapporto che i giovani dovrebbero avere con i media e con le nuove tecnologie dell'informazione, “che nasce dall'oggettiva circostanza che le nuove generazioni crescono con TV e internet accesi” (Caruso, 2010, p.15). Un approccio organico alla materia dei rapporti con le nuove tecnologie che sono in continua evoluzione, implica che non solo i bambini, ma anche i genitori, gli insegnanti e i formatori imparino ad utilizzare al meglio i servizi audiovisivi nelle forme più evolute, come indicato dall'Unione Europea nella Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 20 Dicembre 2006, relativa alla tutela dei minori e della dignità umana e al diritto di rettifica relativamente alla competitività dell'industria europea dei servizi audiovisivi e di informazione in linea.

La tematica della *tutela dei diritti della persona nelle comunicazioni* è ampia e complessa e richiede, perché si attui, il *ripensamento* e il *recupero* di alcuni *valori fondanti* inalienabili della persona umana che forse nella crisi sociale in atto, sono stati adombrati o perduti. Fra questi il valore inalienabile della *bidimensionalità* della *natura umana* vista come unione di *dispirito* e *corpo* (3), andrebbe ripresa in considerazione e valorizzata. In Italia, però, mancano *norme primarie* (4) per una vera politica di garanzia dei minori in un contesto di *diconvergenza tecnologica*. L'Autorità per le Garanzie nelle Comunicazioni ha potestà regolatoria, e quindi d'intervento in termini di *norme secondarie*; ma senza un sistema legislativo coordinato a livello internazionale non si può fare molto. La legge istitutiva n.249 del 1997 in Italia, attribuisce all'*Autorità convergente*, funzioni di vigilanza e regolamentazione con poteri sanzionatori in tale ambito. L'esercizio di tali funzioni richiede all'*Organo di garanzia*, particolare saggezza ed equilibrio nel misurare interventi che tengano conto dei repentini progressi tecnico-scientifici, della tutela degli utenti e della libertà di espressione. Non sempre però le norme in vigore riescono a coprire il vasto mare delle utenze e dei casi particolari; del resto si tratta per lo più di *norme secondarie e non primarie* (Caruso 2010). Sembra che i principali disagi (5) nascono dalla *crisi morale* del mondo occidentale, dalla perdita, cioè, di quei valori di natura morale che, condivisi a livello internazionale porterebbero alla realizzazione di una *normativa primaria* condivisa, fondata su valori chiaramente individuati e universalmente accettabili. L'Unione Europea riconosce nella *protezione da contenuti nocivi*, un interesse pubblico fondamentale, per lo sviluppo psichico e morale dei minori, nel cui rispetto deve esplicarsi il diritto alla *libertà di espressione*. Alcuni passi sono stati compiuti per individuare nuovi strumenti per la tutela della persona umana e in modo particolare per la tutela dei minori. Sul mercato è stato introdotto un software, *Virtual Parent*, frutto di un progetto di ricerca sviluppato dall'Università di Tor Vergata e dall'ECPAT Italia (*End child prostitution, pornography and trafficking*). Tale programma consente ai genitori di verificare con chi il minore si è messo in contatto sia sulle *chat* che nei *social network*, senza impedire al minore la libera navigazione in rete, al pari dei comuni *filtri*.

Nonostante il lavoro assiduo e interminabile delle Autorità che si fanno garanti dei diritti umani nell'ambito delle comunicazioni, i provvedimenti che sono stati presi finora per fronteggiare i problemi sorti con l'introduzione e la diffusione delle nuove tecnologie appaiono *insufficienti*.

Rapporto tecnologie-formazione

Anche la scuola è soggetta a mutamenti. In tutta Europa le classi vengono abolite, nascono *open-space* e *laboratori* per i lavori di piccoli gruppi; la didattica trova nuove declinazioni nelle *classi virtuali*. Lo spazio fisico dell'apprendere e la tipologia di oggetti culturali che costituiscono il mix formativo si ridefiniscono sulle nuove opportunità offerte dalla tecnologia: Internet, iPod, lavagne digitali ed e-learning si affiancano alle lezioni frontali e ai libri, trasformando le modalità "gutenberghiane" (6) dell'apprendimento. Si tratta di un cambiamento profondo che coinvolge tutti gli aspetti del sistema scuola e che supera di molto sia il problema della *diffusione* dei computer nelle classi, sia quello dell'*addestramento* degli insegnanti all'uso, ponendo questioni che richiedono una risposta urgente dalle politiche scolastiche e formative. L'arrivo dei *mondi virtuali di massa* (Gerosa & Pfeffer, 2006), a metà tra i social network e i videogiochi, ha dato un forte scossone alla formazione e soprattutto ai suoi operatori, che ancora una volta, presi dalla foga di provare l'ultima innovazione disponibile, hanno perso di vista forse il fattore più importante, ovvero capire a priori se e come, questa tecnologia possa davvero portare *beneficio* alla formazione e soprattutto se l'uso a fini formativi dei mondi a tre dimensioni, sostituisca o si integri con le tecnologie già usate nel settore. Le ultime due indagini dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia "agli inizi del nuovo secolo", rivelano l'inquietudine e lo smarrimento giovanili dinanzi a questi profondi cambiamenti e forniscono una mole di dati, particolarmente interessanti, per la riflessione pedagogica (Buzzi et al., 2002; Buzzi et al., 2007). Un tratto che caratterizza il profilo dei giovani è la caduta di *modelli di riferimento forti* e la "propensione ad assumere *referimenti identitari flessibili*, unita alla certezza che non essendoci più qualità che non siano transeunte, la nostra fisionomia si frammenti piuttosto in mille anime mortali" (Bellingreri, 2014). Altri tratti che caratterizzano il profilo dei giovani contemporanei sono:

1. mancanza di stabilità nelle relazioni interpersonali;
2. difficoltà nella comunicazione (7)
3. mancanza di linguaggi condivisi;
4. marcata individualizzazione;
5. narcisismo;
6. difesa parossistica della libertà personale;
7. soggettivazione e fraintendimento delle norme sociali;
8. difficoltà relazionali con genitori e insegnanti;
9. diffuso disimpegno sociale e politico;
10. mancanza del senso di colpa;
11. tramonto del Super-Io;
12. cultura estetica (8) diffusa;
13. cultura edonistica diffusa (9);
14. attenzione a vivere il momento presente;
15. grande fiducia nelle possibilità personali;
16. mancata speranza verso il *futuro*.

I tratti caratterizzanti dei giovani appaiono gli stessi di quella che Bauman ha definito "società liquida" (10). La metafora evocata dal filosofo e sociologo polacco viene utilizzata per descrivere la *labilità* delle relazioni umane. *Liquido* è opposto a *solido* e dà l'idea dell'*instabilità*. La *metafora della liquefazione* esprime plasticamente la *realtà di liquefazione* in cui viviamo, con la difficoltà di intessere *rapporti* anche solo minimamente *stabili* (11). Le relazioni interpersonali appaiono, pertanto, sempre più spesso fugaci e "altamente contingenti" (Bellingreri, 2014, p. 14).

Ricadute pedagogiche

La riflessione pedagogica, su queste tematiche richiama il vero *telos* dell'azione educativa e spinge a ripensare in modo critico a quanto ancora si debba fare in campo formativo. Innegabile, a mio pa-

rere, è stato il contributo che la Pedagogia ha dato nel corso del Novecento e che ancora dà allo sviluppo dell'umana società, attraverso un sapere pedagogico e strategie didattiche sempre più sensibili e rispettosi dell'*alterità*, protesi all'*avalorizzazione delle differenze* (Gallelli, 2012); ma è necessario stabilire una nuova *coalizzazione* di saperi e di energie, da impiegare nella ricomposizione del complesso mosaico della formazione umana. Si tratta, a mio parere, di ricomporre un *dialogo* fra saperi e prospettive pedagogiche che per troppo tempo è rimasto interrotto e che potrebbe essere molto *fecondo* nella soluzione di problematiche complesse, che richiedono approcci multidisciplinari e multiprospettici. La Pedagogia, da sempre impegnata nel processo di auto-costruzione del soggetto, visto nella pluralità delle sue dimensioni: cognitiva, emotivo-affettiva, socio-relazionale, ed etico-valoriale, se da un lato intensifica l'impegno per favorire l'*incontro* ed evitare il *conflitto* distruttivo tra popoli, le culture e i valori, dall'altro potrebbe recuperare il prezioso patrimonio culturale della *paideia classica* e approfondire la conoscenza della ricchezza sapienziale che il sapere religioso offre in materia educativa, per tradurlo in nuove strategie didattiche. La religione cristiana, patrimonio millenario della nostra società occidentale, appare un *deposito* inesauribile, e per lo più *inesplorato* in età post-moderna, di conoscenze sulla natura umana, sull'educabilità dell'essere umano e sulla morale, che sono ancora poco utilizzate, a mio avviso, dal sapere pedagogico. Infatti, se in merito al ruolo che la formazione e la scuola hanno rispetto alla costruzione di *pensieri* e di *personalità* capaci di *relativizzare* i propri punti di vista (Pinto Minerva, 2007), si sta già facendo tanto grazie al contributo di pedagogisti illuminati, in vista della costruzione di una società un po' *più solida e meno liquida*, per usare la fortunata metafora baumiana, molto ancora si potrebbe fare in campo pedagogico e didattico, se si considerassero con maggiore interesse e attenzione, da un lato i contenuti educativi del sapere religioso e, dall'altro, alcune *realità positive emergenti e periferiche*, legate al mondo cristiano, ancora poco conosciute e indagate dal sapere didattico, su cui vale la pena soffermarsi a riflettere.

2. Fede e formazione dell'umano

Sembra che esista un *nesso* inscindibile tra *fede* e *formazione dell'umano*, uno speciale legame *antico e profondo* che nei tempi più recenti è stato *misconosciuto* e che andrebbe forse *riscoperto* (Bellingreri, 2014, pp. 16-17) dalla civiltà occidentale. "Ogni Scrittura", si legge nella seconda lettera a Timoteo (12), "è ispirata da Dio. È utile a insegnare, riprendere, a correggere, a educare alla giustizia, perché l'uomo di Dio sia completo e ben preparato per ogni opera buona". D'altro canto anche il filosofo esistenzialista Albert Camus poneva nel 1936 in una sua celebre opera giovanile un dilemma inquietante che siamo ben lungi dall'aver sciolto:

"Si può, lungi dall'universo religioso e dai suoi valori assoluti, trovare una regola di condotta?" (13)

La regola di condotta cui faceva riferimento Camus era evidentemente una *regola stabile* e non *transeunte* come quelle verso le quali spesso l'agire didattico è costretto a declinare. La *scelta* della *fede* è certamente una questione che riguarda la *coscienza* del soggetto e il suo libero arbitrio e tuttavia essa sembra avere degli effetti sociali positivi, visto che contribuisce a sviluppare le qualità umane degli individui. Diversi studi scientifici anche recenti (14) dimostrano gli effetti *umanamente* positivi che essa ha nel processo di autocostruzione del soggetto e nello sviluppo delle *disposizioni morali* (Montessori, 1972) di cui è corredato ontologicamente il bambino (l'uomo del futuro), come ci ha più volte ricordato Maria Montessori. Le spinte antropocentriche dell'età moderna, però, pur ridando forza alla soggettività, hanno prodotto un diffuso disorientamento intorno all'agire morale e hanno privato l'uomo di un orizzonte di *senso* e di *valori* di una qualche *fondatezza*. "E poiché i valori sono correlati alla dimensione affettiva", la "depressione del sentimento" in atto oggi sta rendendo sempre più problematiche persino le evidenze etiche fondamentali, a tal punto da non far distinguere più chiaramente ai giovani ciò che è *bene* e ciò che è *male*, ciò che è *buono* e ciò che è *cattivo*. Per i giovani di questi anni i fini della vita sembrano non riguardare più né il potere, né l'impegno sociale o religioso, né il progetto di una qualche forma di umanità da

realizzare, bensì la ricerca del massimo di libertà spaziale e materiale da perseguire al di fuori di qualsiasi senso di responsabilità” (Perla, 2007). Ecco perché, pur senza ignorare le grandi *chances* che oggi vengono offerte all’educazione dall’*era della tecnica*, si comprende l’importanza di individuare nuovi *modelli* di formazione, attinti anche dalla fede religiosa. Tali modelli possono consentire ai giovani “di esperire le dimensioni dell’affettività positiva” nella quale “si radica ogni forma di altruismo, di responsabilità, di dedizione per l’altro, insomma, di valore” (Perla, 2007).

La Chiesa post-conciliare

Sin dai tempi antichi, il sapere religioso, comunicato attraverso le pratiche del culto, le tradizioni popolari e familiari e, nei tempi più recenti, anche attraverso l’opera di alcuni insegnanti nelle scuole, ha contribuito allo sviluppo delle *virtù morali* degli individui, garantendo anche il passaggio di generazione in generazione, di uno dei più grandi patrimoni della cultura occidentale: la fede cristiana. Con l’avvento della civiltà moderna, tuttavia, le spinte individualiste di nuove correnti di pensiero e, in modo particolare della filosofia nietzschiana (Reale & Antiseri, 2015), che andava sempre più diffondendosi nel mondo occidentale, soprattutto nel secondo dopoguerra, durante la ricostruzione e il successivo boom economico, hanno gettato nell’ombra e bollato come *desueto* e *inutile* il sapere religioso. Il *sentimento di onnipotenza* dell’uomo nietzschiano, alimentato da un repentino sviluppo economico e tecnologico, ha fatto reputare come inutili e ingombranti fede e religione. Tuttavia la storia stessa, nelle sue molteplici vicissitudini, ha decretato e continua a decretare il definitivo *scacco* dell’utopia nietzschiana di una “nuova aurora” che sarebbe sorta nel mondo occidentale dalla *liberazione* dell’uomo dai vincoli di qualsiasi morale e, in modo particolare, dalle ceneri di “un Dio morto”, assieme alla sua etica universalistica, improntata sull’amore fraterno. La crisi esistenziale dell’uomo contemporaneo, sommerso dai *flutti* del dubbio e della confusione, prodotti dalla negazione persino di quelle *evidenze etiche* che garantiscono la vita sociale dell’uomo nell’*era planetaria* (Morin, 2015), ha riacceso e amplificato nella coscienza umana *interrogativi* cogenti e ormai indifferibili a cui siamo chiamati a rispondere per non tradire il desiderio di conoscenza delle giovani generazioni (15). Se l’educazione dell’umanità passa, come ha insegnato Dewey, attraverso il processo di sviluppo e maturazione di ogni individuo, tale processo non potrà essere pienamente realizzato nella *mortificazione* di quelle *disposizioni morali* (Montessori, 1972) che, insieme alle *energie* vitali, costituiscono il corredo cromosomico di ogni individuo. E, per sviluppare tali attitudini, ontologicamente strutturate nella natura umana, sarà necessario, per la pedagogia, costruire o rinsaldare nuove alleanze educative, attingendo proprio dall’antico sapere religioso (16) e, in modo particolare, dalle fonti primarie e scritturali (17), quelle conoscenze, sull’educabilità e sulla sapienza umana, che forse in passato si conoscevano e che sono per lo più *misconosciute* e *inesplorate* nella post-modernità (Bellingreri, 2014). In realtà, proprio a tal proposito, il mondo cattolico ha fatto passi importantissimi, con il Concilio Vaticano II, per creare nuove forme di *sinergie educative* e comunicative, non solo nel mondo dei credenti, ma anche con il mondo laico. L’obiettivo era quello di favorire lo sviluppo e il rispetto della dignità umana, condividendo con altri saperi, la sua lunga tradizione di depositaria *diconoscenze* riferite alle saggezza morale. Nel tempo della *defuturizzazione* e dell’*immersione* nel *momentaneo* (Bauman, 2008), nel tempo cioè in cui per sfuggire all’angoscia esistenziale prodotta dalla mancanza di *valori grandi e perenni* (Giancane, 2013) e di prospettive per il futuro, si vive in un *presente frammentario*, fatto di “occasioni” da consumare velocemente e avidamente, secondo una logica che non motiva a costruire futuro ma a godere dell’effimera possibilità del presente, il *sapere religioso* si pone come *impre-scindibile* punto di riferimento e *nuovo paradigma* cui guardare, per cogliere *contenut* e *metodologie* innovative che possano assumere valore *formativo* ed *euristico* in campo pedagogico e didattico.

Francesco di Sales, padre della spiritualità moderna

Interessante mi pare, a questo riguardo, il richiamo a Francesco di Sales considerato da più parti il *padre* della spiritualità cristiana moderna, perché egli ha spiegato con grande chiarezza il rap-

porto che lega la *fede religiosa* allo sviluppo delle *virtù* umane, imprescindibili nella *formazione integrale* dell'individuo. Il suo contributo non si limita soltanto alla teorizzazione del rapporto che deve legare fede e formazione dell'uomo, ma si consolida nell'esperienza singolare di una vita, la sua, vissuta nell'esercizio eroico delle virtù cristiane. Fu un vescovo santo, innamorato della *bellezza* e della *bontà* di Dio. Al suo nome si sono ispirate parecchie congregazioni, tra le quali la più celebre è indubbiamente la Famiglia Salesiana fondata da San Giovanni Bosco, la cui attenzione si rivolge alla crescita e *all'educazione delle giovani generazioni*, con un'attenzione particolare alla *cura* dei figli delle classi meno abbienti. Francesco di Sales ha affermato e testimoniato con la sua *vitasanta*, la piena *sintonia* tra *fede*, *morale cristiana* e *formazione umana*, evidenziandone la *complementarietà*.

Nell' "Introduzione alla vita devota" egli afferma che la *vera devozione* non si contrappone allo sviluppo della vita umana e sociale dell'uomo, ma al contrario ne garantisce la piena realizzazione. Presupposto fondamentale dell'affermazione di tale *complementarietà*, è la consapevolezza della dimensione della *limitatezza* e della *creaturalità* dell'uomo. Se l'uomo è creatura di Dio, egli è stato creato per vivere in pienezza sia la sua dimensione verticale (il rapporto con Dio), che la sua dimensione orizzontale, (il rapporto con gli altri uomini), e l'una non può escludere l'altra, ma ne costituisce il reale completamento. La *devozione*, afferma Francesco di Sales, non distrugge nulla quando è sincera, ma anzi perfeziona tutto e, quando contrasta con gli impegni di qualcuno, è certamente falsa. Come l'"ape trae il miele dai fiori senza sciuparli, lasciandoli intatti e freschi come li ha trovati, così fa la *veradevozione*; anzi fa ancora meglio, perché non solo non reca pregiudizio ad alcun tipo di professione, vocazione o di occupazione, ma, al contrario, vi aggiunge bellezza e prestigio. Tutte le pietre preziose, gettate nel miele, diventano più splendidi, ognuna secondo il proprio colore, così come ogni persona si perfeziona nella sua vocazione e professione, se la unisce alla *devozione*. "La cura della famiglia è resa più leggera, l'amore fra marito e moglie più sincero, il servizio del principe più fedele, e tutte le altre occupazioni sono rese più soavi e amabili, perché in esse, misteriosamente entra Iddio per mezzo della libertà umana" (Balboni, 1984).

3. Eutopia e società più solida

Zygmunt Bauman sociologo e filosofo polacco di origini ebraiche, ha cercato di interpretare la post-modernità usando le metafore di *modernità liquida* e *solida* (Bauman, 2000) e in particolare ha paragonato il concetto di modernità e postmodernità rispettivamente allo stato solido e liquido della società. In alcuni testi (Bauman, 1992; Bauman 1993; Bauman, 1998) in modo particolare, egli sostiene che l'*incertezza* che attanaglia la società moderna deriva dalla trasformazione dei suoi protagonisti da *produttori* a *consumatori*. L'esclusione sociale da lui elaborata non si basa più sull'estraneità al sistema produttivo, o sul non poter comprare l'essenziale, ma sul non poter comprare per sentirsi parte della modernità (18). L'analisi di alcune dinamiche della società post-moderna si trasforma in una critica serrata alla mercificazione delle esistenze e all'omologazione planetaria. In tale scenario Bauman afferma che la *morale*, seppure nel suo essere paradossale (19), appare un elemento *cruciale* per sfuggire ad un *futuro liquido* o *polverizzato* (Bauman, 2014).

Fin dall'antichità e, in modo particolare nell'epoca classica, uomini di cultura: filosofi, teologi e artisti hanno tentato di descrivere e classificare le *virtù* che definiscono una *civiltà solida*. Tra queste, *verità*, *bellezza* e *bontà* sono le più importanti ed esse sembrano iscritte nel cuore umano. Ad esse è pure legato il desiderio di *felicità* di ogni uomo.

Howard Gardner, psicologo statunitense di origine ebraica, si è proposto di indagare e di chiarire il significato più profondo di queste *virtù* nel suo recente saggio "Verità, bellezza e bontà" (2011), ponendole in relazione con le *problematiche* che scaturiscono dall'*acomplexità* del mondo odierno. In un'epoca in cui il *progresso tecnologico* e un diffuso atteggiamento scettico nei confronti della natura umana hanno profondamente scosso la visione globale della vita, l'*emergenza educativa* appare improcrastinabile. Anche il bisogno di individuare *nuovi paradigmi interpretativi* che, da un lato, consentano di leggere la realtà esistente e dall'altro siano indicatori di una *via alta* per supe-

rare i *limiti* che l'uomo stesso ha imposto alla realtà, appare ormai irrinunciabile. Gardner, analizzando i repentini mutamenti della nostra società, mostra come *verità, bellezza e bontà* siano i *concetti-cardine* della formazione dell'umano. Essi, sebbene oggi siano soggetti a *mutamenti* interpretativi molto più repentini di quanto non sia avvenuto mai finora, sono e rimarranno sempre, le *pietre angolari* della società umana, perché "se rinunciamo a una vita contrassegnata da verità, bellezza e bontà [...] ci rassegniamo [...] a un mondo in cui nulla ha valore" (Gardner, 2011, p. 11) e in cui *bene* e *male* diventano equivalenti. Il contributo innovativo di Gardner consiste, a mio parere, nell'aver evidenziato il bisogno impellente della cultura contemporanea di confrontarsi con ciò che resta dei *valori fondanti* della *società umana*; e questa è, secondo Gardner, una delle principali *sfide pedagogiche* della post-modernità. L'*urgenza* di ripensare a questi e ad altri *concetti cardine* della formazione umana storicizzandoli, calandoli, cioè, nel problematico contesto della società odierna, attraverso un approccio il più possibile *ermeneutico, interculturale e interdisciplinare*, risulta indifferibile nella formulazione della proposta di fondazione teorico-pratica di una "*pedagogia della morale*" che tenga conto sia dei risultati delle più attuali ricerche multidisciplinari (20). condotte sul complesso rapporto: *etica-formazione*, sia della tradizione (21) filosofica, pedagogica e religiosa sulla *paideia* (22). Anche in Europa la riflessione culturale attuale è aperta intorno a queste importanti tematiche. Ad esempio Patrizio Paoletti, studioso ed esperto internazionale di *comunicazione relazionale*, nel suo ultimo libro (Paoletti, 2013), ha affrontato il tema del valore delle *idee* e della loro funzione, alla luce dei cambiamenti del nostro tempo. Partendo dal presupposto che l'educazione sia un *processo che dura tutta la vita*, e valorizzando il contributo proveniente dall'intreccio di più discipline, quali la *pedagogia*, la *psicologia*, la *sociologia* e, in tempi più recenti, *leneuroscienze*, è giunto all'individuazione di alcuni *valori: perdono, gratitudine e compassione*, con i quali sarebbe possibile *innalzare la qualità della vita* dell'uomo contemporaneo, attraverso lo sviluppo di una visione umana più *globale e relazionale*. Queste riflessioni che meriterebbero ulteriori approfondimenti, inducono a ritenere che *pereducarsi ad educare* la pedagogia del terzo millennio abbia la necessità di *riorganizzare il suo sapere* e di coltivare una conoscenza che sia supporto ad un *agire* giusto, rispettoso ed etico. Il fallimento dei paradigmi convenzionali della società di massa fa emergere la necessità di ripensare ai *valori* del terzo millennio, da un punto di vista rinnovato. I *valori morali* ripensati come *verticalità del pensiero*, dell'*emozione*, e dell'*azione*, per la *forzache* essi contengono ed esprimono, influenzando positivamente sulla *capacità di apprendimento* dell'uomo, potrebbero promuovere la *creazione di un'autocoscienza* capace di compiere scelte un po' più sagge sia per la vita privata, che per quella relazionale (Paoletti, 2013).

L'apporto sinergico di *ricerche e pratiche educative* proposte da agenzie formative formali e informali, rispondendo all'esigenza trasformatrice di una pedagogia che fa propria l'istanza utopica, potrebbe indurre a ritenere, a forza di evidenze empiriche non più marginali, che nella nostra *società liquida* è forse ancora possibile orientarsi verso *valori più solidi*, perché se questi sono stati progressivamente *assunti* con esiti positivi da parte di alcune realtà emergenti del mondo cattolico, si può ragionevolmente ritenere che valga almeno la pena riflettere e discutere su tali inedite *realtà*. Chissà che la pedagogia, passo dopo passo, arricchita sempre di più nel libero e fecondo dialogo multidisciplinare e interculturale, non possa mutare almeno in parte la sua *utopia* in *eutopia* (23), contribuendo, in modo più autentico, alla crescita *eudaimonica* (24) degli individui.

Paideia delle virtù e studio-pilota sull'altruismo

L'educazione alle *virtù* sembra essere uno dei primi passi verso la costruzione di una società *meno liquida* (Samek Lodovici, 2011) e forse la pedagogia, riscoprendo e valorizzando le proprie origini, dovrebbe dedicarsi ad essa in modo più costruttivo e sistematico (Samek Lodovici, 2011, p. 372-389). Numerose ricerche evidenziano il legame tra *comportamento altruistico* e *benessere*. La maggior parte di esse, tuttavia, considera l'*altruismo* esclusivamente in termini di *comportamento pro-sociale* (Elena & Scabi, 2003; De Ben, 1998; Caprara et al., 2005). Poco ancora si conosce sul concetto di altruismo e sugli aspetti culturali ad esso collegati. Nel 2011 un gruppo di studiosi (Nathan et al., 2011) ha approfondito tali tematiche attraverso l'analisi delle dimensioni psicologiche, sociali

e culturali dell'altruismo, scoprendo sia che fattori culturali come la religiosità, influiscono positivamente sullo sviluppo di tale virtù; sia che questa virtù sembra apportare benefici spirituali in chi la coltiva, insieme al miglioramento delle relazioni sociali e ad una maggiore serenità. Stando a questi studi, allora, la religione non sarebbe *nemica* (25) dell'uomo se lo rende più *umano*, più *felice* e *disponibile* nei confronti dei suoi simili. Eppure, secondo l'odierna diffusissima convinzione, tra moralità e religione, da un lato e felicità, dall'altro, ci sarebbe un'opposizione insanabile, una sorta di scissione irriducibile, che rende più assennato vivere senza morale, ma "felicamente" (26). L'uomo virtuoso viene considerato remissivo, troppo tranquillo, spento, 'smorto'. È immaginato come un soggetto che vive in modo rigidamente ascetico. In questa interpretazione, la virtù è intesa spesso come un freno alle passioni e la vita da lei tessuta è concepita come una prassi di rinunce. "Eppure, da Socrate fino a Tommaso d'Aquino (salvo poche eccezioni) l'uomo moralmente buono, che cioè esercita le virtù, era considerato l'uomo che giunge alla felicità più profonda possibile" (Samek Lodovici, 2011, p. 378). Per questo motivo nell'antichità lo studio sistematico delle virtù (27) occupava un posto privilegiato all'interno della *paideia* classica e veniva associato alla ricerca della felicità. *Paideia*, *virtù* e *felicità* erano considerate un trinomio inscindibile su cui indagare e discutere diffusamente. Socrate e Platone ritenevano che l'uomo giusto fosse più felice dell'ingiusto (Platone, 1999). I presocratici (Anassagora ed Eraclito) ritenevano che la felicità non risiedesse "nei piaceri corporali" (Alberto Magno, 1867), ma in una *vita parca*. La filosofia riteneva che la *vita buona* risiedesse nella *virtù* ("arete") che qualifica l'uomo rispetto a tutti gli altri esseri. Nella cultura odierna, tuttavia, il discorso sulle virtù è frequentemente ritenuto problematico e trattato spesso con diffidente pregiudizio. E, se l'educazione alla virtù non si confronta con questa comprensione diffusa della stessa virtù, "molto difficilmente potrà sortire dei risultati significativi". (Samek Lodovici, 2011, p. 373). Il problema principale della pedagogia, allora, sarà approfondire questi temi e capire l'effettivo rapporto che c'è tra *virtù* e *felicità*.

Cristianesimo e m-learning: what's next?

Fra i punti di forza della società post-moderna, si colloca la disponibilità di strumenti di altissima e raffinata tecnologia digitale che possono favorire i processi di insegnamento-apprendimento. Fra questi, degni di attenzione sono gli strumenti della *Digital-Mobility*: dispositivi mobili come PDA, telefoni cellulari, riproduttori audio digitali e fotocamere di ultima generazione, che sono in grado di creare ampie reti con alte potenzialità comunicative e formative. "La proliferazione di telefoni cellulari e di altri dispositivi portatili ha trasformato il mobile learning da un'attività inscritta in ambiti di ricerca pilota a un'attività quotidiana, dove i dispositivi mobili sono diventati strumenti personali che supportano gli individui ad apprendere ovunque essi si trovino, attraverso processi di educazione formale o supporto informale e conversazione" (Kukulka Hulme et al., 2007). La mobilità, secondo gli esperti di M-Learning, "ha origine dalle interazioni delle persone, e i dispositivi mobili rendono possibile pattern di interazioni sociali che sono dinamicamente riformati e rinegoziati attraverso attività quotidiane liberate in maniera significativa da limiti spaziali, temporali e contestuali" (p. 17). I dispositivi mobili, secondo questi autori, modificano la natura della conoscenza e del discorso, e di conseguenza la natura dell'apprendimento e il modo di accedere alle risorse per l'apprendimento. Un turista che visita una città durante una vacanza, ad esempio, può avere appreso molte cose sulla città attraverso diversi canali: da un sito internet di viaggi sul personal computer di casa, una telefonata con un amico che ha già visitato quella città, una rivista di viaggi letta in volo, un video promozionale, una mappa di Google su un telefono cellulare, una guida multimediale interattiva nell'ufficio turistico, opuscoli stampati, audio guide portatili disponibili nei luoghi turistici, e interazioni con la gente del posto. È l'esperienza combinata che costituisce il mobile learning. (Kukulka Hulme et al., 2008).

Esistono, nell'ambito della Chiesa Cattolica realtà emergenti, che cogliendo le molteplici potenzialità comunicative e formative degli strumenti della Digital Mobility, hanno avviato percorsi di auto-costruzione dei soggetti con contenuti nuovi, di alto valore spirituale, umano e sociale. Emerge come dato sempre più rilevante il ricorso agli strumenti multimediali da parte di giovani comunità cri-

stiane, impegnate in ambiti educativi. Esse, attraverso percorsi di formazione umana e spirituale rivolti a bambini, giovani e ad adulti, contribuiscono in maniera lodevole alla formazione integrale e permanente dell'uomo e della donna, organizzando conferenze, incontri, manifestazioni di carattere culturale, convivenze periodiche, gruppi di studio, video, tweet, e sbobinatura di materiale didattico e più ampiamente spirituale (28).

Per esse gli strumenti della connessione multimediale (Boccia Artieri, 2012) costituiscono una risorsa di straordinaria portata e favoriscono sempre più diffusamente uno scambio comunicativo e relazionale fiducioso e familiare, in cui ci si sente molto lontani dal clima dell'individualismo totale (Lipovetsky, 1985) che caratterizza sempre più spesso la società post-moderna. Nelle nuove (29) forme di comunicazione non c'è traccia (30) di relazioni basate sull'auto-centrazione dei soggetti, ma l'umile e schietta apertura all'altro e la sperimentazione di una nuova e insolita forma di "pedagogia della cura", che muove da una fede profonda e che si apre al rispetto e alla comprensione dell'altro, alla collaborazione e alla cooperazione fra tutti gli uomini di buona volontà. Tale esperienza di nuova *paidia*, muovendo dal basso e, incarnandosi in una esperienza esistenziale concreta, incoraggia a costruire un "saper essere" e un "saper fare" più conformi alle attitudini e aspirazioni di vita di ciascuno, in vista di forme più umane e autentiche di socialità e convivenza tra simili, nell'era planetaria. Su tali esperienze, genuinamente edificanti e promettenti, varrebbe la pena di soffermarsi ancora a riflettere, per costruire insieme, in un dialogo fecondo tra saperi differenti, nuove traiettorie di sviluppo, per un *futuro* degno di un'autentica progettualità pedagogica per le giovani generazioni, dentro e fuori la Chiesa.

Note

(1) Espressioni ricorrenti in Benasayag & Smith (2004).

(2) L'apparente gioco linguistico rinvia al differente significato dei termini *utopia* (luogo bello ed irraggiungibile) ed *eutopia* (buon luogo). La parola *utopia* deriva dal greco *οὐ* ("non") e *τόπος* ("luogo") e significa "non-luogo". Nella parola, coniata da Tommaso Moro, è presente in origine un gioco di parole con l'omofono inglese *eutopia*, derivato dal greco *εὖ* ("buono" o "bene") e *τόπος* ("luogo"), che significa quindi "buon luogo". Questo è dovuto all'identica pronuncia, in inglese, di "utopia" e "eutopia" e dà quindi origine ad un doppio significato. Nel testo il termine *eutopia* viene usato nel suo specifico significato di "luogo buono e reale" ed è *figura* della meta verso cui può tendere tanto la riflessione, quanto la progettualità didattica.

(3) L'antropologia cristiana afferma che l'uomo è uno *spirito incarnato*, un essere, cioè in cui spirito e corpo formano un tutt'uno.

(4) Secondo l'ordinamento giuridico attuale, esiste una gerarchia fra le norme. *Norma primaria* è quella che stabilisce una sanzione e che può abrogare una norma secondaria. *Norma secondaria* è quella che prescrive il comportamento da tenersi per evitare la sanzione. *Secondaria* è anche una norma autorizzante, una norma cioè, che conferisce un potere.

(5) La confusione tra *utile* e *nocivo*; il mancato riconoscimento dei *bisogni* e delle *attese* specifiche di ogni *epoca* della vita; l'*offesa* della *sensibilità religiosa* dell'uomo contemporaneo, sembrano, a mio avviso, i *disagi* più evidenti e ricorrenti legati allo sviluppo delle nuove tecnologie dell'informazione.

(6) Si tratta di un sistema di comunicazione-apprendimento essenzialmente dominato dallamente *tipografica* e dall'ordine dell'*alfabeto fonetico*.

(7) Le parole sono spesso *equivoche*, si prestano cioè a molteplici fraintendimenti.

(8) L'individuo contemporaneo, nella ricerca estetica sempre più disordinata e parossistica, appare spesso, ripiegato su se stesso, nella continua tensione verso un ideale di bellezza e di benessere individuale, ottenuto senza tener conto dei bisogni e delle aspettative altrui. La cultura estetica contemporanea. Quindi, si traduce spesso in *etica individualistica*.

(9) Gallelli richiama l'idea del filosofo canadese Bencivenga del *divertimento obbligato* che è un'istanza tipica della società post-moderna (Gallelli, 2012).

(10) Bauman, Z. (2004).

(11) A parere di questo Autore si istaurano facilmente *relazioni transeunte* tra coloro che hanno uno stesso modello socio-culturale; nelle *chat lines*, nelle *comunicazioni Web* è facile *entrare* quando si inizia una comunicazione ed è altrettanto facile *uscire* rapidamente dalla conversazione, senza alcun vincolo, quando lo si ritiene opportuno.

(12) 2 Timoteo 3, 16-17.

(13) Camus, A. (2002).

(14) Nathan, Negri & delle Fave (2011), gli autori evidenziano il legame che esiste tra fede religiosa e altruismo; May (2012), attraverso uno studio realizzato in America su persone cristiane, gli Autori evidenziano come le persone religiose hanno un maggior auto-controllo e una miglior capacità di accettare il sacrificio; Jeynes (2012), l'autore ha rilevato che il successo scolastico di bianchi, latinos e afroamericani risulta notevolmente condizionato dalla effettiva maturazione religiosa dei soggetti presi in esame. In pratica, gli studenti appartenenti a contesti sociali storicamente con più difficoltà in ordine alla riuscita negli studi, se conducono una vita di fede effettivamente vissuta in un contesto familiare ed ecclesiale stabile, riescono a ridurre considerevolmente il divario che li penalizza in termini di successo scolastico rispetto agli studenti bianchi; Heineck (2014), si tratta di uno studio tedesco in cui attraverso l'analisi dei comportamenti della Germania Ovest e della Germania dell'Est, si rileva che esiste una «associazione positiva tra l'affiliazione religiosa individuale e la partecipazione ad opere di volontariato, beneficenza, donazioni di sangue e ad essere socialmente o politicamente attivi».

(15) Anche Edgard Morin, nel suo ultimo saggio di una trilogia dedicata all'educazione, afferma la necessità di confrontarsi con la possibilità dell'errore della conoscenza e pone ciò come concetto-cardine per realizzare una vera educazione, che non sia *sologiuistapposizione* di conoscenze, ma *sviluppo sistemico* di quelle attitudini, propriamente umane, indispensabili per una vita buona, vissuta in armonia con se stessi, con gli altri e con il cosmo.

(16) Ora non più *desueto* e *inutile*.

(17) Cfr. la Sacra Scrittura, ed. CEI.

(18) Secondo Bauman il povero, nella vita liquida, cerca di standardizzarsi agli schemi comuni, ma si sente frustrato se non riesce a sentirsi come gli altri, cioè non sentirsi accettato nel ruolo di consumatore.

(19) Il paradosso della morale per Bauman è che da un lato crea disordine, dall'altro è necessaria come atto fondante della società (senza l'impulso di aprirsi all'altro non ci sarebbero le relazioni sociali). Tuttavia l'impulso della morale essendo irrazionale e libero, è in antitesi all'ordine sociale; pertanto la morale rischia di non avere molto spazio in una società sempre più complessa che ha bisogno di regole sempre più sofisticate. Bauman non risolve questo paradosso del ruolo della morale, pur essendo essa cruciale nella sua visione.

(20) Cfr. riferimenti bibliografici nota 10.

(21) Il modello della *paideia* venne ripreso dai Romani, e influenzò in maniera determinante non solo il pensiero degli antichi greci, ma anche il pensiero dell'Occidente europeo. “La forza educativa proveniente dal mondo greco ha caratterizzato l'Occidente a partire dai Romani; è poi più volte rinata con continue trasformazioni col sorgere di nuove culture, dapprima con il Cristianesimo, poi con l'umanesimo e il rinascimento” (Reale G.). Nella post-modernità, tuttavia, in seguito ai mutamenti planetari prodotti dalla *globalizzazione*, assistiamo al declino sia dell'educazione intesa come *paideia*, sia delle grandi narrazioni della modernità.

(22) La parola “*paidèia*” dal greco “*παιδεία*”, nel V sec. a.C. assumeva il significato di “allevamento e cura dei fanciulli” e in maniera più estesa e completa, diventava sinonimo di “cultura e di educazione mediante l'istruzione”. Essa prevedeva l'insegnamento di quell'insieme di *norme* e *valori* che costituivano l'*ethos politico*, l'identità cioè, del popolo stesso.

(23) Vedi nota 2

(24) Eudaimonia (εὐδαιμονία) dal greco, “Felicità, stato di benessere” è un termine con il quale gli antichi Greci indicavano la *virtù di vivere* una vita “pregnante”, piena e densa *disignificato* nella

- quale ciascun individuo sviluppa un equilibrio interno che gli consente di esprimere e maturare le proprie potenzialità. Da *Eudaimonia* deriva *Eudemonismo*, ogni dottrina che assume la *felicità* come principio e *fondamento* della *vita morale*. Dall'Eudemonismo va distinto l'Edonismo che si propone come fine dell'azione umana il "conseguimento del piacere immediato" (Abbagnano, 2012, p. 381).
- (25) Per Nietzsche la morale tradizionale, proposta dalla religione è nemica dell'uomo perché è considerata una "volontà
- (26) Di negazione della vita". Cfr. Nietzsche F.W. (1972). *La nascita della tragedia. Ovvero greccità e pessimismo*. Milano: Adelphi, vol. III, tomo I, pp. 10-11.
- (27) Alcuni autori hanno rilevato alcuni indici di infelicità nella società contemporanea (Melendo Grandos Tomás, 2000). Inoltre secondo l'Oms dal 1950 al 1995 la percentuale dei suicidi è cresciuta del 60 per cento. Nel mondo si verifica un suicidio ogni 40 secondi, un bollettino di guerra di un milione di morti l'anno. Risulta un po' difficile allora parlare di felicità diffusa.
- (28) Fra queste, la Famiglia dei Servi della Sofferenza, fondata da mons. Pierino Galeone e già presente in tre continenti (Europa, America e Africa), sembra essere un fiore all'occhiello della spiritualità cristiana contemporanea pugliese, sia per gli altissimi contenuti di carattere educativo e spirituale da essa veicolati anche al mondo laico, sia per la diffusione dei membri in tutti gli ambiti sociali; sia per la diffusa presenza a livello internazionale; sia, infine, per l'utilizzo degli strumenti multimediali più innovativi della M-Learning.
- (29) Nuove per contenuti e per modalità espressive.
- (30) Perché, pur essendoci *limiti e fragilità* nella natura di ciascuno, c'è pure il continuo *sforzo* a superarli. Virtù dal latino *virtus*; in greco ἀρετή *aretè* è la disposizione d'animo volta al bene.

Bibliografia

- Alberto Magno (1867). *De vegetalibus libri VII*, Berlin: Reimer, VI, 401.
- Balboni, R. (1984). *Francesco di Sales. Filotea. Introduzione alla vita devota*, Parte 1, Cap.3, Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Bauman, Z. (1992). *Mortality, Immortality and Other Life Strategies*, Stanford: University Press.
- Bauman, Z. (1993). *Postmodern Ethics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bauman, Z. (1998). *Globalization: The Human Consequences*. Roma-Bari: Edizioni Laterza.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Roma-Bari: Ed. Laterza.
- Bauman, Z. (2008). *Vite di corsa. Come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bauman, Z. (2014). *Futuro Liquido. Società, uomo, politica e filosofia*. Milano: AlboVersorio.
- Bazzicalupo, L. (2008). *Superbia. La passione dell'essere*. Bologna: Il Mulino.
- Bellingreri, A. (2014). *La sfida dell'educativo nella società liquida*. In Elia, G. (a cura di), *Le sfide sociali dell'educazione*, Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag, M., Smith, G. (2004). *Passioni tristi*. In Misanna, E. (a cura di). *L'epoca delle passioni*. Milano: Feltrinelli.
- Boccia, Artieri, Giovanni. (2012). *Stati di connessione. Media Cultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Briggs, A., & Burke, P. (2002). *A social history of media: From Gutenberg to Internet*. Cambridge, UK: Press.
- Burgess, J. & Green, J. (2009). *Youtube: Digital Media and Society Series*. Malden, MA: Polity Press.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di). (2002). *Giovani del nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Buzzi C., Cavalli A., De Lillo A. (a cura di). (2007). *Giovani del nuovo secolo. Sesto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Bologna: Il Mulino.
- Caprara, G.V., Capanna, C., Steca, P. & Paciello, M. (2005). Misura e determinanti personali della prosocialità. Un approccio sociale cognitivo, *Giornale italiano di psicologia*, 32, pp. 287-291
- Caruso, M. P. (2010). *Famiglia, media e nuove tecnologie. Conferenza nazionale della famiglia. Famiglia: storia e futuro di tutti*, Milano 8-10 Novembre 2010.

- Censis. (2012). *Rapporto annuale sulla situazione sociale del paese*. Roma: Censis.
- De Ben M. (1998). *Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socioaffettiva*. Trento: Erickson.
- Dewey, J. (2006). *Esperienza e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Elena, M. & Scabi, E. (2003). *Giovani volontari. Impegnarsi, crescere e fare crescere*. Firenze: Giunti ed.
- Elia, G. (a cura di) (2014). *Le sfide sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni, F., Pinto Minerva, F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Francesco di Sales. (2003). *Filotea. Introduzione alla vita devota*. Ancona: Editrice Shalom.
- Franzoni, G. (1986). *Il diavolo, mio fratello*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Galeone, P. (2011). *Statuto Associazione Servi della Sofferenza*. Taranto: Servi della Sofferenza.
- Gallelli, R., Annacontini G. (a cura di) (2011). *e.brain Sfide formative dai "nativi digitali"*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallelli, R. (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Gallo, A. (2011). *Se non ora, adesso. Le donne, i giovani, la liberazione sessuale*. Milano: Chiarelettere.
- Gerosa, M., & Pfeffer, A. (2006). *Mondi virtuali*. Roma: Castelveccchi Editore.
- Giancane, D. (2013). *Formare al Sud. Educatori e pedagogisti pugliesi tra '800 e '900*. Bari: Gagliano Edizioni.
- Istat. (2012). *Cittadini e nuove tecnologie*. Roma.
- Lipovetsky, G. (1995). *L'era del vuoto. Saggi sull'individualismo contemporaneo*. Milano: Luni.
- Montessori, M. (1972). *Il segreto dell'infanzia*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nathan, L.S., Negri, L. & delle Fave A. (2011). *Altruism*. Philadelphia, Pennsylvania (USA): Philadelphia Downtown Marriott. www.ippanetwork.org (URL consultato il 23-02-2015).
- Nietzsche, F. (1993). *La gaia scienza e idilli di Messina* (Traduzione di Ferruccio Masini). Milano: Adelphi.
- Paoletti, P. (2013). *21 minuti. I saperi dell'eccellenza. Le idee cambieranno l'Europa*. Perugia: Edizioni 3P.
- Perla, L. (2007). L'educatore, oggi, tratti per un profilo di san Giovanni Bosco. *Quaderni di Ateneo* 11.
- Pinto Minerva, F. (2007). *L'intercultura*. Bari: Laterza.
- Platone. (1999). *Repubblica* (a cura di Centrone B.). Bari-Roma: Laterza.
- Reale, G., Antiseri, D. (2015). *Cento anni di filosofia. Da Nietzsche ai giorni nostri*. Firenze: Editrice La Scuola.
- Samek Lodovici, G. (2011). Considerazioni teoretiche preliminari ad una paideia della virtù, *Auxilium, Rivista di Scienze dell'Educazione*, 3, 372-389.
- Sbardella, L. (2006). *Oralità. Da Omero ai mass media*. Roma: Carocci.
- Veen, W., & Vrakking, B. (2006). *Homo Zappiens. Growing up in a digital age*. London: Network Continuum education.

Il senso della temporalità nella società dell'incertezza: il ruolo della scuola

di **Emanuela Fiorentino**

L'attuale contesto sociale è descritto da più parti come incerto, liquido e complesso; di fronte a tale senso di precarietà sociale e relazionale, diventa difficile per il soggetto intraprendere il percorso di sviluppo esistenziale e costruire il personale progetto di vita. L'orientamento verso la dimensione temporale del futuro appare incerta e la persona vive ancorata all'interno di dimensioni passate (positive o negative) o presenti (fatalistiche o edonistiche). All'interno di tale cornice, la scuola, in quanto luogo dell'educazione, è chiamata a riflettere sul proprio agire didattico e a proporre percorsi di valorizzazione della soggettività umana nella prospettiva del divenire.

The current social context is described as uncertain, fluid and complex; faced with this condition, it is difficult to undertake the path of the existential development and build personal life project. The orientation towards the temporal dimension of the future is uncertain and the person lives anchored to the past (positive or negative) or present (fatalistic or hedonistic). Within this frame, the school as a place of education, is called to reflect and to propose educational paths for the human subjectivity.

1. Quale idea di futuro oggi

La riflessione intorno al senso e al significato che la dimensione temporale del futuro riveste per i processi di sviluppo della persona passa attraverso una attenta considerazione dell'attuale contesto sociale descritto da più parti come incerto, complesso e liquido (Bauman, 1999; 2002; Morin, 2002; 2012).

La possibilità di guardare alla dimensione futura rappresenta un elemento di grande importanza nel percorso di costruzione del progetto di vita da parte del soggetto. Il processo di progettualità, infatti, diventa un autentico compito di sviluppo che impegna il soggetto nell'arco della sua esistenza intesa come un *divenire* e cioè come un percorso creativo verso molteplici orizzonti di possibilità e di prospettive (Rossi, 2012; Iori, 2012). Da questo punto di vista, tale impegno progettuale diventa possibile nella misura in cui il soggetto guarda alla dimensione del futuro come a uno spazio di potenzialità e di sviluppo del Sé. Al riguardo, P. Zimbardo e J. Boyd (1999; 2009) definiscono la dimensione futura come una occasione di crescita e coloro i quali assumono un atteggiamento di fiducia e di apertura verso tale dimensione temporale riescono a concepire sé stessi in termini di progetto di vita e cioè di *soggettività in divenire*; essi sono, così, in grado di compiere decisioni deliberate consapevolmente al punto da assumere capacità di agire all'interno della complessità sociale.

La possibilità di guardare a una prospettiva futura è, secondo gli studiosi, strettamente connessa al modo con il quale i soggetti interagiscono con i fatti dell'esperienza. Nello specifico, l'atteggiamento verso le dimensioni cosiddette del *presente fatalistico* (*tutto è dettato dal caso, nulla è nelle mani di colui che agisce*) oppure del *presente edonistico* (*meglio cogliere i piaceri della vita senza guardare a una progettualità incerta e poco soddisfacente*) è fortemente connesso al senso di precarietà e di insoddisfazione generalizzata che incombe nella quotidianità di molti soggetti; gli studi condotti da P. Zimbardo e da J. Boyd (1999) sottolineano tale aspetto e cioè l'orientamento temporale della persona verso prospettive presenti o passate, piuttosto che future.

A tal riguardo, gli studiosi N. Elias, M. Augé, U. Beck, Z. Bauman ed E. Morin hanno focalizzato, nel corso degli anni, l'attenzione intorno ai rapidi mutamenti che investono il contesto sociale proponendo definizioni che ben delineano lo stato di forte complessità che investe molteplici settori dell'esistenza umana. Tali riflessioni risultano particolarmente utili per comprendere il nesso che sussiste tra prospettiva temporale e processo di costruzione del progetto di vita.

Lo stato di complessità, descritto dagli studiosi, prende forma all'interno dei contesti di vita del soggetto e si caratterizza sotto una duplice forma e cioè come processo di sviluppo (sociale, culturale, economico, politico, tecnologico, personale) e come processo di incertezza e di precarietà (relazionale, interpersonale, etica, identitaria). Di fronte a tale condizione, i luoghi dell'educazione rappresentano gli spazi all'interno dei quali riflettere intorno a tali emergenze al fine di favorire forme di sviluppo che possano raccordarsi con le esigenze identitarie e interpersonali di ogni soggetto.

Le definizioni proposte dagli studiosi sopra citati ben delineano tale scenario. N. Elias (1990) parla della cosiddetta *società degli individui* proponendo la definizione di processo di *individualizzazione di massa* al fine di sottolineare le forme di egoismo e di omologazione dell'uomo di fronte ai rapidi mutamenti sociali e culturali; M. Augé (1993; 2009) definisce il significato di *sur-modernità* al fine di mettere in evidenza le tre forme di eccesso della società e cioè l'eccesso di tempo, di spazio e di ego; U. Beck (2002; 2008) considera la società attuale come *società del rischio* a causa della forte frammentarietà che interessa gli spazi e i luoghi vissuti dal soggetto; Z. Bauman (1999; 2002; 2003; 2008) nel concetto di *società liquida* ingloba il forte senso di disorientamento che investe l'uomo nel corso della sua esistenza invadendo spazi e relazioni; infine E. Morin (2002; 2012) racchiude nel concetto di *complessità* la grande sfida sociale alla quale l'uomo può rispondere appoggiando e sostenendo processi di *sviluppo* e di *inviluppo* e cioè da un lato apertura e slancio verso l'innovazione e dall'altro lato riflessione e impegno personale per favorire forme di tipo comunitario.

Le riflessioni degli studiosi permettono di comprendere lo stato di forte incertezza che invade la quotidianità dell'uomo contemporaneo, il quale orienta la sua esistenza verso dimensioni temporali non propriamente orientate al futuro, bensì a un presente fatalistico ed edonistico o ancor di più a un passato positivo o negativo, che non permette alcun processo di sviluppo esistenziale.

Per tali ragioni, P. Zimbardo e J. Boyd (2009) definiscono l'atteggiamento verso la prospettiva futura come strettamente connessa alle esperienze che il soggetto vive quotidianamente; l'incertezza lavorativa, sociale, economica e relazionale, secondo gli studiosi, incide fortemente sul modo di guardare al futuro.

Di fronte a tali emergenze, i luoghi dell'educazione sono chiamati a riflettere e a proporre percorsi di valorizzazione della soggettività umana nella prospettiva del *divenire*, offrendo strumenti in grado di sostenere l'uomo nel cammino di costruzione del personale progetto di vita. Uno dei luoghi chiamato a svolgere tale funzione è la scuola, essa attraverso i contenuti disciplinari aiuta il soggetto a comprendere se stesso e la complessità sociale al fine di agire attivamente e consapevolmente di fronte all'incertezza futura.

2. La dimensione temporale nella prassi didattica

La scuola in quanto luogo dell'educazione ingloba in sé un compito di estrema importanza e cioè quello di aiutare e di sostenere il soggetto nel percorso di costruzione del personale progetto di vita. In tale direzione, il lavoro degli insegnanti e dei professionisti della scuola è incentrato sulla possibilità di progettare percorsi didattici finalizzati a favorire l'acquisizione di forme di conoscenza di tipo strutturale (legate alla dimensione dichiarativa dei contenuti) e di tipo procedurale (focalizzate sulla dimensione di significato dei saperi) (Bruner, 1992; 2001). Tali dimensioni, dichiarativa e di significato, permettono di incentrare l'attenzione su processi didattici volti a promuovere la comprensione significativa dei contenuti disciplinari e garantiscono all'allievo di vivere l'esperienza scolastica come opportunità di crescita e di riflessione critica sul senso del Sé e sui processi di rapido sviluppo sociale.

In tal senso, di fronte ai singoli saperi lo studente è in grado di conoscere, grazie al processo di spiegazione dell'insegnante, gli aspetti strutturali del singolo contenuto; egli, inoltre, ha la possibilità di rispondere a importanti interrogativi che lo aiutano a definire il personale profilo identitario e cioè *chi sono io* e *chi voglio essere* (Wiggins & McTighe, 2004). Il soggetto accede a una forma di conoscenza significativa che gli permette di utilizzare i saperi appresi al fine di muovere consape-

volmente nel contesto incerto, liquido e complesso, dove i confini spazio-temporali si presentano incerti o poco definiti.

La scuola, dunque, diventa luogo all'interno del quale il soggetto, ricorrendo ai saperi disciplinari, ha la possibilità di progettare se stesso e di proiettare le sue azioni verso la dimensione temporale futura.

Sotto tale profilo, i processi di insegnamento e di apprendimento sono finalizzati a fornire agli studenti strumenti idonei per muovere nella società dell'incertezza. Ogni allievo acquisisce tanto conoscenze strutturali che lo aiutano a comprendere il significato autentico di tali saperi, quanto conoscenze assiologiche che gli garantiscono di accedere al significato autentico di ogni singolo sapere; a titolo di esempio, egli è in grado di rispondere ai seguenti interrogativi "in che modo tali conoscenze legate alla storia, alla geografia, all'arte, alla matematica possono aiutarmi a muovere nella società?"; "Perché tali contenuti sono importanti per il progresso sociale?", "in che modo quello specifico sapere mi aiuta a conoscere me stesso?".

La possibilità per gli allievi di rispondere a interrogativi come quelli riportati sopra permette di guardare alla scuola come a un autentico luogo educativo, all'interno del quale il soggetto riflette su se stesso e intraprende il percorso di progettazione esistenziale, grazie proprio a una didattica orientata a promuovere tanto conoscenze strutturali quanto conoscenze di significato. L'opportunità di accedere e di acquisire la comprensione significativa del sapere permette agli allievi di guardare ai contenuti disciplinari come a occasioni per conoscere aspetti di sé e del contesto sociale, al fine di intervenire attivamente e concorrere al cambiamento sociale, culturale, economico e politico.

In tale prospettiva, i mediatori didattici aiutano il docente nel compito di progettazione didattica orientata a fornire agli allievi la conoscenza significativa dei contenuti disciplinari. In tal modo, a titolo di esempio, lo studio della rivoluzione francese viene analizzato tanto sotto il profilo storico-culturale, favorendo l'acquisizione di strumenti in grado di conoscere ogni aspetto (dichiarativo) di tale contenuto, quanto sotto il profilo personale e sociale, mettendo gli allievi nella condizione di riflettere criticamente su tali aspetti legati alla storia e al progresso dell'umanità. L'allievo conoscerà, dunque, tanto le fasi e le caratteristiche della rivoluzione francese (tutti i fatti che hanno portato a ciò, le dinamiche socio-politiche del periodo, le date e i fatti storici a essa correlati), quanto i contenuti connessi al tema e cioè la dimensione assiologica (l'esplorazione dei principi di libertà, uguaglianza e fraternità di quel periodo sociale e le ricadute di tali tematiche sui percorsi di vita dei giovani adolescenti). In altre parole, si tratta di operare il transito dalla dimensione dichiarativo-strutturale verso quella assiologica e di significato, al fine di sostenere il soggetto nel percorso di sviluppo e di conoscenza del Sé proprio ricorrendo ai saperi disciplinari. Dunque, sempre a titolo esemplificativo, il contenuto della rivoluzione francese può aiutare gli allievi a comprendere il significato sociale e culturale connesso ai fatti storici di quel periodo e in particolare a esplorare il concetto del *divenire* a partire proprio dai temi della libertà, dell'uguaglianza e della fraternità.

La costruzione del personale progetto di vita corrisponde, in sede didattica, alla possibilità di partire dai contenuti disciplinari al fine di esplorare aspetti legati al Sé e all'umanità; i saperi appresi diventano, così, occasioni per agire criticamente e consapevolmente nel mondo complesso e orientare le proprie azioni verso dimensioni temporali future. La scuola apre al soggetto la possibilità di rivedere i personali orientamenti temporali al fine di collocare le proprie azioni non esclusivamente verso dimensioni passate o presenti ma anche future.

L'allievo ha, infatti, la possibilità di riflettere sul rilievo che i saperi appresi rivestono per il personale percorso di progettazione esistenziale. Egli diventa capace di muovere verso la prospettiva futura in quanto ha in sé un bagaglio di conoscenze significative che lo sostengono nel percorso di costruzione del progetto di vita.

Il senso di incertezza e di complessità sociale diventa, dunque, occasione di riflessione e motivo per utilizzare i saperi appresi al fine di intervenire attivamente di fronte alle sfide della liquidità sociale, culturale, economica, politica e relazionale.

Il soggetto, grazie al percorso di apprendimento orientato all'acquisizione della comprensione significativa, riflette criticamente sulle molteplici dimensioni temporali e non lega la sua esistenza esclu-

sivamente a prospettive passate o presenti, ma ha la possibilità di guardare verso dimensioni future, viste come occasioni di crescita e non più come motivo di instabilità emotiva, sociale, economica ecc.

In tal senso, la scuola aiuta il soggetto a conoscere molteplici possibilità e prospettive per muovere nel contesto sociale proprio recuperando il senso della temporalità a partire dai singoli contenuti disciplinari.

3. L'orientamento a scuola come pratica narrativa

Le riflessioni riportate nel presente lavoro, rispetto alla possibilità di recuperare il senso della temporalità nell'attuale stato di incertezza sociale, hanno aperto ulteriori considerazioni intorno a uno dei luoghi deputati a svolgere tale missione educativa e cioè la scuola. Si è visto, nel precedente paragrafo, come essa possa svolgere tale importante compito grazie a un processo didattico finalizzato a far acquisire la comprensione significativa dei contenuti appresi e cioè incentrando l'azione didattica non soltanto sulla dimensione strutturale dei saperi, ma anche su quella assiologica.

Tale luogo dell'educazione, dunque, rappresenta lo spazio all'interno del quale il soggetto può intraprendere il percorso di costruzione del progetto di vita e può dare senso al proprio Sé. Si può parlare, così, di scuola come luogo in grado di promuovere l'allievo e di sostenerlo nel percorso di deliberazione delle decisioni significative che egli stesso prenderà al fine di muovere nella società.

La scuola rappresenta il contesto in grado di orientare il soggetto verso la complessità sociale, un orientamento da intendersi come atto educativo di riflessione critica sul Sé e sulle potenzialità proprie di ogni soggetto coinvolto.

Si tratta, cioè, di pensare alla scuola non soltanto come ad una agenzia educativa che supporta il soggetto nella scelta nel cammino universitario o professionale da intraprendere, bensì come luogo in grado di far riflettere il soggetto sulle opportunità presenti nel contesto sociale e sulle risorse che egli possiede al fine di muovere in tale contesto.

I saperi appresi dall'allievo diventano occasioni per far fronte alle sfide sociali e per rispondere ai due interrogativi identitari e cioè *chi sono io e chi voglio diventare*. In tal senso, l'allievo guarderà non soltanto alle dimensioni temporali del passato e del presente, bensì muoverà lo sguardo verso prospettive future. Egli costruirà il personale progetto di vita accedendo alle dimensioni passate al fine di comprendere se stesso e la sua storia di vita, muoverà nel presente non in senso edonistico o fatalistico, cioè non per focalizzare il proprio agire su tale dimensione temporale, bensì per preparare l'azione frutto del processo di deliberazione consapevole. Egli, dunque, non acquisirà capacità di *fare*, bensì di *agire* al fine di muovere verso un cambiamento che investe se stesso e in parte il contesto sociale.

Il *dispositivo* in grado di supportare il soggetto in tale percorso di ricerca esistenziale è la narrazione, essa rappresenta, anche all'interno dei contesti scolastici (si pensi ad esempio a uno dei mediatori che fonda l'essenza sui principi narrativi e cioè il digital storytelling), l'occasione per intraprendere il percorso di costruzione del progetto di vita a partire da saperi disciplinari (Bruner, 2006; 2009).

Tali saperi vengono esplorati tanto nella dimensione strutturale quanto in quella di significato e aiutano il soggetto a esplorare il proprio Sé e a muovere verso prospettive temporali future.

Una riflessione di P. Ricoeur (1988) appare particolarmente interessante in questa sede, egli afferma "il tempo diviene umano nella misura in cui è articolato in modo narrativo; per contro il racconto è significativo nella misura in cui disegna i tratti dell'esperienza temporale" (p. 15).

In tal senso, è possibile accedere alle dimensioni temporali proprio attraverso l'atto narrativo, che permette al soggetto di esplorare se stesso al punto da consentirgli di orientare il suo agire verso molteplici orizzonti temporali. J. Bruner (2006) sottolinea la centralità della narrazione nel percorso di vita di ogni soggetto, egli sostiene che noi "continuiamo a costruire noi stessi mediante narrazioni" (p. 97). All'interno del contesto scolastico diventa possibile accedere a tale dispositivo nella misura in cui i processi didattici sono orientati verso prospettive di senso e cioè finalizzate a far conoscere, attraverso le discipline, gli aspetti propri del Sé di ogni allievo.

Per tale ragione, l'orientamento a scuola può essere considerato come pratica narrativa, in quanto attraverso l'arte del narrare è possibile accedere alla comprensione significativa e muovere verso nuovi orizzonti di possibilità e di prospettive.

Le funzioni narrative permettono di scorgere ciò che le conoscenze sono in se stesse e ciò che esse sono per il soggetto che le apprende. La scuola, in tal senso, aiuta l'allievo a conoscere tali aspetti grazie anche alla narrazione (Fiorentino, 2015); tale *dispositivo*, come lo definisce Bruner (2006), rappresenta l'occasione per accedere ai principi propri della società dell'incertezza, al fine di trasformarla a partire proprio dalle risorse insite in ogni soggetto.

Per concludere, si può affermare che la costruzione del progetto di vita rappresenta un importante compito di sviluppo per il soggetto; la scuola, in quanto luogo educativo, sostiene l'allievo nel percorso di ricerca del senso del proprio esistere.

Una possibilità significativa per dar forma al processo di progettazione esistenziale del soggetto è data dalla narrazione; la costruzione del progetto di vita, nella direzione narrativa, permette al soggetto di connettere le esperienze vissute nel tempo e dare così forma e significato alle tre dimensioni temporali (passato, presente e futuro). All'interno di tale percorso narrativo, la scuola è chiamata a promuovere il soggetto e a fornirgli strumenti idonei a intraprendere tale cammino, a partire proprio dalle molteplici sollecitazioni offerte dai saperi disciplinari.

Diventa possibile parlare di orientamento scolastico come pratica narrativa, nella misura in cui gli insegnanti, attraverso l'esplorazione delle dimensioni dichiarativa e axiologica dei saperi, consentono al soggetto di esplorare il proprio Sé e gli permettono di accedere alla dimensione significativa dei contenuti affrontati; in tal modo, il soggetto comprenderà le esperienze vissute nel tempo e muoverà il suo agire verso orizzonti di possibilità, cioè verso dimensioni temporali future.

Bibliografia

- Augè, M. (1993). *Non luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità*. Elèuthera: Milano.
- Augè, M. (2009). *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al nontempo*. Elèuthera: Milano.
- Bauman, Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Il Mulino: Bologna.
- Bauman, Z. (2002). *La società individualizzata. Come cambia la nostra esperienza*. Il Mulino: Bologna.
- Bauman, Z. (2003). *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*. Laterza: Bari.
- Bauman, Z. (2008). *Vita liquida*. La terza: Bari.
- Beck, U. (2002). *La società del rischio*. Il Mulino: Bologna.
- Beck, U. (2008). *Costruire la propria vita*. Il Mulino: Bologna.
- Bruner J. (1992). *La ricerca del significato*. Bollati Boringheri, Torino.
- Bruner, J. (2001). *La cultura dell'educazione*. Feltrinelli: Milano.
- Bruner, J. (2006). *La fabbrica di storie*. Laterza: Bari-Roma.
- Bruner, J. (2009). *La mente a più dimensioni*. Edizioni Laterza: Bari-Roma.
- Elias, N. (1990). *La società degli individui*. Il Mulino: Roma.
- Fiorentino, E. (2015). *Dal tempo alla temporalità. Per una didattica narrativa*. PensaMultimedia: Lecce.
- Iori, V. (2012). I giovani e lo spazio, in A. Chionna, G. Elia, L. Santelli Beccegato (a cura di). *I giovani e l'educazione*. Guerini Studio: Milano.
- Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Raffaello Cortina: Milano.
- Morin, E. (2012). *La via*. Raffaello Cortina: Milano.
- Ricoeur, P. (1988). *Tempo e racconto*. Vol.1. Jaca Book: Milano.
- Rossi, B. (2012). La competenza temporale. Compito formativo. in Chionna, A., Elia, G., Santelli Beccegato, L. (a cura di), *I giovani e l'educazione*, Guerini Studio: Milano.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2004). *Fare progettazione. La teoria di un percorso didattico per la comprensione significativa*. LAS: Roma.
- Zimbardo, P., Boyd, J. (1999). Putting time in perspective: a valid reliable individual differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 6, pp. 1271 – 1288.
- Zimbardo, P., Boyd J. (2009). *Il paradosso del tempo*. Mondadori: Milano.

Dalla crisi delle culture al progetto intercultura. Il “caso” dei Paesi Bassi

di Luca Giuseppe Ingrosso

Il mondo in cui oggi viviamo prospetta una convivenza multiculturale obbligata che l'uomo post-moderno non può esimersi dal praticare e, al fine di limitarne al massimo gli effetti negativi e valorizzarne le consistenti potenzialità, è necessario che siano elaborati i mezzi e forniti suggerimenti interpretativi più adeguati per far fronte alla rivoluzione culturale necessaria a garantirgli una formazione da *cittadino del mondo*. Da qui scaturisce la necessità di riflettere sulla categoria dello *Straniero* e di come possano essere predisposte *policies* di natura pedagogica, atte a promuovere un dialogo interculturale nella società. In questo assume un ruolo importante anche la *comparazione* con realtà formative differenti dalla propria e, nella fattispecie, quella dei Paesi Bassi risulta essere, sulla base di una indagine qualitativa, un modello utile a svelare nuove chiavi interpretative grazie alle quali ripensare le proprie modalità di approccio all'*Intercultura*.

The world we live in today proposes a forced multicultural coexistence, which the postmodern man cannot reject to perform and, in order to limit its side effects and to appraise its considerable potential, it is necessary to develop the most suitable means and to supply the most appropriate interpretative suggestions for facing the cultural revolution needed to guarantee the man himself a *world citizen* training. This leads to meditate on the *Stranger* sociological category and what kind of *pedagogical policies* can be provided to promote an intercultural dialogue within the society. Thence, the *comparison* with other countries pedagogical realities, in this case The Netherlands as a result of a qualitative analysis, plays an important role in revealing new interpretations that allow a different way of approaching *Interculture*.

1. Le migrazioni nell'era della società globale

I processi di trasformazione economica, di internazionalizzazione dei mercati e di riorganizzazione socio-culturale che si sono accompagnati allo sviluppo del mondo occidentale globalizzato e globalizzante hanno, tra l'altro, generato un nuovo assetto demografico all'interno del quale, spesso, sono protagoniste non le dimensioni di solidarietà, di inclusione, di armonia, bensì quelle del *monopolio*, della *precarietà*, della crescente *vulnerabilità* e dell'*esclusione*.

Sebbene sia diffusa l'errata credenza che vede la *Globalizzazione* come una caratteristica squisitamente postmoderna, in realtà questo è un processo che da sempre si è accompagnato, e tutt'ora si accompagna, alla stessa vitalità delle popolazioni e delle culture, seppur con strumenti, prospettive e intenzioni differenti. Di fatti, sarebbe più idoneo riferirvisi avendo chiaro che i nuovi assetti geopolitici ed economici che oggi viviamo, sono il prodotto di un silenzioso mutamento che è cominciato più di cinque secoli addietro, con l'apertura dell'epopea coloniale europea che, pur con fenomenologie nuove, continua a perpetuarsi. Oggigiorno, tuttavia, grazie all'esplosione delle tecnologie informatiche e dei media, allo smantellamento delle barriere doganali e l'estensione del potere politico ed economico delle grandi multinazionali, il fenomeno della globalizzazione appare ancora più evidente ed in rapida espansione (Ellwod, 2001, p. 35).

La portata e le implicazioni di questo processo hanno posto in essere una situazione paradossale per la quale non si è assistito a un bilanciamento di distribuzione delle risorse e del benessere tra paesi ricchi e paesi poveri, contrariamente a quanto auspicato almeno in via teorica. Da un lato, i primi, grazie ai potenti mezzi economici e politici a disposizione, sono stati in grado di aumentare enormemente il proprio benessere; dall'altro, i secondi, quelli che non sono influenti politicamente, ma enormemente ricchi in materie prime e risorse sfruttabili, sono sprofondata ancora di più nella miseria. Il mondo in cui oggi viviamo è segnato dalla povertà in mezzo all'abbondanza. Il reddito medio

dei 20 paesi più ricchi è 37 volte più alto della media del reddito dei 20 paesi più poveri, un tasso che, rispetto a quarant'anni fa, è raddoppiato (World Bank, 2001, p.3).

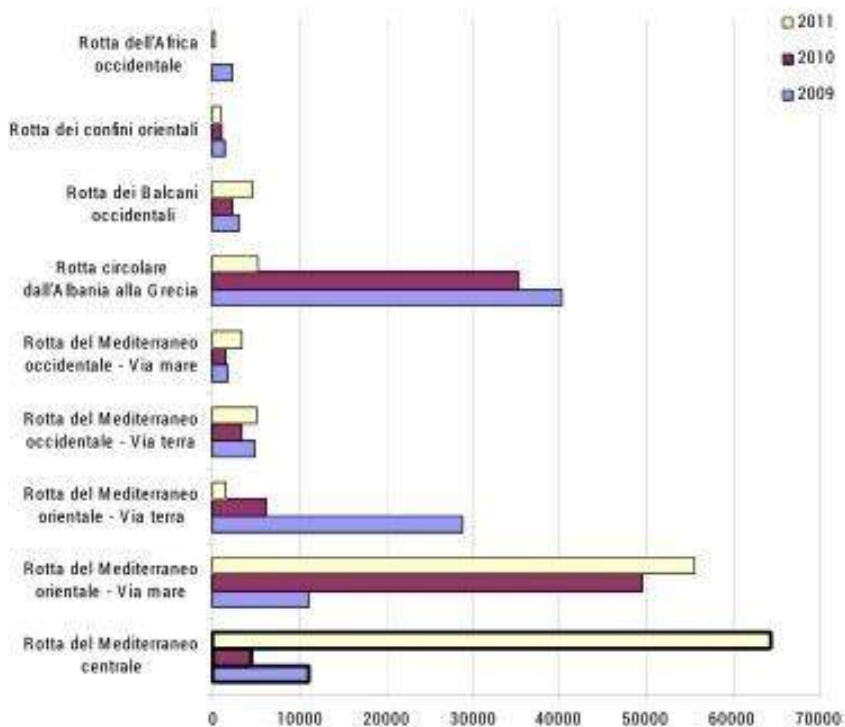
L'incertezza, l'insicurezza e la precarietà esistenziale, unite all'incapacità dei governi nazionali ed internazionali nel gestire i problemi creati dalla globalizzazione e nel rispondere adeguatamente alle esigenze di stabilità e sicurezza economica, sono alcune delle cause che hanno portato al dilagare di flussi migratori che, nonostante il forte impatto traumatico che si lega all'esperienza del distacco, vedono coinvolti milioni di persone aggrappate alla speranza, a volte vana, di una vita migliore.



Sbarco della Vlora a Bari, 8 agosto 1991.

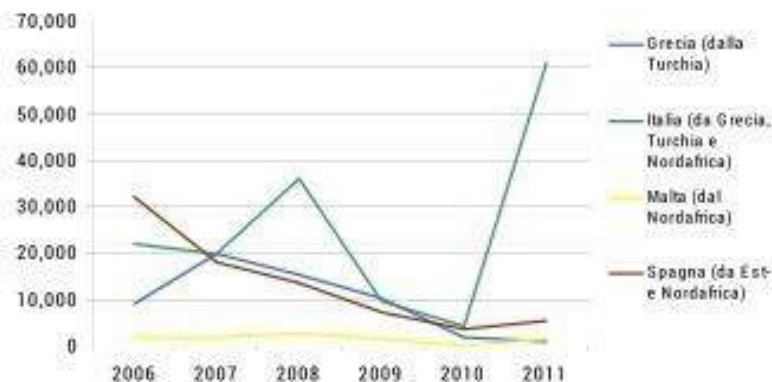
Alla fine del secondo millennio circa 120 milioni di persone vivevano in paesi diversi da quello d'origine, cifra che è aumentata sensibilmente nel corso degli ultimi anni, sicuramente sottostimata considerando l'ingente quota di immigrati irregolari. Inoltre, è facilmente pronosticabile come il numero sia destinato ad aumentare negli anni a venire (Osservatorio di politica internazionale [Ce-SPI], 2012).

Numero di migranti illegali individuati ai punti di frontiera con l'UE (2009-2011)



Fonte: Frontex Risk Analysis Unit.(2012), *Frontex Annual Risk Analysis 2012*, Warsaw.

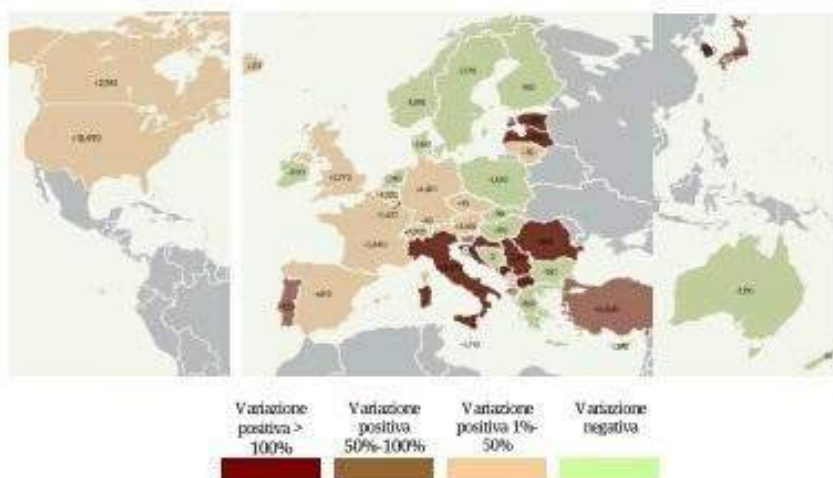
Numero di migranti illegali arrivati via mare (2006-2011)



Fonte: ACNUR, *Asylum and Migration: Key facts and figures*, <http://www.unhcr.org/refugees/4a149060.html>, accesso giugno 2012.

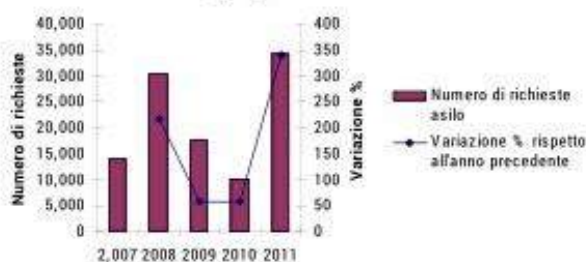
Un interessante studio sui flussi migratori condotto da Castles e Miller ha rivelato come le migrazioni, già alla fine del secolo scorso, fossero spinte da una gamma differenziata di motivazioni ri-collegabili, in misura diretta o indiretta, anche alla globalizzazione. A quest'ultima è riconducibile, *in primis*, la progressiva crescita del numero dei paesi coinvolti nelle esperienze migratorie, sia in qualità di nazioni di partenza che di arrivo. *In secundis* assistiamo ad una sempre maggiore tendenza all'aumento delle migrazioni internazionali, cui si accompagna la crescente complessità della popolazione migrante, sia dal punto di vista demografico che socio-culturale, nell'alveo della quale si deve includere anche la presenza di una migrazione di genere, di una nuova migrazione di guerra e di richiedenti asilo politico (Castles & Miller, 1998). Nel quadro dei movimenti internazionali, queste due ultime fattispecie sono aumentate significativamente in epoche recenti e, essendo le tipologie di migrazione più sensibili all'andamento della situazione politica e delle crisi internazionali, risultano essere, pertanto, quelle meno prevedibili e maggiormente drammatiche (Amnesty International, 2014).

Variazioni nel numero di richieste di asilo per paese ospitante (2011 rispetto a 2010)



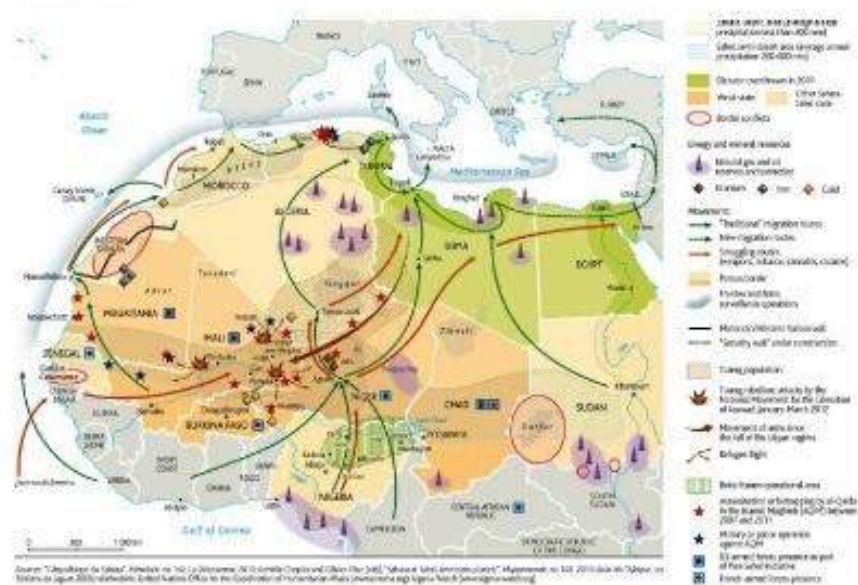
Fonte: UNHCR (2012), *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries. Statistical overview of asylum applications lodged in Europe and selected non-European countries*, Geneva, Switzerland.

Richieste di asilo ricevute dall'Italia nel quinquennio 2007-2011



Fonte: elaborazione CeSPI da: UNHCR (2012), *Asylum Levels and Trends in Industrialized Countries: Statistical overview of asylum applications lodged in Europe and selected non-European countries*, Geneva.

Principali rotte migratorie nel Sahel e Africa settentrionale durante il primo trimestre 2012



Fonte: Le monde diplomatique (2012), *Sahara-Sahel: Movements and Routes (as of 31 March 2012)*, <http://reliefweb.int/organization/le-monde>

Naturalmente i fattori di origine e le caratteristiche salienti della *catena migratoria* non si esauriscono qui. La nozione di catena migratoria è stata elaborata dall'OECD come modello d'analisi e strumento operativo che considera i vincoli e gli effetti cumulativi che si accompagnano, sul piano economico e sociale, alle diverse fasi del percorso migratorio come la partenza, l'insediamento nel paese ricevente, l'eventuale rientro al paese di origine, ecc. (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 1976, pp. 5-6). In questo senso, i movimenti migratori superano il limitato contesto di analisi del mero movimento delle popolazioni, per entrare a far parte del più vasto e problematico campo delle relazioni internazionali, arrivando a essere inglobati nel sistema plurivariabile all'interno del quale si progettano e programmano i futuri interventi degli stati coinvolti nel fenomeno. I flussi migratori non rappresentano più, dunque, una realtà che è oggetto esclusivo di politiche specifiche in ambito migratorio, ma un fenomeno che interessa anche il settore della cooperazione allo sviluppo in politica estera.

L'obiettivo fondamentale della comunità internazionale, in tal senso, è quello di conferire una matrice di *politicizzazione* e *organizzazione* alla catena migratoria, implicando una adeguata coopera-

zione tra i paesi di partenza e quelli di arrivo e intendendo il trasferimento come una *partnership* economica e sociale tra nazioni.

Con questo spirito i Ministeri del Lavoro delle differenti nazioni, nell'ambito dell'OECD, hanno stabilito alcuni principi guida destinati a facilitare l'orientamento delle politiche migratorie sul piano nazionale e la sua attuazione sul piano internazionale, puntando a valorizzare l'emigrazione (ad esempio tramite la realizzazione di corsi di lingua, di formazione professionale, di orientamento al consumo, utilizzo e investimento dei risparmi, implementazione di programmi rivolti ad una migrazione di ritorno selettiva, ecc.) come strumento di sviluppo, e offrendo alternative agli emigranti che intendessero ritornare in patria, come la disponibilità di inserimento nel mondo del lavoro grazie ad una adeguata collaborazione tra le agenzie di collocamento dei vari paesi e misure di sostegno per il ri-adattamento nella comunità di origine (AA. VV., 2007).

Si delineano, quantomeno nei principi, le intenzioni da parte della comunità internazionale di lavorare per tutelare, in qualche modo, la figura del migrante, dello *straniero*, cercando di arricchire le dimensioni spaziali e temporali dell'esperienza migratoria di questi.

2. Pensare lo Straniero

Non è così immediato definire la categoria dello straniero, la quale cela una ambiguità interpretativa intrinseca derivante dalla consistenza etimologica e culturale che la caratterizza. Basti qui sottolineare per quel che interessa il tema di questo articolo, come *straniero* può essere considerato chiunque sia avvertito come estraneo, *outsider*, un non-integrato che non fa (né tantomeno si senta) parte di un gruppo (Merton, 1972; Chatman, 1996; Banks, 2007).

Sebbene oggi la posizione dello straniero sia maggiormente articolata e di più impervia definizione, in un significativo saggio intitolato *Excursus sullo straniero*, Georg Simmel (1998) ci offre una interessante interpretazione della posizione che questi occupa nello spazio, non solo nel suo elemento caratterizzante, ma come fonte di discriminazione: "Viandante è colui che oggi viene e domani va; Straniero è colui che oggi viene e domani resta" (p. 580).

La connotazione sociale dello straniero è, pertanto, caratterizzata da elementi di *vicinanza*, poiché occupa il medesimo spazio fisico degli autoctoni, e *lontananza*, poiché questo spazio non gli appartiene. A tale connotazione bipolare ne conseguono di ulteriori (sedentarietà/mobilità, inclusione/esclusione) che costruiscono l'ambivalenza e la posizione precaria dello straniero, il quale rappresenta, per la comunità ospite, un fattore di conflitto e, al contempo, di cambiamento (Tabboni, 1993).

Il conflitto è generato dalla incapacità di superare la normale messa in discussione delle certezze nel gruppo autoctono, producendo in quest'ultimo un rafforzamento della coesione interna che, pertanto, tenderà a rimarcare le differenze e a rafforzare, sul piano simbolico, lo stereotipo dello straniero come l'estraneo, l'intruso, il nemico. Il fattore di cambiamento, dall'altro lato, è scaturito dal fatto che la presenza dello straniero rappresenta il "nuovo" che sovverte le certezze ed apre nuove prospettive nella società.

Lo straniero è colui che si immette fisicamente in uno spazio e che stabilisce nuove dinamiche di relazione tra individui (Berland & Rao, 2004; Scott, 2011). Queste variano a seconda dello status che lo connota e se questi assume, ad esempio, le forme del turista, piuttosto che dell'emigrante di passaggio o che intenda stabilirsi, del rifugiato, del clandestino o del professionista, nel gruppo dominante si attiveranno differenti rappresentazioni mentali con conseguenti risposte emotive ed interattive. Ulteriore aspetto che può essere facilitante o ostacolante l'integrazione tra straniero e società ospite è rappresentato dalla tipologia di relazione preesistente nella comunità autoctona. A seconda di variabili significative che entrano in gioco, quali il grado di flessibilità dei rapporti prevalenti nel gruppo integrato, fattori e condizionamenti esterni e qualità individuali dei soggetti, si innestano una serie di disposizioni relazionali che si possono porre lungo una linea che va dalla polarità dell'esclusione a quella dell'integrazione (Wood, 1934).

La condizione di diversità ed esclusione rispetto al gruppo integrato, cui è relegato lo straniero è spesso simbolica di conflitti intersoggettivi ed intrasoggettivi correlati ad un processo di integrazione sofferto e di lenta evoluzione (Michels, 1924; Cipollini, 2002).

Lo straniero si può considerare, infatti, un uomo marginale psichicamente scisso e diviso tra vecchio e nuovo, tra due culture, quella radicata e caratterizzante il paese d'origine, dal quale è emigrato in cerca di un riscatto economico e sociale, e quella del paese d'immigrazione, fatta di nuovi codici legislativi, ideologici, etici e comportamentali molto spesso di difficile interpretazione ed interiorizzazione per un estraneo, a discapito dell'enorme potenziale di crescita ed emancipazione personale, relazionale e cognitiva che questa esperienza può portare.

Accade sovente che la mancata condivisione di riferimenti cognitivi, la percezione del contrasto con il proprio *background* culturale e la condizione di esclusione caratterizzante colui che arriva in terra straniera lo ponga di fronte ad una *dissonanza cognitiva* (Schutz, 1944) che può incastrarlo ancor di più nello status di marginalità, ovvero può spronarlo a cercare risorse e attivare processi di decodifica della società di arrivo, al fine di trovare vie che gli consentano una integrazione, più o meno armoniosa, con il gruppo dominante.

Sono differenti i processi di analisi del nuovo ambiente di vita che l'immigrato opera, ai quali seguono differenti percorsi integrativi che questi mette in atto, a livello conscio o inconsapevole (Park, 1928; Bartholini, 2003; Kaczyński, 2008). Quello più diretto e meno articolato dal punto di vista psicodinamico è l'*amalgama*, che consiste nella fusione biologica di etnie tramite matrimoni e progenie mista; l'*accomodamento* è un processo di tipo sociale, consapevolmente costruito e volto al controllo dei conflitti attraverso la predisposizione di codici di condotta comunitaria, regolamenti e/o espedienti giuridici che lo straniero subisce (e dei quali usufruisce) in qualità di "impiantato" in un contesto ospite; l'*acculturazione* rappresenta, invece, un processo culturale di tipo dinamico grazie al quale l'individuo che entra in contatto con una nuova realtà per un adeguato periodo di tempo, comprende ed interiorizza il pattern culturale della società di arrivo, grazie al quale integra il proprio *background*; differente dal precedente è l'*assimilazione*, un processo inconsapevole di interpenetrazione e fusione che porta l'individuo ad assimilare memorie, atteggiamenti, sentimenti della società ospite, e in grado di condizionarne l'armonia della sfera introspettiva ed auto rappresentativa.

È nell'ambito di quest'ultima modalità di integrazione che si pone la dibattuta questione a proposito del cosiddetto *melting pot*, letteralmente crogiuolo di razze, un modello di idealizzata e ottimale fusione di etnie, culture e identità all'interno di un medesimo habitat ecologico condiviso. Negli anni è apparso chiaro come questo paradigma teorico non possa trovare riscontro in una effettiva traduzione applicativa in quanto, alla proclamata illusione di integrazione, nei fatti corrisponde una etnicizzazione (il cosiddetto "*Modello WASP- White Anglo Saxon Protestant*") delle sfere pubbliche che demarca e separa le identità, creando segregazione, forti appartenenze e *disagio* socio-culturale (Cambi, 2006).

Il *disagio sociale* è, oggi, un male dilagante del quale non sono esenti dall'ammalarsi neppure i nativi. Esso prende forma allorquando un individuo non è in grado di raggiungere piena realizzazione nelle sfere economiche, ambientali e occupazionali, per citarne alcune, consolidandosi in negative ripercussioni sulla costruzione della propria personalità sociale, introspettiva, emotiva e lavorativa. Il disagio può colpire il singolo, che non ottiene il riconoscimento dei propri diritti civili, culturali o materiali né riceve l'apprezzamento dei propri talenti e potenzialità, oppure il gruppo che, per motivi economici, etnici, religiosi o ideologici spesso stigmatizzati dalle posizioni dei gruppi dominanti, non può giovare di positive possibilità di sviluppo.

Il meccanismo di esclusione e di induzione all'auto-esclusione operato dalle agenzie formative (e dalle comunità) etnicamente centrate è il nucleo imperfetto su cui si fonda il dispositivo del *pregiudizio razziale* e che da esso trae sostentamento, in relazione alla reiterazione di schemi rappresentativi e relazionali ego-antropo-centrici che condizionano le interazioni, di qualsiasi natura esse siano, nella società.

Questa attitudine, sfavorevole al progresso collettivo e, prima ancora, alla maturazione personale, sovente trova giustificazione nella fragilità identitaria degli individui che pongono in essere perversi e fallaci tentativi di costruzione della propria identità e di affermazione del proprio status sociale, sottolineando le distanze e innalzando cinte murarie inespugnabili attorno a sé, che separano e al contempo uniscono: quanto più queste mura simboliche sono consolidate, tanto più esse configurano confini sociali che si traducono in forme oggettive di differenziazione che si accompagnano ad un diseguale accesso alle risorse ed alle opportunità, origine ed al contempo conseguenza di questo meccanismo disfunzionale.

Uno sviluppo patologico imputabile, inoltre, alla carente formalizzazione del pensiero per cui i soggetti giudicanti non sono in grado di distinguere tra opinione e verità, tra credere e sapere, tra avanzare ipotesi e dare dimostrazioni (Izzo, 2002). Una forma di auto proclamazione a giudice, con la conseguente strumentalizzazione ed alterazione del proprio ruolo giudicante, che porta a emettere verdeti di condanna pur senza possedere conoscenze, esperienze o prove documentate che possano avvalorare legittimamente le posizioni discriminatorie assunte.

Tale circolo negativo rende incapace i soggetti che ne sono attivamente coinvolti di comprendere l'*alter* in quanto individuo titolare di diritti, valori, sentimenti, ambizioni, speranze al pari dell'*ego*, appunto "pre-giudicandolo" e "stigmatizzandolo" sulla base di scarse, generalistiche e deviate informazioni che tentano una giustificazione, a posteriori, alle fratture sociali generate da atteggiamenti ego-difensivi ed autoreferenziali perpetrati dalla comunità dominante ai danni delle minoranze, e che giocano un condizionamento profondo per questi ultimi arrivando, spesso volte, a generare forme di auto-rappresentazione negativa e auto-emarginazione.

3. La via per l'intercultura

La (non)disponibilità a confrontarsi con le differenze, con le altrui diversità, comporta la problematizzazione, sovente scomoda, della propria posizione, la relativizzazione del proprio sistema di valori e la necessità di dover fare uno sforzo per superare i confini entro cui rischiano di stagnare le proprie esperienze e conoscenze. È necessario, dunque, superare i pregiudizi e la presunzione dettati da posizioni autoreferenzialiste (Sirna Terranova, 1997) e aprirsi alle molteplici chiavi interpretative di una società cosmopolita che svela dettagli rimandanti ad una immagine molto più articolata e complessa della realtà e che obbligano a riconsiderare il rapporto *ego-alter-mundus* alla luce di continui processi, dialettici e dialogici, di differenziazione ed identificazione che aiutano l'individuo a scoprire la parzialità del proprio punto di vista e lo motivano a cercare, attraverso l'altro, la possibilità di moltiplicare le modalità di comprensione e rappresentazione del mondo. Un percorso di formazione ed evoluzione di consapevolezza identitaria e collettiva che passa attraverso la permanente esperienza dell'incontro, dell'allontanamento e del ritorno con, da e verso l'altro.

Si tratta di evolvere una dimensione interpersonale ed *interculturale* dinamica che supera la staticità della concezione meramente multiculturalistica della società e che promuove "situazioni di analisi e comparazioni di idee, valori, culture differenti, alla ricerca di intese e punti di incontro che non annullino le differenze, ma che le esaltino, attraverso un intreccio dialettico di scambi necessari per il reciproco riconoscimento. Il prefisso *inter* sta appunto ad indicare la matrice fondativa della reciprocità [...] una risposta educativa alla società multiculturale e multi-etnica [...] intesa come istanza progettuale, politica e pedagogica [...] di reciproca solidarietà nel costruire insieme progetti di convivenza democratica e di co-sviluppo [...] in vista di una idea di *transculturalità* capace di attraversare e oltrepassare i confini delle singole culture" (Pinto Minerva, 2002, pp. 13-14).

Il mondo odierno prospetta una convivenza multiculturale obbligata che l'uomo post-postmoderno non può esimersi dal praticare e, al fine di limitarne al massimo gli effetti negativi e valorizzarne le consistenti potenzialità, è necessario che siano elaborati i mezzi e forniti suggerimenti interpretativi più adeguati per far fronte alla rivoluzione culturale necessaria a garantirgli una formazione da *cittadino del mondo*.

La precarietà esistenziale introdotta dalla post-modernità nelle società globali, vede i propri tratti caratterizzarsi, giorno dopo giorno, di una sfumatura maggiormente complessa, alla formazione della quale concorre non solo una effettiva mancanza di mezzi di sussistenza che spesso degenera in miseria ma, oltre a questa, una sorta di povertà di valori e di ideali che tramuta gli individui in pallide repliche di modelli negativi cui aderiscono per mancanza di stimoli guida o ideali propri.

Cause soggettive ed oggettive che si rinforzano vicendevolmente e non permettono una evoluzione sociale e culturale, spesso in concomitanza con un *sistema di istruzione* stagnante che produce rigidità e omologazione del sapere, anziché puntare alla valorizzazione delle differenze, alla stimolazione della curiosità intellettuale e alla promozione di una conoscenza critica e virtuosa del mondo (Izzo, 2004). Una scuola che seleziona i propri alunni, che (inspiegabilmente) allontana preziose opportunità di confronto dialogico ed integrazione etnico-culturale e si dimostra insensibile nel cogliere e rispondere adeguatamente ai condizionamenti socio-ambientali contemporanei, una scuola che respinge nuove chiavi di interpretazione per assolvere alla propria funzione formativa, imprescindibile dal relativo contesto storico e sociale, e che esclude i ragazzi sulla base della loro provenienza (Luccio & Sala Borroni, 1983; Iavarone, Sarracino & Striano, 2000; Gramigna, 2003).

Gli effetti dell'emarginazione nei confronti dello straniero si ripercuotono massicciamente nel sistema scolastico, all'interno del quale spesso si instaurano, in maniera sottile, i processi di apprendimento culturale del pregiudizio e dell'esclusione nei confronti degli alunni immigrati che non dispongono, in partenza, delle strutture culturali, in special modo linguistiche, di cui sono in possesso gli autoctoni. Questo innesca una negativa reazione a catena che si manifesta, ad esempio, nell'evasione totale o parziale dell'obbligo scolastico, nel difficile inserimento nel mercato del lavoro regolare, nelle condizioni di miseria e disgregazione individuale, familiare e sociale che queste persone patiscono (Colonna, 1997).

Nonostante la consapevolezza dei nuovi assetti socio-etnografici contemporanei, l'inserimento dell'alunno straniero è un avvenimento che ancora, nelle scuole, viene talvolta vissuto in chiave problematica e al quale gli insegnanti e la comunità scolastica sovente non sono adeguatamente preparati. Non sempre, dunque, si è in grado di fare in modo che le diversità, individuabili in caratteristiche fisiche, culturali e valoriali talvolta molto lontane da quelle dominanti, siano costruttivamente affrontate mettendo tutti e ciascuno in condizione di trasformare la meraviglia per il non-noto in un percorso di crescita condivisa.

Tra le varie istituzioni sociali, la scuola è quella che, più di tutte, ha l'obbligo di aprirsi alla prospettiva interculturale, proponendo percorsi formativi che, ispirati a quanto sancito dalla Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, promuovano principi e valori di carattere universale quali la *libertà*, l'*uguaglianza*, la *solidarietà*, la *giustizia*, la *pace*, all'interno di una dimensione scolastica che realmente rispecchi la *vision* di un dialogo costruttivo alimentato da occasioni quotidiane di confronto, cooperazione e scoperta di punti in comune e differenze tra culture e tra individui, stimolando negli alunni un ragionamento aperto, critico e plurale.

Improntando la propria offerta sul piano di una educazione interculturale, la scuola deve poter mettere i propri alunni in condizione di riscoprire la cultura per recuperarla come il "bene più prezioso per tutti" (Portera, 2013, p. 14), di sperimentare l'enorme potenziale che il riconoscimento dell'identità personale e culturale dell'altro può apportare in termini cognitivi, emotivi e di formazione alla convivenza democratica, sia in qualità di *forma mentis* che *regola sociale* (Pinto Minerva, 2002). Una efficace azione educativa che elevi i risultati d'apprendimento e garantisca a tutti il diritto all'istruzione, tenendo conto delle caratteristiche personali di ciascun alunno, delle conoscenze pregresse di questi, degli schemi cognitivi, delle attitudini, delle ambizioni ed anche della loro cultura di origine.

La *mediazione culturale* è una risorsa irrinunciabile nella scuola del XXI secolo, troppo spesso sottovalutata e relegata a possibilità puramente teorica. È invece necessario che questa sia intesa come un dispositivo, al contempo regolativo e pedagogico, concretamente indirizzato a colmare le distanze e a risanare le interazioni tramite la decodifica dei bisogni e delle domande, nonché come ponte

culturale per la gestione e risoluzione di conflitti derivanti da codici comunicativi e valoriali differenti, talvolta in contrasto.

La scuola in quanto entità istituzionale deve, oggi, comprendersi nella sua qualità di “filtro culturale” deputato all’incontro tra diritti e bisogni dei singoli, e aspettative della società. Essa, insieme alla comunità di professionisti che vi lavorano al suo interno, necessita di essere, a sua volta, istruita all’individuazione delle modalità organizzativo-amministrative e pedagogiche più adeguate a incoraggiare l’inserimento degli alunni stranieri nella comunità scolastica e sociale di cui fanno parte, pur senza mai rinunciare alle proprie radici (D’Ignazi, 2005).

4. Strategie di inclusione scolastica. L’esempio dei Paesi Bassi

Il ricco *frame* interculturale all’interno del quale pedagogisti e formatori si trovano ad operare propone quotidianamente innumerevoli stimoli e suggerimenti di confronto per poter ampliare la propria visione di educazione, consentendo ai più ricettivi di sviluppare una maggiore riflessività e accuratezza nella ideazione e predisposizione di progetti formativi che si ispirino e tengano conto di una pluralità di *costrutti* e *strutture* presi in prestito da modelli *extra moenia*.

Sebbene la materia delle politiche e strategie per l’implementazione di pratiche educative in favore delle comunità immigrate risulti essere un argomento di complessa definizione e non valido in senso assoluto a causa di sostanziali differenze tra i vari paesi, esistono alcuni Governi europei che hanno messo in atto una serie di accorgimenti legislativi, per quanto non esenti da criticità, che si sono dimostrati proficui nel predisporre la strada a pratiche educative giudicate “*slightly favourable*” da autorevoli studi comparativi al riguardo (Migrant Integration Policy Index [Mipex], 2014).

Il paese europeo preso come riferimento per la stesura di questo articolo è quello dei Paesi Bassi, una delle nazioni multietniche per antonomasia, nella quale vivono come immigrati regolari circa 2 milioni di stranieri (al 2009), a fronte dei poco più di 16 milioni di abitanti, rappresentando quasi l’11% della popolazione totale, della cui quota il numero maggiore è costituito da non-occidentali (2,3% immigrati Turchi; 2,1% Surinamesi; 2,0% Marocchini e 0,8% Antillani) (OECD, 2009). Quota che, verosimilmente, negli ultimi anni è quasi raddoppiata grazie all’intensificarsi dell’attività migratoria causata dalla crisi globale.

Poiché una così preponderante percentuale sul totale è rappresentata da gruppi etnici definiti “a rischio” si è resa necessaria, negli anni, una revisione delle politiche in materia di educazione interculturale attraverso l’implementazione di dispositivi che, in linea con i principi costituzionali, possano arginare il più possibile i rischi di devianza e marginalità per queste fasce deboli della popolazione, grazie alla predisposizione di espedienti pedagogici e progetti formativi *interculturali* ed *inclusivi*.

Percorsi di educazione interculturale sono obbligatori, nelle scuole primarie dei Paesi Bassi, a partire dal 1985, con lo scopo di garantire le medesime possibilità di sviluppo cognitivo, maturazione affettivo-relazionale ed integrazione socio-culturale a ciascun bambino sul suolo olandese, prescindendo dall’appartenenza etnica, religiosa, culturale o economica, al fine di combattere la discriminazione, il pregiudizio e lo svantaggio sociale nei confronti di qualsiasi minoranza. Gli insegnanti dedicano parte del curriculum alla progettazione ed attuazione, con la partecipazione attiva degli alunni, di percorsi interdisciplinari che promuovano la condivisione di esperienze di vita, di percezioni, di fiabe e racconti di *folklore*, di *habiti*, musiche e cibi tipici delle differenti eredità culturali di origine degli studenti, stimolando la naturale curiosità dei bambini nel voler conoscere ed apprendere costumi e culture grazie alle quali poter arricchire la propria e abbattere le barriere del pregiudizio in classe.

La scuola necessita di intendersi come comunità che lavora costantemente per garantire la maturazione cognitiva, il benessere psico-fisico e lo sviluppo ottimale di ogni suo membro, rintracciando nelle diversità intrinseche a ciascun individuo, opportunità di crescita collettiva e valorizzazione individuale che devono essere rispettate ed incoraggiate, riconsiderando *in itinere* la propria impostazione.

zione curricolare e pedagogica per organizzare al meglio i processi di inclusione ed integrazione degli studenti.

Ogni bambino ha i propri bisogni, nutre i propri interessi, sogna il proprio futuro. Ciascuno di loro ha il proprio modello di apprendimento, possiede talenti e capacità uniche che necessitano della cura adeguata per essere sviluppate appieno nel loro potenziale. Il processo di inclusione educativa in una cornice multietnica che punti all'intercultura è il paradigma più indicato a garantire l'ispirazione di progetti formativi che traducano operativamente la garanzia del diritto all'istruzione, rompendo il ciclo dell'analfabetismo, della povertà e del disagio sociale, perché un bambino istruito ha in sé un enorme vantaggio, in grado di consentirgli di costruire la propria autonomia, di partecipare attivamente all'evoluzione della società e di spronare al cambiamento la propria comunità di origine.

L'obiettivo di creare una società pacifica, coesa, funzionale e all'interno della quale il rischio di marginalità e di condotta deviante sia scongiurato il più possibile ha portato alla predisposizione, da parte del Governo dei Paesi Bassi, di alcune strategie politiche interministeriali appositamente studiate come mezzo in possesso delle scuole per implementare l'evoluzione cognitiva, affettiva e sociale delle fasce più giovani della popolazione.

Per poter assolvere al meglio al proprio compito di mediatori interculturali, alla comunità di educatori delle scuole neerlandesi viene data la possibilità di acquisire conoscenze approfondite circa i *backgrounds* culturali dei propri studenti, su come differenziare al meglio i progetti curricolari per focalizzarli sui specifici interessi e bisogni di allievi di lingue e culture differenti, di come può essere strutturato un clima classe che sviluppi l'apertura alle differenze e al dialogo positivo tra pari e quali sono le tecniche migliori per affrontare questioni di natura ideologica e religiosa, in relazione ai differenti codici morali e valoriali caratterizzanti la variegata popolazione studentesca. Per rispondere a queste necessità come mezzo grazie al quale garantire, di conseguenza, lo sviluppo integrato ed ottimale degli alunni, da qualche anno sono state incrementate le iniziative di *lifelong learning* promosse, ad esempio, da organizzazioni *peer-to-peer* per gli insegnanti e i dirigenti, come la *Onderwijs Coöperatie*, sotto il patrocinio del Ministero della Pubblica Istruzione olandese e in accordo con quanto suggerito dall'Ispettorato all'istruzione (Inspectie van het Onderwijs, 2013).

Ciascun insegnante è formato per interagire al meglio con le diversità, attraverso corsi di perfezionamento che amplino i loro orizzonti linguistici, di conoscenza del sistema culturale e valoriale della popolazione studentesca e che consentano loro di implementare l'uso dei dispositivi e delle metodologie di monitoraggio *prospettiva, formativa e sommativa*, per la valutazione del raggiungimento degli obiettivi d'apprendimento e di integrazione degli alunni.

In aggiunta, il Governo ha portato avanti, in epoche recenti, una serie di campagne informative indirizzate soprattutto agli studenti stranieri che frequentano la scuola secondaria, al fine di incoraggiarli a perseguire l'idea di carriera nell'insegnamento, così da poter elevare qualitativamente il dialogo interculturale nelle scuole olandesi e rappresentare dei *role models* per i bambini appartenenti a minoranze etniche, i quali riconoscerrebbero in loro dei positivi punti di riferimento, motivando e potenziando, di conseguenza, i percorsi formativi e risultati di apprendimento di questi ultimi (OECD, 2010).

Il sistema educativo gioca, quindi, un ruolo cruciale nel rispondere ai bisogni della gente immigrata e nell'incoraggiamento della loro integrazione, molto spesso ostacolata da una non adeguata conoscenza della lingua olandese, dei suoi codici di convivenza civica e, soprattutto, dalla relegazione degli stranieri in contesti cittadini periferici e ghettizzanti che contribuiscono all'emarginazione delle fasce deboli della popolazione. Per evitare che questa segregazione si rispecchi, come di fatto spesso accade, nella presenza sul territorio di scuole con alta percentuale di studenti stranieri e bassa di autoctoni, dal 2006 è obbligatorio, per legge, che le scuole del territorio e le varie municipalità si consultino per garantire una *equa distribuzione di studenti immigrati* al loro interno, e che siano periodicamente sottoposte al controllo e alla guida, da parte dell'Ispettorato all'Educazione, per risanare gli snodi critici compromettenti la qualità dei servizi offerti e la preparazione dello staff scola-

stico. La cooperazione tra *stakeholders* locali svolge un ruolo centrale nell'incrementare i benefici educativi e sviluppare buone prassi di partnetariato per prevenire l'emarginazione socio-culturale.

Garantendo un *incremento della qualità* delle scuole nel provvedere percorsi pedagogici differenziati ai propri studenti e nell'indirizzare le competenze di questi nel raggiungimento di elevati *standards* comuni di apprendimento, le famiglie (soprattutto autoctone) vengono spronate a non compiere scelte scolastiche fossilizzanti, bensì di aprirsi a nuove opportunità che si prospettano in una cornice interculturale arricchente e stimolante per i propri figli. Al contempo, le famiglie immigrate sono guidate nel compiere una scelta maggiormente consapevole delle opportunità formative dei propri bambini e a non individuare la scuola di assegnazione esclusivamente in base a parametri ubicativi.

Gioca a vantaggio delle scuole olandesi e dei suoi studenti la disponibilità, da parte del Governo, di sostenere con ingenti *sussidi* il miglioramento dei servizi, per garantire a tutti gli alunni, indipendentemente dalle possibilità economiche, le medesime opportunità di accedere a programmi educativi di qualità. Circa 35 milioni di euro sono stati investiti nel settore educativo solo nell'anno 2014 (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014) e il Governo predispone annualmente possibilità di fondi extra assegnati nel caso delle scuole primarie, conseguentemente al numero di alunni immigrati accolti e al livello culturale delle famiglie di appartenenza, non più in base a parametri etnici sottolineando, ancora una volta, come l'etnia non debba corrispondere ad un elemento in alcun modo discriminante.

Per il medesimo motivo, nelle scuole secondarie i fondi sono distribuiti in base al quartiere di residenza dello studente, ovvero se è riportata essere un area a rischio, con alta concentrazione di immigrati, basso reddito e alta porzione di sussidi elargiti.

Così, grazie ad un adeguato sistema di supporto finanziario, numerosi servizi indirizzati alle fasce deboli della popolazione possono essere efficientemente integrati nelle scuole. Una misura caratterizzante il sistema scolastico olandese per allargare ed incoraggiare la partecipazione nei programmi di cura ed educazione infantile è la predisposizione delle cosiddette *Pre-scuole*, indirizzate a un'utenza che va dai 2,5 ai 4 anni, dei *programmi di educazione prescolastica*, pensati per lo sviluppo delle abilità linguistiche ed aritmetiche basilari per i bambini di 4 e 5 anni, e dei programmi di *scuola estesa*, con attività extrascolastiche stimolanti, oltre che la sfera cognitiva, la personalità sociale degli alunni, così da favorire l'integrazione tra pari.

Participation in early childhood education and care (VVE) by immigrant group
Percentages of children participating from 1996 to 2007

	Turkey	Morocco	Suriname/Antilles	Native Dutch low	Native Dutch high
Preschool playgroups					
1996	46	25	63	79	81
1998	59	38	65	79	82
2000	67	39	71	83	80
2002	74	51	63	83	79
2004	75	52	61	80	76
2007	83	70	64	84	73
Preschool and early-school education					
1996	32	26	13	3	1
1998	42	24	13	5	2
2000	39	28	17	4	2
2002	51	41	22	13	5
2004	30	27	14	10	5
2007	33	30	21	9	7

Note 1. For native Dutch children "high" and "low" refer to the highest level of education attained by either parent, where "low" represents no higher than ISCED level 2 (vmbo), and "high" represents at least ISCED 3 or higher (havo/vwo/ mbo or higher education). Data for 1996 and 1998 are based on small samples of immigrant parents and should be interpreted with caution.

Source : Table 18 in Herweijer, 2009, supplemented from COOL 5 to 18.

Il grafico mostra come, dal 1996 al 2007, il grado di partecipazione della popolazione immigrata nei programmi di cura ed educazione infantile prescolastica sia aumentato notevolmente. Un chia-

ro segnale di una adeguata campagna di sensibilizzazione al riguardo e della predisposizione, sul territorio, di servizi formativi di qualità che hanno permesso l’ottenimento di risultati concreti. Queste iniziative sono opportunità fondamentali che l’agenzia scolastica usa per combattere la marginalità culturale a partire dalla prima infanzia, applicando un’*individuazione precoce dei bisogni* dell’utenza e improntando strategie di sviluppo cognitivo ottimali ancor prima dell’ingresso nella scuola primaria. Ciò contribuisce significativamente, tra l’altro, a designare positivi riscontri a lungo termine, concorrendo alla riduzione degli abbandoni scolastici precoci e al riscatto culturale ed economico delle fasce a rischio, ampliando le possibilità di inclusione nel mondo del lavoro qualificato.

New school dropouts, 2001/02 to 2010/11

	2001/02	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08	2010/11 ^a
New school dropouts	71 000	60 500 ^b	54 100	52 700	48 300	35 000

Note 1. a – target; b – break in series as a result of the switchover to a different way of registration (as from 2004/05, the figure is based on “education number” records).

Source : Ministry of Education, Culture and Science, 2009b.

La tabella mostra come, grazie all’offerta di servizi di sostegno adeguati , appositamente pensati per le fasce deboli, il tasso di abbandono scolastico abbia avuto una prognosi positiva negli anni.

Level of education for native Dutch and immigrants

Educational attainment in percentage of population, 2008

	15-to-64-year-olds	25-to-34-year-olds
Attained less than 'basic qualification'		
Total population	32	18
Native Dutch	31	15
Western immigrants	28	18
Non-Western immigrants	47	35
Turkish background	61	49
Moroccan background	56	39
Surinamese background	40	21
Antillean background	40	18
Other non-Western background	39	29
Attained university education		
Total population	9	14
Native Dutch	9	14
Western immigrants	15	21
Non-Western immigrants	8	9
Turkish background	4	5
Moroccan background	3	3
Surinamese background	5	7
Antillean background	7	14
Other non-Western background	16	16
Attained higher professional education		
Total population	17	24
Native Dutch	18	27
Western immigrants	16	20
Non-Western immigrants	9	14
Turkish background	6	11
Moroccan background	7	14
Surinamese background	12	21
Antillean background	13	18
Other non-Western background	10	13

Source : Statistics Netherlands (StatLine).

La tabella illustra il livello di istruzione della popolazione olandese autoctona ed immigrata. Appare evidente che, in riferimento alla fascia che prende in considerazione una campionatura più ristretta (25-34 anni), una percentuale maggiore di stranieri, rispetto agli autoctoni, ha conseguito livelli di istruzione più bassi e risulta meno presente in percorsi educativi superiori ed universitari.

Participation in different educational tracks in the third grade of secondary education

2008/09

	Percentage of students in each educational track							
	Total all students	Native Dutch	Immigrant students					
			Total Western	Total non-Western	Turkish	Moroccan	Surinamese	Antillean
General secondary education - with access to higher education	45	48	49	31	22	22	34	32
Pre-university education (VWO)	22	23	25	13	7	8	13	14
Senior general secondary education (HAVO)	20	21	21	15	12	13	16	14
Combined HAVO/VWO	3	3	4	3	3	1	4	4
Prevocational secondary education (VMBO) - with access to senior vocational education	55	52	51	69	78	78	66	68
Theoretical track - with access to second phase of senior general education (HAVO)	18	17	19	21	22	22	21	17
Combined vocational-theoretical track	8	9	6	5	7	5	4	6
Advanced vocational track	15	14	13	19	20	22	19	19
Basic vocational track	14	12	12	24	29	29	21	27

Source : Ministry of Education, Culture and Science, 2009a.

Sebbene la percentuale degli studenti stranieri risulti inferiore nei percorsi di istruzione secondaria pre-universitaria rispetto ai nativi olandesi, nella scuola secondaria pre-professionale la loro presenza è invece maggiore. Inoltre, data la natura flessibile e incrociata dei percorsi scolastici olandesi, il numero degli studenti immigrati che accedono ai livelli di istruzione più alti (università) attraverso questa via risulta, di fatto, maggiore rispetto ai nativi, come mostra la tabella successiva.

Transition to higher levels of education, by immigrant background

Percentage of secondary education certificate holders (2006/07) transferring to higher levels of education in 2007/08

	Turkish	Moroccan	Surinamese	Antillean	Other non-Western	Native Dutch
Pre-vocational (VMBO) basic vocational track certificate						
to senior vocational education (MBO)	93	94	90	87	89	90
Pre-vocational (VMBO) advanced vocational track certificate						
to senior vocational education (MBO)	96	96	95	93	93	95
Pre-vocational (VMBO) combined track certificate						
to senior vocational education (MBO)	84	89	90	93	75	90
to senior general education (HAVO)	8	9	7	5	22	7
Pre-vocational (VMBO) theoretical track certificate						
to senior vocational education (MBO)	70	73	76	76	60	76
to senior general education (HAVO)	26	25	20	19	32	20
Senior general education (HAVO) certificate						
to senior vocational education (MBO)	n	n	1	3	1	4
to higher professional education (HBO)	88	90	84	69	80	78
to pre-university education (VWO)	6	4	4	7	7	6
Pre-university education (VWO) certificate						
to higher professional education (HBO)	2	2	5	10	5	15
to university education	89	89	84	72	82	79

Source : Statistics Netherlands (Statline).

The longer route to higher education is followed more often by students with non-Western immigrant background

Al fine di sostenere questo positivo percorso, un ruolo fondamentale è ricoperto, inoltre, dalle operazioni di *coinvolgimento dei genitori* (stranieri e non) che richiedono, spesso, uno sforzo considerevole (dovuto alla scarsa conoscenza della lingua olandese e all'estrazione sociale il più delle volte bassa) per far comprendere le potenzialità insite nell'inclusione dei propri figli nei programmi di educazione prescolare.

All'interno di queste iniziative di coinvolgimento delle famiglie immigrate, che possono essere ritenute pedagogicamente coerenti, ad esempio, con i *trends* che Portera (2002) riferisce a proposito delle azioni educative pensate per gli adulti che vivono in un contesto migratorio e multiculturale, il Governo olandese ha intensificato la cooperazione ed il *networking* con enti benefici ed associazioni solidali, biblioteche, centri per il benessere della persona e per lo sviluppo socioculturale. Sono state significativamente ampliate le possibilità di incontri scuola-famiglia informali per instaurare un dialogo costruttivo tra famiglie e con la comunità scolastica basato sulla reciproca fiducia, favorire la loro partecipazione nelle attività scolastiche, fornire assistenza scolastica ed educativa domiciliare e mettere a disposizione, quando necessario, mediatori linguistici e culturali per evitare errori di comunicazione tra le parti (OECD, 2010).

Le succitate strategie politico-educative promosse dal Governo dei Paesi Bassi, per quanto non esenti da rischi di natura logistica e vizi applicativi che ne potrebbero conseguire, hanno consentito di ottenere risultati riconosciuti come positivi da numerosi studi al riguardo.

Questi esempi possono rappresentare idee e suggerimenti universalmente efficaci (nonché trasversalmente applicabili ai differenti Paesi EU) per costruire una via alla convivenza dialogica col mondo globalizzato, il quale porta con sé una società intrinsecamente dicotomica che, da un lato promuove ambizioni ed ideali di unificazione delle economie, delle nazioni, dell'umanità in antinomia con la separazione e l'allontanamento tra uomini che, nei fatti, produce dall'altro lato.

L'*educazione interculturale*, puntando a costruire, passo dopo passo, una società migliore per le generazioni future, aprendo il dialogo tra culture, spingendo gli uomini a ripensare le proprie modalità di rappresentazione del mondo, dell'*alter* e dell'*ego* in chiave maggiormente critica e aperta alla pluralità delle possibilità che si dischiudono grazie al riconoscimento di sé stessi nell'altro, rappresenta l'unico efficace strumento nelle mani dell'uomo per cooperare alla costruzione di una società transculturale pacifica e democratica, che non mortifichi le differenze, bensì le esalti e che promuova le vie della comprensione e del dibattito costruttivo quale nutrimento per la maturazione dell'intera popolazione terrestre.

Bibliografia

- AA. VV. (2007). *Return SPNR. La Gestione dei Processi di Rimpatrio*. Sassuolo: Nuovagrafica.
- Albarea, R., & Izzo, D. (2002). *Manuale di Pedagogia Interculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Banks, J. A. (2007). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn&Bacon Inc.
- Bartolini, I. (2003). *Uno e Nessuno. L'identità Negata nella Società Globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Berland, J. C., & Rao, A. (2004). *Customary Strangers: New Perspectives on Peripatetic Peoples in the Middle East, Africa and Asia*. Westport: Praeger.
- Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo*. Roma: Carocci editore.
- Chatman, E. A. (1996, March). The impoverished Life-world of Outsiders. *Journal of the American Society for Information Science*, vol. 47, Issue 3.
- Colonna, S. (1997). *Diritto allo Studio e Scuola per la Persona*. Roma: Euroma La Goliardica.
- D'Ignazi, P. (2005). *Educazione e Comunicazione Interculturale*. Roma: Carocci editore.
- Ellwod, W. (2001). *No-nonsense Guide to Globalization*. London: Verso.
- Gramigna, A. (2003). *Manuale di Pedagogia Sociale: Scenari del Presente e Azione Educativa*. Roma: Armando editore.
- Iavarone, M. L., Sarracino, V., & Striano, M. (A cura di). (2000). *Questioni di Pedagogia Sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Inspectie van het Onderwijs (2013). *Professionalisering als gerichte opgave. Verkennend onderzoek naar het leren van leraren*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Izzo, D. (2000). *Manuale di Pedagogia Sociale*. Bologna: Clueb.
- Kaczyński, G. J. (2008). *Processo Migratorio e Dinamiche Identitarie*. Milano: FrancoAngeli.
- Luccio, R., & Sala Borroni, A. (1983). *Disadattamento e Svantaggio Sociale*. Firenze: Le Monnier.

- Macioti, M. I., & Pugliese, E. (2004). *L'esperienza Migratoria. Immigrati e rifugiati in Italia*. Roma-Bari: Editori Laterza.
- Merton, R. K. (1972). Insiders and Outsiders, a Chapter in the Sociology of Knowledge. *American Journal of Sociology*, vol. 78, Issue 1. Chicago: The University of Chicago Press.
- Michels, R. (1925). Materialien zu einer Soziologie des Fremden. *Jahrbuch für Soziologie*, v. 1. Karlsruhe: Braun.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Rijksbegroting 2014*. Disponibile in www.rijksoverheid.nl
- MIPEX (2014). *Migrant Integration Policy Index 2014*. Disponibile in www.mipex.eu
- OECD (2010). Reviews on Migrant Education, The Netherlands. Disponibile in www.oecd.org/netherlands/44612239.pdf
- OECD (1976). *The Migratory Chain*. Paris: OECD.
- OECD (2009). Thematic Review on Migrant Education, Country Background Report for The Netherlands. Disponibile in <http://www.oecd.org/edu/innovation-education/42485352.pdf>
- CeSPI, Osservatorio di Politica Internazionale (2012, Luglio). L'impatto delle Primavere Arabe sui Flussi Migratori Regionali e verso l'Italia, n.59. Disponibile in <http://www.parlamento.it/application/xmanager/projects/parlamento/file/repository/affariinternazionali/osservatorio/approfondimenti/PI0059App.pdf>
- Park, R. E. (1928). Human Migration and the Marginal Man. *American Journal of Sociology*, vol.33, n. 6. Chicago: The University of Chicago Press.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera, A. (2002). Emigrare da adulti: identità e pedagogia interculturale. *Pedagogia e vita*, n.6. Brescia: La Scuola.
- Portera, A. (2013). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Rapporto Amnesty International, (2014). Vite alla Deriva. Rifugiati e Migranti a rischio nel Mediterraneo Centrale, Roma: Amnesty International. Disponibile in http://www.amnesty.it/flex/FixedPages/pdf/Vite_alla_deriva_ita_summary.pdf
- Scott, J. (2011). *Conceptualising the Social World: Principles of Sociological Analysis*. Cambridge: The Cambridge University Press.
- Schütz, A. (2013). Lo Straniero. *Un saggio di Psicologia Sociale*. Trieste: Asterios.
- Simmel, G. (1998). Excursus sullo Straniero. In *Sociologia*, Roma-Ivrea: ed. di Comunità.
- Sirna Terranova, C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini e Associati.
- Tabboni, S. (A cura di). (1993). *Vicinanza e Lontananza. Modelli e figure dello straniero come categoria sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Wood, M. M. (1934). *The Stranger. A Study in Social Relationships*. New York: Columbia University Press.
- World Bank (2001). World Development Report 2000/2001: Attacking Poverty, Genève. Disponibile in <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/11856>

La sfida pedagogica alla trasformazione culturale

di Paola Alessia Lampugnani

Il presente contributo si propone di compiere un *excursus* degli ultimi vent'anni del mondo delle produzioni culturali nella convinzione che, se rendere la persona capace di comprensione integrale della realtà e del mondo è l'istanza cui l'educazione per il futuro deve rispondere, l'attenzione delle Scienze Pedagogiche al mondo della cultura è imprescindibile affinché le attività artistiche e culturali rappresentino una reale opportunità per sperimentare visioni di cambiamento di questa realtà.

The increased frequency of cultural events and activities in the last 20 years indicates the need of an unmediated sociality. This kind of sociality - through a shared attention to "cultural objects" - allows to live cognitive experiences characterized by intensity, broadmindedness, and oriented toward the creation of new social models. Those models should be able to resist the disenchantment of a society whose principles are likely to be linked to purely economic values (Cambi, 2006).

The development of new forms of cultural participation represents an interactive process able not only to make culture more accessible, but also to involve subjects and communities in new forms of active citizenship.

Arts and culture allow people to express themselves, giving them a voice to tell their stories and their identities. This process, if well-designed, plays an essential role in any democracy, taking the political debate from the political sphere and giving it back to citizens, with cultural spaces and times thereby creating room for politics, debates and reforms.

A social stagnation due to the decreased availability of funds to support cultural events can be averted by inserting the cultural productions within projects and processes of social and cultural construction. Those projects could become accelerators or facilitators of relationships around shared identities and could be articulated in complex routes and itineraries according to long times. Their ultimate goal would be the construction of new connections, social inclusion into changing areas, and must create an opportunity for reflection, negotiation and shared planning.

In this context, if the focus of the future education is to make subjects capable of a full understanding of reality and the world, it is essential that the Educational Sciences pay close attention to the dynamics involving the world of culture. Because the artistic and cultural activities are equipped with a real educational value, the informal education that cultural events can offer constitutes a unique opportunity and may allow the experience of visions of reality's change.

1. Il paradigma post-industriale dello sviluppo culturale

Nell'Aprile 2009 la Commissione di studio istituita per mezzo del D.M. Del 30 Novembre 2007 e coordinata dal prof. Walter Santagata pubblica il "Libro Bianco sulla Creatività". Obiettivi del "Rapporto sulla creatività e la produzione di cultura in Italia" sono l'individuazione di un modello italiano di creatività e di produzione culturale e l'apporto di un contributo alla conoscenza e alla definizione del macro-settore delle industrie culturali. Alla base del lavoro della Commissione sta la convinzione che "si debba ritrovare la creatività per aiutare lo sviluppo del Paese e per valorizzarne la posizione nel contesto internazionale" (Santagata, 2009, p. XI). A tal fine il rapporto traccia alcune strategie di azione coordinate, volte a superare sfide e vincoli che possono rafforzare i diversi settori e contesti dell'industria culturale: le città creative, il *design*, l'architettura, l'economia della conoscenza, la moda, l'editoria, l'industria del gusto, l'arte contemporanea, la musica e il patrimonio culturale.

Il tipo di analisi svolto dalla Commissione Ministeriale e l'esito del suo lavoro, rappresentato dalle Raccomandazioni e dalle indicazioni di politiche culturali attuabili sia nel lungo periodo (18 Decisioni Fondamentali) sia nel breve periodo e relativamente ai diversi settori culturali (72 Azioni) ben

evidenziano il paradigma economico-culturale che sostiene concettualmente tale lavoro: sposando l'idea di una Società post-industriale (Bell, 1973) i cui mercati si fanno sempre più globalizzati e sempre meno improntati alla produzione di massa, la sfida che ciascun Paese deve sostenere è quella di reinventare un proprio sistema economico che sia basato sempre più sulla produzione e la fruizione di beni "alternativi". La crisi della produzione e dei consumi ha creato la necessità di un ripensamento dei concetti di "prodotto", "consumo", "fruizione", facendo al contempo emergere l'importanza della cultura intesa come "bene rifugio", patrimonio tangibile ma immateriale, sul quale puntare al fine di preservare e mantenere un sistema economico solido, capace di adattarsi a scenari macro-economici in costante trasformazione resistere ai mutamenti del mercato internazionale.

L'idea che la cultura e le industrie creative possano rappresentare un motore di sviluppo economico affonda le sue radici nei primi anni Novanta del Novecento, quando Paesi come la Francia, l'Inghilterra, la Spagna, il Belgio, la Germania iniziano a guardare al patrimonio culturale non più secondo gli schemi ottocenteschi, basati sulla netta distinzione tra salvaguardia del patrimonio artistico e produzione culturale, ma secondo modalità "alternative", dalle quali emergono nuove concezioni di fruizione culturale e – dunque – di economie legate all'ambito della cultura e della creatività. Veri e propri "emblemi" di tali nuove forme di concepire l'arte, la cultura e la creatività sono la Tate Modern di Londra e il Guggenheim Museum di Bilbao, che – pur secondo modalità antitetiche dal punto di vista architettonico – interpretano perfettamente il concetto di "cultura come propulsore di sviluppo economico". Da una parte abbiamo infatti l'inaugurazione della Tate Modern – avvenuta nel 2000 dopo un percorso di riqualifica iniziato negli anni Novanta – che "ridà vita", riconvertendola in spazio museale, alla londinese *Bankside Power Station* (centrale termoelettrica chiusa nel 1981, quando il crescente prezzo del petrolio la rese antieconomica) e all'intero quartiere del Bankside in cui la centrale è collocata. Dall'altra invece, il processo di rivitalizzazione della città di Bilbao e della provincia di Vizcaya intrapreso dall'amministrazione pubblica dei Paesi Baschi – pur basandosi sulla creazione di un centro per l'arte contemporanea, come nel caso della Tate Modern – passa attraverso la costruzione di un edificio dall'architettura sperimentale la cui immagine rappresenta parte essenziale dell'indiscusso successo che il Museo ha riscosso a livello mondiale.

Se pur attraverso forme di recupero territoriale diverse, la Tate Modern e il Guggenheim Museum inaugurarono così quella che può essere considerata una vera e propria "epoca d'oro" del settore culturale, portando su di esso l'attenzione degli economisti e rappresentando esempi di "buone pratiche" (1) rispetto all'investimento in area culturale.

A partire dai primi anni Duemila anche l'Italia – se pur in una logica locale e senza una pianificazione o una riflessione a livello nazionale – interpreta il nuovo paradigma economico-culturale puntando sulle risorse culturali come motore di nuove forme di produttività.

La nascita di centri museali di eccellenza quali il Mart di Rovereto, il Museo della Scienza di Trento, il Maxxi di Roma, il Museo del Novecento a Milano, la valorizzazione di itinerari legati al patrimonio culturale, lo sviluppo di fiere dedicate all'arte contemporanea quali Artissima a Torino, Miart a Milano, ArteFiera a Bologna, nonché lo sviluppo di eventi ricorsivi dedicati alla trattazione di tematiche di approfondimento culturale (2), rappresentano le modalità attraverso le quali si è espressa la necessità di utilizzare la cultura come elemento attrattivo del territorio. Musei, grandi eventi, manifestazioni ricorrenti hanno puntato allo sviluppo di quella che a lungo è stata considerata la nuova frontiera della produzione dei beni di consumo, ossia il turismo culturale (3). L'economia basata sul turismo e sui consumi culturali bene interpreta la revisione postmoderna del concetto di "prodotto" e di "consumo", che sostituisce al bene "materiale" il bene "immateriale", rappresentato questo dall'esperienzialità, dal senso di appartenenza, dalla possibilità di vivere momenti di aggregazione e di sentirsi parte di un gruppo sociale – tendenzialmente elitario – accomunato dalla fruizione e dal consumo del medesimo prodotto culturale.

Tale processo ha visto la sua legittimazione grazie al concomitante sviluppo di forme di teorizzazione e di "canonizzazione" consistenti nella creazione di corsi di laurea, master, specializzazioni nell'ambito delle scienze economiche, del marketing, dell'organizzazione e del management, nella pubblicazione di ricerche e studi a tema commissionati dalle Amministrazioni Pubbliche (Comuni,

Regioni, Province), dalle organizzazioni delle principali categorie produttive e commerciali (Camerre di Commercio, Confesercenti, Confindustria), dalle Fondazioni bancarie, nella nascita degli Osservatori Culturali Regionali, nella creazione di riviste di settore (“Economia della Cultura” (4), a titolo esemplificativo), nella promozione di iniziative a carattere convegnistico quali la Biennale Internazionale dei Beni Culturali e Ambientali (Florens) che si è tenuta a Firenze nel 2010 e nel 2012, o gli “Stati generali della cultura” (5), organizzati dal quotidiano economico “Il Sole24Ore”.

2. Produzione e fruizione culturale: le valenze sociali, identitarie, educative

Dinanzi all'apparente coerenza dello scenario sino a qui descritto appare lecito domandarsi se il ridurre la cultura alla sua sola funzione economica capace di incidere sul benessere materiale di un territorio e della comunità che su di esso incide non sia una forzatura ed una *diminutio* delle sue potenzialità formative.

Che la cultura e i beni/prodotti/eventi culturali non possano essere riconducibili esclusivamente alla loro funzione economica è un dato di fatto che deriva, in prima istanza, dalla natura stessa del concetto di cultura. Concetto che rinvia perlomeno a tre differenti e complementari prospettive: quella del sapere/saperi, quella dei modi di vivere, quella dell'identità (Cerri, 2008a). Attraverso l'incontro con un prodotto culturale, cioè, si realizza una continua *trasfusione culturale* per cui “la persona diviene continuamente se stessa come, e solo come, può esserlo all'interno dei legami culturali e sociali che la contengono” (Cerri, 2008b, p. 25). La cultura al cui interno la persona nasce e cresce rappresenta quindi un vero e proprio elemento strutturante l'identità. Identità che, ovviamente, si basa sulle relazioni interpersonali e sulle interazioni che si instaurano con il “mondo” circostante. Cultura significa imprescindibilmente relazione, interazione, identità costruite e situate a partire dalla produzione e dalla comunicazione di “prodotti” di tipo materiale e immateriale.

L'incontro con un giacimento o un prodotto culturale è, quindi, opportunità (mai data in senso deterministico) per l'individuo di attivare meccanismi di conoscenza e riflessione che si innestano nel processo di costruzione identitaria. La frequentazione culturale, insomma, risponde alla necessità dei soggetti di mantenersi entro una dinamica dialogica con se stessi e con la propria comunità di riferimento.

A tale dimensione “individuale” va poi aggiunta una funzione “collettiva” che viene svolta in modo essenziale dalla cultura: alla crisi del sistema produttivo – alla quale poi si aggiunge la crisi economica che investe l'Europa a partire dagli ultimissimi anni del Duemila – segue di pari passo una crisi di tipo sociale e – conseguentemente – dei valori e delle identità collettive. In un mondo sempre più globalizzato, in cui i territori perdono quella che è stata la loro identità “produttiva” e la loro caratterizzazione a livello sia economico che sociale, gli oggetti culturali diventano la risposta non solo alla crisi economica ma, anche e soprattutto, alla necessità per le comunità e per i territori di riconfigurarsi attorno ad una “narrazione condivisa” costruita proprio a partire dal *genius loci*, dall'interpretazione delle vocazioni territoriali e dal dialogo delle comunità attorno ad essa.

Diventare un *cluster* culturale, quindi, non rappresenta esclusivamente una virtualità strategica al servizio di marketing e promozione territoriale, di immagine e comunicazione: la produzione culturale è piuttosto sempre più richiesta dalla società, nelle sue diverse espressioni collettive (gruppi sociali, associazioni culturali, aziende, istituzioni pubbliche, comunità) per la sua capacità di influire sul benessere immateriale di una comunità tanto quanto su quello materiale. La cultura prodotta e fruita, insomma, rappresenta uno strumento di comunicazione e di espressione dell'identità di una comunità, poiché capace di “restituire” alla comunità “benefici ben più significativi di quelli strettamente monetari, quali, per esempio, l'innovazione, il senso di appartenenza, la creatività, la memoria, la composizione delle tensioni sociali” (Argano, Bollo, Dalla Sega & Vivalda, 2005, p. 12), contribuendo in ultima istanza all'accrescimento della qualità della vita urbana e sociale.

La partecipazione culturale si connota inoltre per una sua intrinseca valenza educativa: la conoscenza e la fruizione dei patrimoni apre nuove frontiere sul versante delle competenze di base, trasversali, disciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari, contribuendo ad utilizzare fonti e modalità di co-

noscenza alternative che permettano a tutte le categorie di soggetti un accesso esteso, integrato ed equo alle risorse e agli apprendimenti (Nuzzaci, 2012), indispensabili per quella piena fioritura umana che è rappresentata dal processo formativo (Gennari, 2006). La partecipazione alla vita culturale è quindi occasione privilegiata – se pur a determinate condizioni – che permette il processo di continuo apprendimento, che è reso vitale e necessario per la costruzione di soggetti sempre nuovi, capaci di “farsi carico” del proprio divenire e di tessere e ritessere continuamente la “tela” del proprio sé e della propria identità, con tutto il complesso insieme delle relazioni personali che essa reca. L’accesso culturale, dunque, si propone non già di fornire una o più risposte alle istanze che la società produce, ma fornisce gli strumenti e genera l’occasione per esprimere, in modo del tutto personale ed individuale esperienze dalla portata comunque collettiva ed universale. Dinanzi alla frammentazione delle forme di comunicazione e di espressione, la partecipazione culturale attiva meccanismi di conoscenza, riflessione, interazione, promozione personale basati sulla dinamica personale ed interpersonale “in cui si esprime la logica della ludicità, della scoperta, della partecipazione, della costruzione comunicativa, del rapporto tra emozione, affettività, intelligenza, razionalità” (Cerri, 2008b, p. 47), in cui la conoscenza non è prodotto di informazioni ma trasformazione di informazioni in valori interpretativo-culturali capaci di dare senso all’itinerario personale e di coniugarlo in una trama comunitaria.

3. La produzione culturale partecipativa

Il *boom* degli eventi culturali cui assistiamo in Italia (ma del resto anche in tutta Europa) sembra dunque dipendere da due elementi inscindibilmente legati tra loro: il bisogno di ripensare all’economia territoriale e la necessità, sempre maggiore, di riflessioni personali e collettive circa le identità e i processi di identificazione.

La dimensione culturale sembra quindi essere capace di contribuire alla riconversione dei territori, di produrre nuove costruzioni culturali e sociali che permettono di pensare e ripensare se stessi e la propria “appartenenza”, oltre che di generare impatti di natura economica su larga scala.

Ma, a ridosso della crisi economica del 2009, il fiorire di attività culturali che ha caratterizzato il primo decennio del Duemila si scontra con l’impossibilità, da parte delle grandi istituzioni culturali e delle amministrazioni, di continuare ad investire in modo incisivo nel settore delle produzioni culturali. La mancanza di flussi economici sufficienti a mantenere un modello gestionale ed organizzativo vicariato dai modelli di *business* economico e ancora aderente a modalità produttive basate su processi di progettazione e azione in modalità *top-down* (spesso ancora troppo poco attenti alle istanze territoriali e di tutti gli *stakeholders* di riferimento) determina, dopo un primo momento di stallo delle produzioni culturali, il cambiamento del paradigma che ha guidato fino a questo momento la gestione e la progettazione in ambito culturale. Così, accanto al “tramonto” della cultura intesa come prodotto esclusivo delle istituzioni culturali per eccellenza, si assiste al nascere di un modello progettuale basato sempre più sulla dinamica *bottom-up* e sul meticciamiento di cultura “alta” e cultura “bassa”. L’impossibilità di garantire investimenti economici di tipo istituzionale diviene non solo occasione di cambiamento delle modalità di produzione e di fruizione culturale, ma anche (e soprattutto) di riflessione rispetto alla tematica della cittadinanza culturale. Lentamente (ma inesorabilmente) alla progettazione *bottom-up* “di necessità” si sostituisce la progettazione *bottom-up* “per scelta”: dinanzi alle centinaia di eventi culturali resi possibili dal coinvolgimento diretto – per quel che riguarda la progettazione, l’azione, la gestione, *il fundraising* – di singoli cittadini, associazioni culturali locali, scuole, enti benefici, l’attenzione del settore culturale si focalizza sui possibili circoli virtuosi che una gestione partecipativa della cultura può contribuire a generare in termini di impatti non tanto economici, non solo culturali, ma anche (e innanzitutto) sociali.

Non è un caso, quindi, che tra tutte le candidate a capitale europea della cultura per il 2019 abbia vinto proprio la città di Matera, che ha basato il progetto di candidatura sul coinvolgimento diretto di tutti gli *stakeholders* territoriali, impegnandosi in un percorso di progettazione collettiva che, oltre a condurre alla vittoria della città, ha rappresentato occasione di formazione, di costruzione di

legami collaborativi e cooperativi, di disseminazione e diffusione di contenuti culturali altrimenti relegati a specifici ambiti di interesse, di trasparenza delle politiche gestionali e progettuali. E proprio la partecipazione attiva dei cittadini alla progettazione del programma culturale per il 2019 ha rappresentato una delle motivazioni che hanno condotto alla vittoria della città: “una buona *governance*, la partecipazione attiva dei cittadini, una spiccata creatività delle iniziative in programma, la dimensione europea e durata del progetto, la valorizzazione della diversità culturale dei Paesi membri ma anche l’esaltazione degli aspetti comuni: questi sono i criteri che Matera è riuscita a soddisfare incarnando pienamente il senso di questa nomina, proprio in un’ottica di favorire non solo la cultura ma anche la consapevolezza nei cittadini europei di far parte di un unico, grande patrimonio culturale” (6).

E non è un caso, ancora, che sempre più città italiane si stiano dotando di un Piano Regolatore Culturale, inteso come “strumento di governo condiviso e sistema per la promozione e lo sviluppo della cultura” (Comune di Sarzana, Piano Regolatore della Cultura (7)). Il PRdC coinvolge cittadinanza, soggetti culturali, soggetti politici, istituzioni, e si basa sul *cultural planning* partecipato non solo perché intende la cultura come risorsa per lo sviluppo del territorio, “ma per il suo concentrarsi sul processo di produzione culturale locale come processo creativo, come approccio, come modo di pensare” (Comune di Sarzana, p. 2). In questa prospettiva la città e il suo territorio sono pensati come soggetto/oggetto di innovazione e di ricerca, mentre l’arte, la creatività “e più in generale la cultura, anche scientifica, rappresentano un motore di sviluppo del tessuto urbano, sociale ed economico della città” (Comune di Cagliari, Piano Regolatore per le Politiche Culturali, p. 4 (8)). È interessante notare, qui, come l’aspetto economico, fino a pochi anni fa inteso come il primo e più importante motivo di investimento culturale, sia preceduto da impatti di tipo “immateriale”, a riprova di uno slittamento delle priorità e delle funzioni associate allo sviluppo culturale.

4. L’*audience development* e la promozione della cittadinanza attiva

Quali sono le conseguenze che derivano dal passaggio verso un approccio partecipato alla fruizione e produzione culturale?

Senza alcun dubbio diviene necessario definire la trasformazione del concetto di “pubblico” e di “fruizione”: lo sviluppo di eventi culturali secondo modalità *bottom-up* e la gestione partecipata delle politiche culturali locali genera un cambiamento nei rapporti tra cittadinanza, produzioni culturali, territorio, forme di fruizione, rendendo importante un’attenta pianificazione delle azioni formative rivolte al passaggio da un pubblico passivo ad un pubblico coinvolto sempre più ed in maniera sempre più diretta e attiva. Per questo motivo nel periodo 2014-2020 *audience development* e *audience engagement* sono considerati elementi centrali delle politiche e delle misure dell’Unione Europea in materia di cultura, nella consapevolezza che gli interventi di riforma e le singole misure adottate dai decisori con alcuni nodi del dibattito pubblico sulla domanda/offerta culturale e sulle politiche culturali – quali ad esempio il già citato Libro Bianco del Ministero dei Beni culturali, l’intervento di Alessandro Baricco “Basta soldi pubblici al teatro, meglio puntare su scuola e tv” sulle pagine de *La Repubblica* (2009), il controverso *Kulturinfarkt*, *Azzerare i fondi pubblici per far rinascere la cultura* (Haselbach, Klein, Knüsel & Opitz, 2012) e il manifesto per la cultura del Sole24Ore – mostrano che questa diversità di approcci e di proposte necessitano di essere “sistematizzati” e portati all’attenzione di una progettualità di ampio respiro.

In quest’ottica l’*audience development* diviene contemporaneamente oggetto di riflessione teorica e di azione progettuale: a fianco di prodotti “teorici” quali il documento finale della conferenza “European Audiences: 2020 and beyond” (9), organizzata dalla European Commission nell’Ottobre 2012, la Comunità Europea si impegna anche in azioni concrete e reali che si muovano nell’ottica dello sviluppo del concetto di “pubblico” attraverso il finanziamento di progetti europei, quale ad esempio “Pan-European public outreach: exhibitions and science cafés engaging citizens in science” che puntano sulla divulgazione partecipata che cresce “on the experience and capacity of science museums, Higher Education Institutions, science shops, scientific centres of excellence and in-

novation hubs, cities of scientific culture, but also creative re-use communities, secondary schools, higher education centres, Non-Governmental Organisations and civil society organizations, local public authorities and other relevant stakeholders” (10).

Ma cosa si intende per *audience development*, e quali sono le motivazioni che spingono la Comunità Europea a considerare tale elemento come uno degli obiettivi di Horizon 2020?

Secondo la European Commission for “Creative Europe”, “audience development is a strategic and interactive process of making arts and science widely accessible by cultural organisations and citizens. It aims at engaging individuals and communities in fully experiencing, enjoying, participating in and valuing arts and science” (European Commission for “Creative Europe”, 2012, p. 3). L’*audience development* funge quindi da mezzo di diffusione delle diverse forme di espressione della cultura, integrando “cultural, economic and social dimensions, referring to a space in which cultural organisation and citizens can act directly” (*Ibidem*), nella convinzione che lo sviluppo dei pubblici costituisca un elemento imprescindibile per l’accesso culturale: “the recently published report of a Member State expert group on Access to Culture, confirms that audience development is an essential contributor to making access to culture a reality” (*Ibidem*).

Secondo la prospettiva della Commissione Europea la partecipazione culturale apporta benefici alla creatività dei soggetti, la quale costituisce un elemento sempre più essenziale nella società basata sulla conoscenza, e coinvolge tutti gli ambiti della vita, “including people’s working lives even if they are not employed in the cultural sector” (European Commission for “Creative Europe”, 2012, p. 4). Inoltre, “for disadvantaged children and young people, it can help them re-connect to schooling and society” (*Ibidem*).

Alla base di ciò, la convinzione che esista una diretta connessione tra *active audience* e cittadinanza attiva, “with researches indicating that cultural participation increases the likelihood of broader civil engagement, including voting in political elections” (*Ibidem*). Questo perché la cultura fornisce ai soggetti l’opportunità di piena espressione di se stessi, “giving them a voice to tell their stories and culture, playing an essential role in any democracy, taking the political debate from the political sphere and giving it back to citizens” (*Ibidem*).

Anche nella prospettiva dell’European Commission, insomma, sta l’idea che lo sviluppo dei pubblici porti benefici non solo economici, ma anche sociali e culturali. Nello specifico, i benefici culturali consistono nel fatto che la partecipazione espone più persone alle funzioni di tipo educativo che sono inscindibili dall’arte e dalla scienza, mentre i benefici di tipo sociale derivano dal fatto che gli oggetti culturali convogliano e propongono significati e valori: “they give insights into other people’s lives and realities thereby broadening our horizons, fostering empathy, mutual understanding and intercultural dialogue. So by helping to reach the excluded, it contributes to social inclusion and people’s engagement in society” (European Commission for “Creative Europe”, 2012, p. 5).

5. La prospettiva della pedagogia tra cultura, accessibilità della conoscenza e costruzioni identitarie

Il quadro sin qui descritto tenta di offrire la ricostruzione – se pur parziale – di un fenomeno la cui complessità deriva in prima istanza dal fatto che i processi attivati entro tale ambito si pongano a cavallo tra diverse dimensioni, rendendo così assai difficile una lettura e una interpretazione univoche e capaci di afferrare il fenomeno nella sua totalità.

Le dimensioni che entrano in gioco entro tale dinamica sono le più varie: economica, sociale, urbanistica, culturale, politica, identitaria, produttiva – solo per citare le più evidenti – e coinvolgono la società a tutti i suoi “livelli” – da quello prettamente individuale a quello delle organizzazioni pubbliche di tipo internazionale.

Che intreccio può nascere tra le Scienze pedagogiche e dell’Educazione e la lettura di un fenomeno – quale quello appena descritto – apparentemente “lontano” dagli oggetti conoscitivi di tale settore disciplinare? Le Scienze pedagogiche e dell’Educazione – avendo come proprio oggetto di studio tutti i processi educativi che permettono ad ogni società/cultura di trasmettere alle nuove generazio-

ni riti, credenze, tecniche, saperi, e di rinnovarsi attraverso la co-costruzione di nuove forme di conoscenze, pratiche, linguaggi, modi di essere e comunicare (Cerri, 2007) – hanno un ruolo fondamentale proprio quando i cambiamenti economici, sociali, culturali sono di portata tale da generare una o più crisi che potenzialmente investono ogni ambito della società e delle sue modalità di riproduzione. E poiché con il progredire delle trasformazioni della società l’oggetto specifico delle Scienze dell’Educazione si è spostato sempre di più dall’educazione come processo di costruzione dei soggetti secondo regole sociali e basato su inculturazione e apprendimento, verso un modello sempre più orientato e basato sull’idea di formazione intesa come “nuova” categoria reggente del pedagogico (Cambi, Giosi, Mariani & Sarsini, 2009), l’attenzione verso fenomeni legati in prima istanza a modelli economici e produttivi e inerenti l’ambito dell’effimero e del *loisir* si sostanzia nell’importanza che l’ambito informale dell’educazione acquista sempre più con il passare del tempo. Laddove per educazione informale si intende quella forma di processo educativo che riguarda la cultura nel senso più ampio del termine, che inerisce ogni processo di apprendimento di conoscenze, attitudini, abilità, valori, competenze, che prosegue per l’intero arco di vita avendo come sorgenti l’esperienza quotidiana, le relazioni interpersonali e il rapporto con l’ambiente (Cerri, 2008b).

Se, insomma, l’albero del sistema formativo si ramifica sempre più, e con esso si moltiplicano anche i luoghi dell’educazione e della formazione (Frabboni & Pinto Minerva, 2003), le Scienze dell’Educazione offrono alla realtà un punto di vista dotato di unicità e specificità, fornendo elementi necessari affinché le trasformazioni del mondo contemporaneo sviluppino tutto il loro potenziale formativo ed educativo.

Al contempo, un processo inverso tra le due parti può permettere alle Scienze dell’Educazione di attingere da tutti quegli aspetti e quegli ambiti della realtà che rischiano di rimanere in ombra e che possono contribuire – attraverso la condivisione di dimensioni “altre” – al rinnovamento e all’arricchimento delle discipline pedagogiche stesse.

Accogliendo quindi l’idea di una pedagogia complessa, che come scienza di confine tiene insieme teoria e prassi, normale e rivoluzionario, singolare e collettivo, intesa come scienza che accetta le sfide della complessità e come idea regolativa per un cambiamento sempre possibile (Annacontini, 2008), è lecito chiedersi quale possa essere la riflessione che tale Scienza può proporre come contributo al dibattito (ormai divenuto internazionale) rispetto al tema della cultura.

È indubbio che alla crisi che ha colpito l’occidente (crisi economica, politica, sociale e – conseguentemente – educativa, identitaria, valoriale) sia necessario rispondere attraverso la costruzione di percorsi capaci di rendere i soggetti capaci di comprensione integrale della realtà e del mondo.

Ma affinché ciò sia possibile è necessario aprirsi all’osservazione “dei segnali del mondo esterno e dei fenomeni che vanno interessando il macrosistema sociale con evidenti ricadute sui luoghi e sui modi dell’educazione” (Perucca & De Canale, 2012, p. 28), ed è in questa cornice “che va a collocarsi la disamina dei cambiamenti che i processi di globalizzazione e l’avvento di una società complessa, post-ideologica e multiculturale hanno introdotto” (*Ibidem*) nella vita dei soggetti.

In quest’ottica, il bisogno sempre maggiore di una socialità non mediata (Dalla Sega, 2013) di una cittadinanza culturale e partecipata può essere letto – in una dimensione di stretta interdipendenza tra contesti locali e globali, tra dimensioni individuali e collettive – come la necessità di rispondere a quei fenomeni che hanno comportato la perdita di riferimenti nella vita comunitaria e l’avvento di identità prive di appartenenze stabili, guidate unicamente dal criterio della sopravvivenza che, in qualche modo, ha sostituito gli orientamenti di valore.

Ma quali sono le condizioni affinché il coinvolgimento in attività e produzioni di tipo culturale non si riducano alla costruzione di miti e mode effimeri, schiacciati sul presente e determinati dal bisogno di soddisfare un senso di conformità, di adeguatezza e di appartenenza, culturale o meno che sia?

La riflessione rispetto a tale questione si può sviluppare su due livelli: uno che riguarda la dimensione individuale, soggettiva, e uno che tocca la dimensione collettiva, legata alla cittadinanza e alle politiche pubbliche.

Dal punto di vista dei singoli, è necessario innanzitutto problematizzare la questione che vede disporsi su due fronti opposti da una parte ogni soggetto, con i suoi significati, le sue norme, i suoi valori, il suo mondo simbolico e i suoi usi, considerato come “ricco” di cultura e in diritto di poter esprimere la cultura di cui è portatore, e dall'altra la cultura intesa come un insieme di settori di altissima professionalità, che coinvolge esclusivamente un' *elite* di produttori e fruitori/consumatori. Il concetto di partecipazione, per poter essere dotato di una reale valenza educativa, deve poter sciogliere questa ambiguità. Tale questione riguarda quindi la polarità ancora troppo diffusa tra cultura alta e cultura bassa: la percezione di una società divisa irrimediabilmente in due sezioni stagne fa sì che “finché si ritiene che chi non è adulto, istruito e ricco non ha alcuna motivazione forte verso l'esperienza culturale, si rende allora del tutto inutile e dispendiosa qualsiasi possibile azione rivolta a bambini e adolescenti, a gruppi sociali posti ai margini della società, a persone con un basso grado di istruzione” (De Biase, 2014).

Si tratta allora di operare in due direzioni, puntando contemporaneamente al cambiamento dell'*audience* – intesa non più come pubblici tradizionali, passivi e statici, ma come intera società nel suo complesso – e al cambiamento istituzionale, passando cioè da una prospettiva orientata alla produzione/prodotto culturale ad una orientata alla condivisione e all'esperienzialità in ambito culturale.

Se, dunque, nella formula “pubblici della cultura”, la definizione di cosa sia realmente “cultura” appare problematica, non di più semplice identificazione è il concetto di “pubblici”, la cui costruzione deve passare attraverso una reale riattivazione della partecipazione civica. Riattivazione che è sentita come sempre più urgente per evitare di scivolare sul personalismo e sull'appiattimento delle progettualità, e che passa in prima istanza dalle agenzie educative istituzionali. Queste, a partire dai primi anni del Duemila, hanno cercato di offrire il loro contributo in termini di offerta, ma hanno dovuto fare i conti con una generalizzata contrazione delle risorse, che ha condotto a una “progressiva chiusura della scuola verso l'offerta culturale del territorio, ed anche verso quanto predisposto, gratuitamente, dall'amministrazione locale, prima della crisi” (Perissinotto, 2014, p. 247).

Un modello partecipativo alla costruzione culturale è quindi un modello caratterizzato da numerosi elementi di potenzialità che celano altrettanti elementi di criticità e di rischio. È un modello in cui il ruolo del pubblico, non più passivo ma attivo e proattivo, deve essere pensato e progettato in maniera attenta e puntuale. Se la questione dell'innovazione culturale va affrontata in termini strutturali e di sistema, è allora necessario mirare all'obiettivo di coltivare per la cultura un pubblico non solo attivo e partecipe, ma anche disposto a diventare consapevolmente parte attiva di questo nuovo ecosistema. Un pubblico consapevole delle criticità relative alla forma di produzione e circolazione di cultura, cioè delle condizioni in cui si determina l'offerta culturale, a forte rischio di deriva (consumismo culturale, omologazione del gusto, manipolazione del senso estetico). Un pubblico, insomma, che diviene collettività educata, condividendo un insieme di rappresentazioni e di valori e che per questo rientra attivamente in un sistema partecipativo basato sulla fiducia, dove diffuso e condiviso non è solo il processo di creazione/fruizione, ma anche la reciproca garanzia che questo processo avvenga nella tutela dei diritti del lavoro e della dignità delle persone.

6. La sfida per la pedagogia: risignificazione della realtà per una stenia della trasformazione

Perché un processo come quello appena descritto diventi possibile, perché le nuove forme di partecipazione culturale permettano di trasformare le criticità della società (crisi dei valori, crisi sociale, crisi economica, crisi identitaria) in elementi di potenzialità intesi come spinta al cambiamento, alla ricostruzione identitaria, alla significazione e risignificazione collettiva, il ruolo delle istituzioni appare come elemento imprescindibile e quantomai delicato. Alla base di un lavoro di reale ricostruzione delle modalità di partecipazione alla vita culturale (e conseguentemente pubblica) dei singoli e delle collettività risiede la ridefinizione del concetto di politica culturale, il cui compito deve (e può già) essere quello di valorizzare e incanalare le grandi energie creative presenti, inserendole in una cornice coerente con le esigenze delle comunità e dei territori. È insomma necessario ricucire i

tessuti urbani, spesso frammentati, rendendoli nuovamente dei sistemi di relazioni orizzontali, capaci di sovvertire il concetto dicotomico di centro/periferie, trasformandolo nell'idea di un territorio "policentrico", fatto non più di porzioni di territorio slegate tra loro e con dislivelli in termini di investimento culturale.

Se il punto di vista delle Scienze dell'Educazione può contribuire a individuare i possibili elementi di criticità e le aree cui prestare attenzione affinché la partecipazione culturale divenga un motore di cambiamento dotato di significati realmente formativi, qual è – secondo un flusso inverso – il contributo che il settore culturale può dare alla riflessione pedagogica? Quali principi e quali valori possono essere accolti in vista di una reale riprogettazione del futuro?

Innanzitutto l'idea del rovesciamento del concetto di impermeabilità dei luoghi, delle istituzioni (educative e non), dei diversi mondi: il mondo culturale, il mondo della scuola, il mondo della formazione, il mondo delle organizzazioni sociali possono e devono creare sinergie in maniera tale da capitalizzare, condividere, rafforzare e creare conoscenze e competenze progressivamente esposte ad un processo di adattabilità continua, grazie al quale i soggetti possano trovare sia risposte efficaci ai nuovi problemi che la realtà impone, sia inedite forme di interazione (Nuzzaci, 2012), al fine di allargare progressivamente i propri confini in un'ottica di progettualità condivisa dei percorsi di vita e dei processi comunitari (Cerri, Genta & Traverso, 2013).

In secondo luogo, l'idea che l'innalzamento costante della qualità culturale rappresenti soprattutto innalzamento della qualità generale della vita, come premessa indispensabile per l'affermazione del concetto di cittadinanza culturale, che si sviluppa in ogni aspetto della partecipazione alla vita pubblica. Connessa a tale concetto, l'idea che la riqualificazione delle aree considerate a disagio e rischio sociali, caratterizzate da alte percentuali di dispersione scolastica, debba partire proprio da un investimento collettivo nel settore della cultura, anche attraverso progetti che promuovano il multiculturalismo, il valore delle differenze, il rispetto sociale e il rispetto dell'altro. Infine, il concetto di disseminazione e di immersività (Cerri, 2008b) che permettono di vivere esperienze (culturali e non) che coinvolgono non solo la dimensione intellettuale, cognitiva ma anche quella sociale, affettiva, relazionale, generando occasioni di apprendimento significative dal punto di vista del processo formativo di ciascun soggetto.

Concludendo, perché le istanze di cambiamento e di progettualità possano essere realmente accolte e interpretate, è necessaria una politica culturale realmente condivisa da tutte le istituzioni e a tutti i livelli. La frammentazione e la disgregazione a cui anche il mondo della cultura rischia di cedere necessitano di una cura che è propria di uno sguardo pedagogico. Sguardo che deve essere lucido e insieme sensibile, affinché riesca a cogliere il peso e la consistenza della realtà (quella sociale e culturale) e lo trasformi in immagini per renderlo condiviso e metterlo in comune (cioè comunicarlo) all'interno e all'esterno di questa realtà. Se la realtà, dunque, è per sua natura in costante trasformazione, occorre che essa venga pensata ed interpretata come categoria complessa, che reca con sé un rischio deformativo (Sola, 2008) ma, al contempo, un potenziale stènico. Così come la realtà è in costante trasformazione, infatti, l'uomo stesso è capace di formarsi e trasformarsi al fine di resistere alle violazioni della sua natura, pur nella consapevolezza dell'instabilità e dell'imprevedibilità della realtà nella quale è naturalmente immerso (Sola, 2003).

Il rischio di una stagnazione dovuta alla potente crisi delle risorse pubbliche per la cultura può dunque essere rimosso inserendo le produzioni culturali in progetti e processi di costruzione sociale e culturale capaci di divenire degli acceleratori o facilitatori di relazioni interpersonali attorno a identità condivise, e di articolarsi in percorsi e itinerari complessi, distesi in temporalità ampie, il cui senso ultimo è rappresentato dalla costruzione di legami nuovi, di inclusioni sociali dentro a territori che cambiano (Arcomano, 2010), il cui divenire deve e può rappresentare occasione di riflessione, di negoziazione e di progettualità condivisa.

Compito delle Scienze Pedagogiche è quindi quello di porre la propria attenzione sul mondo della cultura e dell'educazione informale, affinché le attività artistiche e culturali possano costituire una reale occasione educativa e formativa. Per far ciò, risulta chiaramente necessaria la sinergia dei diversi settori disciplinari. La pedagogia generale ha il compito di produrre una riflessione seria e ap-

profondità sulle categorie concettuali qui chiamate in causa e sulle implicazioni teoretiche e teoriche che devono fungere da base strutturante la ricerca pedagogica. Questa costituisce un “osservatorio privilegiato” per mezzo del quale indagare, conoscere, esplorare i fenomeni qui descritti. La didattica, infine, ha il compito di “raccolgere” le conoscenze ottenute mediante la ricerca e di canalizzarle, attraverso la sua specifica modalità operativa basata sulla cultura del progetto, verso la costruzione di una *expertise* condivisa (Cerri, 2007) capace di fornire conoscenze e di costruire le competenze adeguate a una progettualità coerente con le istanze culturali.

Solo attraverso un’attenzione condivisa e un dialogo costante tra le diverse discipline pedagogiche è possibile la progettazione di forme di partecipazione culturale che siano realmente occasione per sperimentare visioni di cambiamento di questa realtà, che, da frammentata, schiacciata, presentizzata, disgregata, può e deve diventare ricca, policentrica, densa, collaborativa, partecipativa.

Note

(1) Rispetto alla costruzione del Guggenheim Museum è stata coniata l’espressione “Effetto-Bilbao” (Rizzo, 2013) che sta ad indicare un investimento ingente in ambito culturale che determina una forte e decisiva ripresa economica per la città o la regione in cui l’investimento è stato effettuato (sotto forma di costruzione, recupero di spazi, generazione di eventi).

(2) A partire dai primi anni Duemila il nostro Paese ha visto nascere e crescere centinaia di festival legati alle arti espressive o di approfondimento culturale. Tale “esplosione” di manifestazioni ed eventi culturali ha generato l’espressione “Italia Paese dei festival”. A titolo esemplificativo è possibile citare i primi e più importanti eventi a carattere culturale: Festival della Letteratura di Mantova, Festival della Filosofia di Modena-Carpi-Sassuolo, Festival della Scienza di Genova, Festival della Mente di Sarzana, PordenoneLegge, Festival Economia di Trento, Internazionale Festival di Ferrara, Contemporanea Festival di Carrara, Fotografia Europea di Reggio Emilia.

(3) Si intende, per turismo culturale, la forma più completa di esperienza per un viaggiatore, la manifestazione del bisogno e della curiosità di esplorare culture e tradizioni diverse, di conoscere stili di vita e identità lontane dalla propria (Glidewell & Marcucci, 2004)

(4) http://www.economiadellacultura.it/index.php?option=com_content&view=article&id=161&Itemid=9 [10/05/2015]

(5) <http://www.statigeneralidellacultura.ilsole24ore.com/> [10/05/2015]

(6) Dal discorso di designazione della città italiana capitale europea della cultura 2019. Peter Green, presidente della Giuria internazionale di selezione, Roma, Mibact, 17 Ottobre 2014.

http://www.ansa.it/sito/notizie/cultura/2014/10/17/e-matera-la-capitale-europea-della-cultura-2019_0c8b8b3f-3dd6-4673-b8a0-743769092658.html [11/05/2015]

(7) <http://old.comune.sarzana.sp.it/iniziative/PRdC/PRdC.htm> [21/04/2015]

(8) www.comune.cagliari.it/resources/cms/documents/AssessoratoCultura_PianoPoliticheCulturali_Giugno2012.pdf [21/04/2015]

(9) http://ec.europa.eu/culture/library/reports/conference-audience_en.pdf [15/01/2013]

(10) <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/2419-issi-1-2015.html#tab1> [26/04/2015]

Bibliografia

- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Arcomano, V. (2010). Alle origini di un’idea innovativa: il valore educativo del patrimonio culturale nell’educazione della persona umana. *Cquia Rivista*, 1, 50-62.
- Argano, L., Bollo, A., Dalla Sega, P., & Vivalda C. (2010). *Gli eventi culturali. Ideazione, progettazione, marketing, comunicazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bell, D. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society. A Venture in Social Forecasting*. New York: Basic Books

- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi, F., Giosi, M., Mariani, A., & Sarsini D. (2009). *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*. Milano: Carocci
- Cerri, R. (a cura di). (2007). *L'evento didattico. Dinamiche e processi*. Milano: Carocci.
- Cerri, R. (a cura di). (2008a). *Didattica in azione. Professionalità e interazioni nei contesti educativi*. Milano: Carocci.
- Cerri, R. (2008b). *Eventi culturali e percorsi di formazione*. Roma: Aracne.
- Cerri, R., Genta, V., & Traverso, A., (2013) *La cultura al centro: quale rapporto tra scuola ed eventi culturali?*. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 10, 14-31.
- Comune di Cagliari. (2012). *Piano Regolatore per le Politiche Culturali*. Disponibile in: http://www.comune.cagliari.it/resources/cms/documents/AssessoratoCultura_PianoPoliticheCulturali_Giugno2012.pdf [21/04/2015]
- Comune di Sarzana. (2009). *Piano Regolatore della Cultura*. Disponibile in: <http://old.comune.sarzana.sp.it/iniziative/PRdC/PRdC.htm> [21/04/2015]
- Dalla Sega, P. (2013). *Gli eventi dopo la festa*. In S. Petrosino (a cura di), *La festa. Raccogliersi, riconoscersi, smarrirsi*. (pp. 165-181). Milano: Jaca Book.
- European Commission. (2012). *European Audiences: 2020 and beyond*. Disponibile in: http://ec.europa.eu/culture/library/reports/conference-audience_en.pdf [15/01/2013]
- European Commission. (2015). *Pan-European public outreach: exhibitions and science cafés engaging citizens in science*. Disponibile in: <http://ec.europa.eu/research/participants/portal/desktop/en/opportunities/h2020/topics/2419-issi-1-2015.html#tab1> [26/04/2015]
- Haselbach, D., Klein, A., Knüsel, P. & Opitz, S. (2012). *Kulturinfarkt. Azzerare i fondi pubblici per far rinascere la cultura*. Venezia: Marsilio.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva, F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Roma-Bari: Laterza.
- Gennari, M. (2006). *Trattato di pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Glidewell, P., & Marcucci, B. (2004). *Turismo culturale: analisi e prospettive*. *La Rivista del Turismo*, 1, 26-31.
- Nuzzaci, A. (2012). *La didattica museale tra pedagogical literacy, heritage literacy e multiliteracies. Costruire il profilo del letterato del 21° secolo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Perucca, A., & De Canale B. (2012). *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*. Roma: Armando.
- Perissinotto, L. (2014), *L'educazione dello spettatore: la scuola. Evoluzione di processi e strumenti formativi*. In F. De Biase. (a cura di), *I pubblici della cultura*. (pp. 240 - 256) Milano: FrancoAngeli.
- Rizzo, A. (2013). *Effetto Bilbao*. Viareggio: Idea Books.
- Santagata, W. (a cura di). (2009). *Libro bianco sulla creatività*. Milano: UBE.
- Sola, G. (2003). *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Sola, G. (2008). *Introduzione alla pedagogia clinica*. Genova: Il Melangolo.
- Traverso A., & Lampugnani P. A. (in press). *Ricerca e progettazione didattica con gli eventi culturali*. In A. Traverso (a cura di), *La didattica che fa bene. Pratiche laboratoriali e di ricerca nella formazione universitaria*. Milano: Vita e Pensiero.
- Tylor, E. (1871). *Primitive Culture*. London: J. Murray.

**L'Aquila: finis terrae.
Ripensare il territorio in chiave pedagogica**

di Elisa Maia

La crisi del sistema economico e sociale che caratterizza il presente momento storico delinea uno scenario fortemente complesso, frammentato e parcellizzante, con cui la pedagogia, in quanto scienza madre dell'educazione, è chiamata a confrontarsi per rispondere a nuove sfide ed elaborare nuove risposte.

Nel presente contributo si è scelto di articolare la riflessione circa il possibile ruolo che la pedagogia riveste nell'educare a un futuro possibile concentrandosi sulle città in quanto *setting* educativi primari. Troppo spesso, infatti, il dibattito intorno ai luoghi urbani prescinde da un qualsiasi riferimento pedagogico, al contrario essi sono i luoghi prioritari in cui le identità individuali e collettive si costruiscono, in una costante processo di esplorazione e significazione degli spazi di vita quotidiana. Le città costituiscono innegabilmente, a maggior ragione in un periodo di forte crisi economica e sociale, veri e propri teatri di "sofferenze urbane" che rimangono frequentemente invisibili e inascoltate. Infatti è proprio all'interno degli spazi della quotidianità, tra le minuzie della vita di ogni giorno, che prende forma l'esistenza di ciascuno e si ritiene che da qui la pedagogia, in quanto sapere di scarto nella duplice accezione di sapere marginale da un lato e di sapere vicino agli ultimi, agli emarginati dall'altro, deve ricominciare a pensarsi.

L'Aquila è il punto di avvio della presente riflessione, poiché essa – a sei anni dal violentissimo sisma che la colpì il 6 aprile 2009 – è divenuta lo spazio geografico e antropico da cui è fondamentale ricominciare a progettare una pedagogia nuova, che si levi oltre quei muri che ci rendono ciechi alle ombre e sordi alle voci sommesse, una pedagogia che sappia attraversare il buio della vulnerabilità e aprire nuovi orizzonti di luce e di possibilità per tutti.

Parlare di città, dunque, è un dovere a cui la pedagogia, come scienza che si occupa dell'umanità, delle sue pieghe, possibilità, trasformazioni, non può sottrarsi. È la dimensione di *Krisis* il suo territorio privilegiato: contiene in sé i significati di scelta, decisione e non soltanto di paura. Crisi, dunque, come opportunità per comprendere, per ricostruire speranze, per aiutare i cittadini a compiere scelte coraggiose.

The crisis of the economic and social system marking this historical time outlines a highly complex, fragmented and compartmentalised scenario, in which pedagogy, the mother science of education, is called on to study and respond to new challenges and offer new answers.

In this work we have chosen to focus our reflection on the possible role of pedagogy in educating towards a possible future, concentrating on cities as primary educational settings. All too often, the debate on urban locations is alien to all pedagogical reference: on the contrary they are priority places in which individual and collective identities are built, in a continuous process of exploration and signification of the spaces of everyday life. Even more so in times of strong economic and social crisis, cities inevitably become authentic theatres of 'urban suffering' that frequently remain invisible and unheard. Indeed it is precisely in spaces of everyday life, among the minute details of day-to-day life, that the existence of each person takes shape and it is felt that from here pedagogy, a misfit science - in the two-fold meaning of marginal knowledge on one hand and of knowing how to be close to the excluded and the marginalised on the other - must begin to reinvent itself.

L'Aquila is the point of departure for this reflection as – six years after the violent earthquake of 6 April 2009 – it has become the geographical and anthropic space from which it is fundamental to start to design a new pedagogy, which raises itself above the walls that make us blind to the shadows and deaf to the quiet voices, a pedagogy able to cross the darkness of vulnerability and open new horizons of light and possibilities for all.

Talking of the city is therefore a duty that pedagogy, as a science dealing with humanity, and all its many facets, possibilities and transformations, cannot avoid. The dimension of ‘crisis’ is its privileged territory: it contains within all the meanings not just of fear but also of choice, of decision. Crisis, therefore, is an opportunity to understand, reconstruct hopes and help citizens to make courageous choices.

1. Incipit

- Ti ricordi cosa c’era qua?
 - La Perla Nera, chi se lo scorda?! Che pizza, ragazzi! ...Piazza Palazzo... quanto tempo saremo rimaste ferme qui quella notte?
 - Non so, non ricordo. *[Silenzio]* Ho perso i punti di riferimento: dov’era quella pasticceria francese, quella che faceva quella torta buonissima?
 - O questa stradina o l’altra, ma ora non capisco quale delle due sia.
 - Saliamo verso casa?
 - La strada di casa è chiusa. *[Silenzio]* Ma prima, prima dico, che tu ti ricordi, si vedeva il cielo stellato da Via Roma?
 - No, c’erano i lampioni prima, era impossibile! Ora sì, ora è tutto possibile, si vedono pure le stelle da Via Roma.
- (F.B., E.M., comunicazione personale, 6 aprile 2015)

2. L’Aquila: spazi di vita oltre le frontiere

Questa conversazione avrebbe potuto svolgersi in una qualsiasi Via Roma d’Italia, eppure ci sono alcuni elementi del dialogo che suggeriscono delle rotture rispetto alle città per come si è abituati a conoscerle. Innanzitutto in questa particolare Via Roma mancano i punti di riferimento territoriali, spaziali. Le due ragazze, infatti, non riescono a distinguere due strade tra loro simili, ma assolutamente differenti in un passato non molto lontano, in cui ogni angolo del tessuto cittadino aveva una sua peculiarità che permetteva di distinguerlo dal resto: un odore, il negozio preferito, un particolare architettonico. Oggi, invece, tutto questo non è possibile: gli spazi si aprono davanti agli occhi tutti uguali nel loro orrore, storie diverse dal destino comune. In secondo luogo si percepisce, nelle parole delle protagoniste, il peso di una memoria che ha intrappolato in sé un dolore che non trova sfogo, che non conosce narrazioni liberatrici, in cui il passato è scivolato in un vortice buio che non lascia scampo allo sguardo prospettico, chiarificatore tanto dell’ieri quanto del domani, giustificazione dei giorni presenti.

Infine l’ultimo elemento del dialogo che contraddistingue questa Via Roma da qualsiasi altra sono le stelle del cielo: generalmente nelle città è pressoché impossibile trovare angoli bui, sfuggiti all’inquinamento luminoso che protegge gli abitanti da destini quasi certi di morte violenta per mani devianti, angoli in cui rifugiarsi a scrutare il cielo, alla ricerca di risposte, in cerca di uno spiraglio da cui prendere il volo.

Al contrario, nella città che attraversano le due ragazze, tutto questo è possibile. Erano le 3:32 del 6 aprile 2009 quando L’Aquila e gran parte della sua provincia vennero duramente colpite da un terremoto violentissimo, 6.3 Mw, provocando 309 vittime e più di 100.000 sfollati. Da allora sono trascorsi sei anni e la città, in particolar modo la sua parte più antica, rimane ancora in gran parte distrutta, pressoché inaccessibile.

Il centro storico de L’Aquila fu immediatamente militarizzato e così è rimasto per diversi anni: i soldati presidiavano la zona rossa, impedendo agli abitanti di accedere liberamente alle case e alle piazze, agli spazi della quotidianità. La geografia de L’Aquila è stata completamente ridisegnata: se prima essa si sviluppava per cerchi concentrici a partire dal centro storico, attualmente si “dilata” e si “diluisce” (Palma, 2012) lungo un continuum di terra che è al contempo straniero e straniante per chi ci abita.

Una simile rappresentazione del vivere lo spazio, e del consequenziale viverci in esso, ha inevitabilmente comportato la disarticolazione e la frammentazione della forma urbana e una conseguente parcellizzazione del tessuto sociale e comunitario. I cittadini, infatti, scrive Palma (2012), faticano ad appropriarsi delle nuove localizzazioni, che costituiscono una duplicazione e talvolta persino una triplicazione degli abitati preesistenti (Paganica 2, Coppito 3, ecc.).

L'immaterializzazione del vivere (Palma, 2012) di cui oggi fanno esperienza gli abitanti ha reciso le precondizioni a fondamento della relazione tra la città e i cittadini, compromettendo la possibilità per questi ultimi di costruire rapporti significativi con e nel territorio. I giovani abitanti de L'Aquila, definiti da Vaccarelli (2012) la "generazione dei senza-città", esperiscono uno spazio che esprime continuamente la ferocia del sisma, ravvisabile nella trascuratezza e nell'abbandono del centro disabitato: passeggiando per gli antichi vicoli i sensi sono catturati dall'orrore delle macerie e dal silenzio assordante che grava su di esse, che imprigionano la vita passata delle donne e degli uomini che solcavano quelle strade.

Come fa notare Rampazi (2014), Braudel con il concetto di "lunga durata" suggerisce che i cambiamenti, prima di manifestarsi in qualità di eventi, "maturano a lungo e in modo sotterraneo. Questa maturazione [...], prende forma nelle *minuzie della vita quotidiana*: una dimensione temporale apparentemente sempre uguale, eppure segnata dai continui cambiamenti che gli individui, *abitando*, introducono nelle pratiche e nei significati su cui si regge il tessuto sociale" (p. 14). Si semina oggi il mondo di domani, dunque, e allora quale futuro si sta offrendo ai ragazzi e alle ragazze de L'Aquila, di quali strumenti li si dota per progettarsi in direzione futura?

Nell'epoca attuale si assiste a un generale disfacimento della tutela dei diritti: dai diritti di cittadinanza fino ai diritti al lavoro, alla casa, alla genitorialità. Si immagini L'Aquila come un'officina e i giovani abitanti i suoi operai: quali condizioni di sicurezza fisica e psichica si garantiscono loro, che si muovono nel ventre agonizzante di una città-matrigna? Quali mezzi di lavoro sono stati messi a loro disposizione e quanta efficacia si è attribuita a tali mezzi? Adriano Olivetti (2013) affermava che "il lavoro è tormento dello spirito quando non serve un nobile scopo" (p. 49): è dovere e obiettivo della pedagogia interrogarsi sulle radici di questo tormento e delineare un orizzonte di senso per ciascuno, nessuno escluso.

L'Aquila è oggi un territorio di frontiera, è il *finis terrae*, un limite oltre il quale si apre un mondo sconosciuto e pericoloso. Varcare la frontiera significa abbandonare il noto per l'ignoto, allontanarsi da uno spazio conosciuto e rassicurante per avventurarsi in quello dell'incertezza (Zanini, 1997). Si tratta di un viaggio molto simile a quello compiuto dal nascituro prima e dall'adolescente poi, i quali abbandonano il mondo conosciuto e rassicurante che li aveva accolti e protetti fino ad allora per intraprendere il cammino impervio e sconosciuto che li condurrà rispettivamente alle conquiste dell'infanzia e dell'adulthood. Oltrepassare la frontiera, allora, sancisce una nuova nascita: è nel vortice dell'incertezza che l'uomo progetta un nuovo avvenire, assumendosi la responsabilità dell'ignoto può prefigurarsi un nuovo modo di stare al mondo.

L'Aquila è divenuta lo spazio geografico e antropico da cui è fondamentale ricominciare a progettare una pedagogia nuova, che si levi oltre quei muri che rendono ciechi alle ombre e sordi alle voci sommesse, una pedagogia che sappia attraversare il buio della vulnerabilità e aprire nuovi orizzonti di luce e di possibilità per tutti.

3. Città: *setting* primari di educazione

L'Aquila è una città simbolo, poiché è essa stessa periferia, al margine di un paese che sta vivendo una forte crisi economica e sociale, eppure è una periferia che cerca di r-esistere, seppur spesso inconsapevolmente.

I contesti di vita quotidiana, come L'Aquila dimostra, influiscono in modo sostanziale sui percorsi esistenziali delle persone, delineandone spesso inconsciamente alcune strade piuttosto che altre, offrendo occasioni inaspettate o al contrario negando opportunità altrimenti possibili.

La pedagogia, in quanto scienza madre dell'educazione, ha sempre posto un'attenzione prioritaria all'organizzazione degli ambienti educativi, riconoscendogli un ruolo fondamentale nei processi di apprendimento. Tuttavia si converrà che il focus dell'analisi del sapere pedagogico si è concentrato specialmente sugli ambienti educativi formali, dalle aule agli edifici scolastici. Seppure in seguito il discorso pedagogico abbia esteso i propri orizzonti di ricerca ai contesti di vita in senso più ampio, negli anni 2000 (Palmieri, 2013) si faceva ancora riferimento all'"extra-scuola", quasi a denotare una gerarchizzazione dei soggetti del sapere pedagogico che eleggeva a fulcro fondamentale della riflessione il *setting* scolastico: perciò pur procedendo verso l'individuazione, il riconoscimento e l'approfondimento di fattori nuovi e altri nel percorso di vita degli educandi, ascrivibili al contesto di vita quotidiano e perciò disseminati nel territorio, permaneva nel vocabolario pedagogico-educativo una supremazia dell'ambiente scolastico.

Nel secondo dopoguerra italiano si assistette a un crescente interesse nei confronti del concetto di *empowerment* individuale e comunitario – da don Milani a Virgilio Zangrilli, da Aldo Capitini a Danilo Dolci – che fu riscontrabile tanto nelle speculazioni pedagogiche quanto nelle prassi educative del tempo. Tuttavia la concezione dello spazio pubblico, in quanto elemento fondamentale del contesto di vita primario dei cittadini e in virtù di ciò agente imprescindibile della relazione educativa, continuava a lamentare una marginalizzazione dell'analisi rispetto agli ambienti educativi formali.

Con ciò non si vuole assolutamente demonizzare un certo tipo di pedagogia, quanto piuttosto mettere in evidenza la necessità di proseguire in direzione di un'intenzionalità pedagogica ed educativa che negli ultimi anni ha mostrato un rinnovato interesse circa il *setting* di vita urbani.

Se prima si parlava di "extra-scuola" oggi si parla di "territorio" (Palmieri, 2013) e in particolare Tramma (2009) parla di "territorio ostile" a *formatività endogena debole*, riferendosi alla distruzione di quell'intreccio educativo in cui "interagivano gli auspici, le pratiche e gli esiti di apprendimento derivati dall'interconnessione tra famiglia, lavoro, luoghi di aggregazione, relazioni tra pari e tra differenti generazioni" (p. 95). Attualmente ci si trova di fronte ad un territorio con caratteristiche di forte complessità e problematicità rispetto al passato, in cui avvengono cambiamenti continui e repentini, rispecchiando una maggiore liquidità dei processi sociali ed economici.

Pinto Minerva (1991) chiarisce che "proporre la città come obiettivo di riflessione pedagogica significa, [trasformarla] da *dato scontato* e in gran parte sconosciuto in un preciso *oggetto di conoscenza*, di *riflessione*, di *intervento*" (p. 57). Il territorio è definibile come il *setting* materiale ed esistenziale in cui si incontrano soggetti, istituzioni, organizzazioni e così via (Tramma, 2009): esso riveste un ruolo attivo nell'interazione tra la città – intesa come organismo vivente, in continuo divenire, sfuggibile alle definizioni – e il cittadino, in virtù delle personali attribuzioni di senso suggerite dall'assetto urbano e dalle trame di vita che in esso si generano. Il territorio, perciò, ha una duplice caratterizzazione: da una parte è "già dato", mentre dall'altra è una materia in divenire ed è proprio in questo processo di trasformazione costante e sotterraneo, cui si è già fatto riferimento nell'analisi di Braudel, che la riflessione pedagogica attuale deve inserirsi per rispondere ai bisogni generati dalla crisi sociale e politico-economica.

Pasolini, in un "trattatello pedagogico" rimasto incompiuto, osservava che la prima fondamentale educazione proviene dagli oggetti che ci circondano (Gorini, 2015). Da questo punto di vista, allora, le città in quanto spazi in cui si svolge la vita di tutti e di ciascuno, rappresentano dei *setting* educativi primari.

A tal proposito è indispensabile interrogarsi circa il significato del termine "luogo". Scorrendo le pagine di un qualsiasi dizionario della lingua italiana la definizione di questo vocabolo appare avere immediatamente una duplice significanza: in primis con essa ci si riferisce a una determinata collocazione spaziale, con proprie specificità prioritariamente legate alla conformazione territoriale; il territorio, in quest'accezione, può esistere solo in rapporto alla comunità che in essa risiede. Probabilmente è ravvisabile proprio in questa intrinseca interdipendenza spazio/soggetto la ragione per la quale spesso i luoghi influenzano la vita delle persone e la rappresentazione che di queste hanno coloro i quali abitano in altri siti; ciò è stato ampiamente dimostrato dalle scienze sociali e sintetizzato nell'espressione "profezia autorealizzante" (Bazzini & Puttilli, 2008). Con un linguaggio sicura-

mente poco scientifico, tuttavia ben più esaustivo di una qualsiasi definizione manualistica, lo scrittore Erri De Luca, in riferimento alla sua città di nascita, dichiara: “per uno nato a Napoli il destino è alle spalle, è provenire da lì. Esserci nato e cresciuto esaurisce il destino: ovunque vada, l’ha già avuto in dote, metà zavorra e metà salvacondotto” (De Luca, 2011, p. 23). Noi ci costruiamo dentro luoghi ricchi di identità, non solo la nostra, bensì anche quella di coloro che ci hanno preceduto. Il luogo, perciò, ha un peso consistente sulla vita delle persone e attraverso di esso l’uomo costruisce, caratterizza e vive lo spazio che lo circonda. Marc Augé (1992), infatti, rifacendosi all’analisi di de Certeau, sottolinea come lo spazio sia “un ‘luogo praticato’: sono coloro che si muovono a trasformare in spazio la strada geometricamente definita come luogo dell’urbanesimo” (p. 78). Quest’analisi, pertanto, evidenzia ancor più esplicitamente la processualità del binomio spazio/comunità. L’azione dell’uomo incide decisamente sugli spazi che abita, trasformandoli in luoghi in cui si intrecciano le memorie individuali e collettive, e inconsapevolmente si lascia plasmare da essi, abitando le possibilità che la strada gli offre. Infatti, come afferma Pinto Minerva (1991), “la città, in quanto campo di percezioni e di cognizioni, complesso sistema di informazioni, [entra] a far parte della ‘mappa mentale’ del [cittadino, influenzandone] decisamente i modi e le forme della conoscenza” (p. 49).

Altro attributo fondamentale dell’identità, ancora, è quello della relazionalità: è nell’incontro con l’altro da sé, e solo in esso, che può realizzarsi una profonda e completa maturazione dell’essere uomo, poiché “l’identificazione avviene per differenza, come scoperta dell’alterità, dell’essere contemporaneamente per sé e per l’altro” (Crespi, 1984, p. 16). Attualmente, al contrario, è estremamente difficile costruire relazioni significative all’interno dei tessuti urbani, che appaiono estremamente disconnessi al loro interno, restituendo una percezione di squilibrio, causando smarrimento e una consequenziale chiusura all’interno dei propri micro-cosmi individuali. Lucchini (2009) sottolinea come “oggi, [...], sembra di assistere, più che a un ‘progetto di città’, a una ‘città per progetti’, in cui si procede per accumulazione di idee, senza una visione di insieme [...], secondo logiche non tanto umanistiche, quanto di marketing del territorio” (p. 91). In periferia abbondano gli spazi anonimi e abbandonati, privi di aree verdi e luoghi di ritrovo sia spontanei sia strutturati, in cui incontrare l’altro da sé e crescere, co-costruendosi in relazione. Questo vuoto, che può addirittura configurarsi come un vero e proprio vuoto antropologico, è estremamente sofferto dai giovani, i quali avvertono la mancanza di luoghi di ritrovo specificatamente dedicati a loro, ma anche di offerte culturali adeguate e stimolanti. Pertanto i giovani, specialmente i più vulnerabili, attraversano le città e spesso non si imbattono in nessuna proposta significativa, in grado di suscitare il loro interesse, trasmettere energie e offrire spazi di espressione che liberino la creatività (Caiazza, 2011). Ciò fa emergere una grave contraddizione di fondo già messa in luce da Matilde Callari Galli (1991), la quale evidenziò il paradosso per cui da un lato la città rappresenta “una grande occasione educante, con la sua offerta mescolata e frammista di storia del passato e di previsione del futuro” (p. 23), mentre dall’altro essa è anche “esempio di dilapidazione del patrimonio passato e di crescita caotica e squallida” (*ibidem*). Quel che affiora da un simile quadro è una tensione continua tra le potenzialità intrinseche alla complessità della città in quanto fenomeno storico, sociologico e culturale, capace di contenere tracce del passato e anticipazioni del futuro, e le criticità connesse alla disarticolazione del tessuto urbano, che denotano l’inattitudine a proporre un “progetto città” organico e armonico, causando esclusione e separazione, sofferenza e spesso violenza.

Il sentimento di insicurezza che affligge un gran numero di cittadini, senza distinzione tra bambini e adulti, giovani e anziani, è alla base di quegli atteggiamenti di chiusura fra le mura domestiche oppure fra le lamiere delle automobili che conducono a quella condizione che Callari Galli (1991), ancora una volta, definisce “affollata solitudine”, precludendo la possibilità dell’incontro e della relazione con l’altro da sé.

All’indomani del sisma che colpì L’Aquila la notte del 6 aprile 2009 vennero realizzati 19 siti C.A.S.E. nei terreni in disuso circostanti le zone colpite dal terremoto al fine di accogliere gli sfollati. I siti C.A.S.E., ribattezzati *new town*, si precisano principalmente a partire da ciò che non sono, cioè non sono né quartieri, né frazioni né tantomeno *new town*. Queste ultime, infatti, nacquero a Londra nel secondo dopoguerra per rispondere alle spinte espansionistiche della metropoli (Palma,

2012) ed erano dotate di un centro civico, di servizi, di attività commerciali e quant'altro (Benevolo, 1973), assolutamente non declassabili a un uso meramente residenziale. Negli insediamenti aquilani, al contrario, non esistono spazi di condivisione, come potrebbero esserlo le piazze, inoltre è pressoché impossibile incontrare gli abitanti delle C.A.S.E., poiché esse sono dei veri e propri "alloggi dormitorio" in cui si fa ritorno alla sera, dopo una giornata di scuola o di lavoro. Eppure, evidentemente, le attuali spazialità cittadine sono abitate e vissute, ma quale fisionomia assume l'abitare in questi nuovi luoghi, privi di requisiti sociali, relazionali, memoriali e progettuali (Palma, 2012)?

È inevitabile domandarsi, in pedagogia, quali siano le vittime di questo meccanismo talora segregante, talora escludente. Non si può prescindere dall'interrogarsi su chi siano gli oppressori e chi gli oppressi, richiamandosi alla pedagogia di Paulo Freire, e dall'individuazione di quei dispositivi – talvolta così radicati da essere impercettibili, se non addirittura socialmente accettati – che consentono la perpetuazione di simili processi.

Paolo Mottana, nel *Piccolo manuale di controeducazione*, suggerisce di "scambiare le ore di parola con le ore di esperienza, che poi diventa anche parola e immagine e gesto, nell'arena a cerchio a spirale che potrebbe diventare la scuola" (2011, p. 18). La finalità ultima della pedagogia oggi, in questa fase di crisi di valori e non solo, è raccogliere la sfida proposta da Mottana non unicamente nelle aule scolastiche, bensì portarla fuori, oltre le attività programmate e strutturate che proteggono i giovani dai pericoli del territorio e dalle incertezze del futuro, restituirgli le chiavi della città, rispettare il loro diritto a scoprirla, a stravolgerla, a ridisegnarla, ad animarla al di là e contro ogni adulta esitazione, realizzando uno spazio che crei spazio, praticabile nelle parole, nelle immagini e nei gesti cui Paolo Mottana fa riferimento.

4. Comunità adulta: tessitori di socialità, cacciatori di risorse

La struttura organizzativa delle città rispecchia spesso un ben preciso progetto di socialità, incidendo indubbiamente sulla qualità della vita dei suoi abitanti, specialmente i più giovani. Nei territori urbani, in particolare nelle aree periferiche, sembra che la relazionalità sia stata messa al margine, che non costituisca un elemento degno di progettazione, a favore della cui espressione vengano pensati e costruiti spazi ad hoc. Intanto i fenomeni di vulnerabilità e di isolamento crescono altresì a causa di questa *costrizione esogena* degli individui nelle proprie soggettività.

Lorenzo sottolinea come "il riuscire a sentire 'io sono qui' facilita il poter dire 'io sono' o 'noi siamo'. Ovviamente è molto difficile riuscire ad affermar il proprio essere nelle strade anonime e tra i palazzi grigi e uniformi delle nuove periferie" (Lorenzo, 1998, p. 57), eppure – specialmente in età giovanile – riuscire a percepirsi come parte di un contesto più ampio e dunque appartenenti alla propria comunità, costituisce un fattore di benessere basilare (Caiazza, 2011), oltre a rappresentare il fondamento prioritario della responsabilità e della cura nei confronti del proprio territorio e degli altri cittadini che in esso vivono.

A L'Aquila, con la dichiarazione dello stato d'emergenza e la delimitazione della zona rossa (con una conseguente militarizzazione del territorio durata diversi anni) è stato avviato un processo di deterritorializzazione che di fatto ha comportato la scomparsa dello spazio pubblico, la negazione della quotidianità e una consequenziale astrazione degli spazi quotidiani e famigliari (Palma, 2012). Sono scomparsi gli odori, i suoni, le voci dalle strade, non si cammina più e non si incontrano gli amici, il traffico si è congestionato, si vive principalmente in macchina. I centri commerciali sono diventati gli unici punti di ritrovo, in cui i cittadini si incontrano, senza per questo entrare necessariamente in relazione (Palma, 2012).

In sintesi le decisioni connesse alla gestione dell'emergenza e del post terremoto aquilano hanno sottolineato come la separazione coatta dai propri luoghi indebolisca e disarticoli la struttura socio-relazionale che lega indissolubilmente individuo e territorio, implicando preoccupanti fenomeni di individualizzazione e di parcellizzazione del tessuto comunitario. Negare gli spazi della socialità vuol dire, perciò, annichilire gli abitanti, mutarne i caratteri fondamentali, compromettere il futuro di un territorio che, privo di tali caratteristiche, a oggi è teatro della disperazione individuale e col-

lettiva e in un domani, di cui sono già tangibili i primi segnali, sarà lo scenario della disgregazione sociale, dell'emarginazione e del disagio.

La pedagogia è scienza che si occupa dell'umanità, delle sue pieghe, ed è in virtù di ciò che in essa assumono un rilievo fondamentale le categorie delle responsabilità e della cura, le quali costituiscono i pilastri portanti di un qualsivoglia progetto educativo impegnato a individuare e produrre senso, accettando la responsabilità insita nella scelta, nel prefissarsi un obiettivo e nell'aprirsi al cambiamento (Contini, 2009). Nei momenti di crisi politica, economica e sociale, si acuiscono le disuguaglianze, aggravando maggiormente le condizioni di coloro che già versano in condizioni di svantaggio, secondo le direzioni tracciate dal paradigma della disgiunzione, che dimostra come tra gli esseri umani vi sia una netta separazione, una gerarchia che rappresenta "per alcuni la garanzia del benessere e per altri la garanzia del dolore" (Contini, 2009, p. 67).

È al fianco di questi ultimi, di coloro che sembrano consegnati alla certezza del dolore, che la pedagogia deve accostarsi. Il problematicismo pedagogico ci insegna che la diversità è un dato di fatto, un bagaglio di connotazioni particolari con cui si viene al mondo e di cui non si possiede colpa, nondimeno essa va accolta e tutelata, accompagnata verso processi di de-costruzione lungo i quali disseminare possibilità di cambiamento e di apertura, di rinnovamento e di rottura, per ricostruirsi in direzione di differenza.

Santamaria (2013), in un interessante articolo in cui si interroga sulle caratteristiche di un'educazione che sappia accompagnare i ragazzi nell'arduo cammino della ricerca della soggettività, mette in evidenza come "la disuguaglianza oggi non si misura solo analizzando le risorse economiche e materiali a disposizione, ma anche considerando le risorse che permettono agli individui di diventare soggetti" (p. 15). Quando si parla di risorse, evidentemente, si fa riferimento al contesto sociale e culturale di appartenenza, in cui dovrebbe poter essere possibile esperire degli elementi che creino una frattura rispetto al già dato, ricomponendosi successivamente in vista del possibile, di ciò che potrebbe esserci, per poter raggiungere forme sempre più elevate di realizzazione di sé.

Quasi cinquanta anni fa, in *Lettera a una Professoressa*, i ragazzi di Barbiana scrissero così di un "professorone" che era andato a far loro visita: "parlava senza guardarci. Chi insegna pedagogia all'Università, i ragazzi non ha bisogno di guardarli. Li sa tutti a mente come noi si sa le tabelline" (Gesualdi, 2007, p. 13). L'affermazione degli studenti di don Milani sottende un interrogativo di fondo, ancora molto attuale: si è realmente capaci di ascoltare le voci dei giovani, comprendere e interpretare il loro disagio e cercare risposte in alleanza con loro? È inevitabile constatare, a tal proposito, una vera e propria sordità della comunità adulta nei confronti delle giovani generazioni, che si accosta a una sotterranea presunzione di superiorità. Tale atteggiamento "adultocentrico" è ravvisabile sia nelle agenzie educative formali e non formali, sia nelle pubbliche amministrazioni che escludono sistematicamente i giovani dai processi decisionali che li riguardano da vicino, compromettendo il processo democratico e le spinte partecipative.

Il XX secolo ha rappresentato un punto di svolta nel riconoscimento dei bisogni e nella conquista dei diritti soggetti di minore età, stabilendo l'acquisizione di una rinnovata consapevolezza e aprendo la strada a insolite e diverse rappresentazioni sociali di infanzia e adolescenza che, a loro volta, hanno significativamente inciso sulla legislazione internazionale e non in materia di diritti e di *agentività* di questi individui. Al riconoscimento di diritti nuovi sono corrisposti campi d'azione e di esperienza originali per gli stessi bambini e adolescenti, nuovi contesti dedicati alla condivisione e all'ascolto di opinioni e punti di vista che diventano assolutamente imprescindibili se si guarda ai più giovani come ad attori integranti del tessuto sociale, nonché fonte di ricchezza inesauribile per la comunità. Si è passati da politiche cui era sottesa una logica di tipo assistenziale a politiche che mirano più specificatamente, invece, alla promozione della partecipazione, all'inserimento dei giovani, guardando a essi come veri e propri cittadini (Tagliaventi, 2006).

La tesi di laurea magistrale dal titolo *Rappresentazioni di comunità dei giovani aquilani. Quale partecipazione nei luoghi del post-sisma?* è stata la conclusione di un percorso di ricerca durato più di un anno e conclusosi circa due anni fa, condotto con gli studenti medi superiori de L'Aquila. Fra le altre cose, dall'indagine emerge una profonda spaccatura tra la comunità giovanile e quella adulta:

se da un lato i ragazzi e le ragazze reclamavano un coinvolgimento attivo nei processi di ricostruzione sociale e politica della città, impegnandosi operosamente nell'associazionismo e realizzando attività ed eventi sul territorio al fine di riappropriarsene, dall'altro percepivano una forte strumentalizzazione da parte degli adulti, ancor più evidente nei periodi di campagna elettorale, durante i quali – nelle loro impressioni – si intensificarono i momenti assembleari di ascolto e dibattito intorno alle problematiche giovanili, per poi assumere le sembianze di meri esercizi stilistici e di pura partecipazione simbolica.

Il formatore peruviano Cussianovich, a partire dall'analisi etimologica, formula la seguente definizione di "protagonismo": "mettersi sulle spalle le cose, prendere una responsabilità, avere una possibilità di incontro. Essere protagonisti vuol dire avere un punto di riferimento per costruire insieme" (Maurizio, 2002, 6).

Favorire il protagonismo dei giovani significa, perciò, assumersi una responsabilità nella quale è insita la dimensione dell'incontro; la comunità educante dovrebbe assumersi l'impegno di sostenere le giovani generazioni, perciò il protagonismo degli adolescenti passa attraverso il protagonismo degli adulti, a maggior ragione di quelli che rivestono un ruolo istituzionale, i quali avrebbero il compito di farsi facilitatori del processo democratico. Essere protagonisti vuol dire preparare il terreno dell'incontro e del confronto e su di esso assumere il coraggio dell'azione, muovendosi attivamente in vista di un bene superiore, collettivo e sociale.

È urgente ricercare un superamento della criticità della situazione presente "attraverso un'educazione concepita come strumento di problematizzazione della cultura sociale, economica e anche pedagogica e di trasformazione della società" (Santamaria, 2013, p. 19), che apra al coinvolgimento effettivo dei giovani nei percorsi decisionali e di rigenerazione urbana, sancendo il definitivo riconoscimento delle capacità e delle competenze di cui questi cittadini sono portatori e riconoscendo in essi una risorsa inesauribile per la comunità, valorizzandone gli alfabeti altri e accogliendo le nuove forme di partecipazione praticate.

5. Spazi cittadini: scenari di crisi e teatri di rinascita

Benasayag (2014) suggerisce che la nostra società e i suoi cittadini attualmente annegano nell'impotenza dell'immediato, avendo perso di vista una prospettiva verso cui tendere, un ideale in direzione del quale progettarsi. Una simile constatazione pone necessariamente delle complessità nel lavoro educativo, fatto di tempi lunghi in cui il cambiamento possa compiersi. La perdita del presente, dunque, come perdita del futuro; la compromissione della propria collocazione nello spazio-mondo di oggi diventa, perciò, incapacità di progettare e progettarsi nello spazio-mondo di domani. Ora più che mai appare urgente, date le circostanze, "ri-fondare le ragioni di una prospettiva di speranza" (Premoli, 2012, p. 145) possibile per tutti, specialmente per i soggetti maggiormente vulnerabili che abitano gli spazi bui e abbandonati delle città. Già Paulo Freire, infatti, convinto che l'uomo fosse un "essere della speranza", sosteneva che questa fosse un fattore imprescindibile dell'esperienza storica, senza la quale esisterebbe puro e semplice determinismo. Essere incapaci di prefigurarsi un futuro, dunque, significa pregiudicare l'esperienza storica, negarla, impedirle di dispiegarsi in tutte le sue forme e possibilità (Premoli, 2012).

La crisi sociale, politica ed economica che stanno attualmente attraversando i paesi occidentali ha creato inevitabilmente una spaccatura profonda tra gli uomini, specialmente i giovani, e la capacità di immaginare un futuro possibile. La mancanza di lavoro, l'impossibilità di abbandonare il nucleo familiare di origine e costruirne uno nuovo, il precariato e la sua conseguenze, hanno apparentemente reciso la capacità dei giovani di desiderare, di tendere verso la loro stessa differenza per una piena realizzazione del proprio essere uomini e donne, compiendosi nei loro percorsi umani.

Eppure, a bene vedere, vi è una connotazione positiva nel termine "crisi": risalendo all'etimologia della parola, infatti, si scopre che essa deriva dal greco *Krisis* che significa separare, dividere, perciò non vi si ravvisa alcuna definitiva caratteristica negativa. Al contrario, nel corso dei secoli, con questo termine ci si è riferiti sempre più spesso a situazioni di turbamento e conflittualità, a tal pun-

to da aver quasi totalmente perso, nel linguaggio comune, l'allusione alla positività che essa contiene. Galimberti (1994), nel *Dizionario di Psicologia*, si riferisce alla crisi come a una rottura di uno stato precedentemente acquisito e di una successiva modificazione degli schemi comportamentali fino ad allora adottati e non più adeguati. All'interno di questo percorso si percepisce, quindi, la presenza di un movimento sì turbolento e dagli esiti sfumati e incerti, ma non pre-determinati e non necessariamente catastrofici; la situazione che si potrebbe configurare in seguito alla rottura dell'equilibrio, infatti, potrebbe essere addirittura maggiormente favorevole di quella che l'aveva preceduta. Ancora Galimberti, in riferimento alla sua esperienza presso i Dogon, una delle ultime popolazioni primitive dell'Africa, descrive il rito di iniziazione a cui vengono sottoposti i bambini di 12 anni, allontanati per un anno dalla famiglia e dalla comunità. Il filosofo si domanda se e quanto le società occidentali siano ancora capaci di porre in essere simili pratiche iniziatiche, le quali simboleggiano una seconda venuta al mondo, poiché senza la crisi non vi sarebbe nascita e dunque separazione dal mondo genitoriale (Segnini, 2015).

Lungi dallo sminuire o dal negare le conseguenze gravissime che la crisi economica ha provocato nella vita di tutti coloro che ne sono colpiti, è bene rammentare qual è il compito della pedagogia e dei pedagogisti, cioè costruire sentieri di speranza, aprire orizzonti di possibilità, farsi "soffiatori d'anima" (Cyrulnik, 2007).

In special modo nelle città, afferma Pinto Minerva (1991), alla perdita degli spazi si associa perdita del divenire, poiché l'individuo annega in un deserto di cemento ripetitivo, sempre uguale a se stesso, che annienta la capacità di guardare oltre. A tal riguardo è doveroso evidenziare che negli ultimi tempi la città de L'Aquila è stata interessata da un numero sempre crescente di fenomeni antisociali. Si potrebbe addirittura ipotizzare, senza per questo giustificare tali gravissimi gesti, che le azioni vandaliche commesse ai danni dei monumenti della città potrebbero perfino rappresentare un'espressione del bisogno di affermazione dell'abitare. Il rispetto dell'ambiente, così come accade per le relazioni umane, nasce da un'assidua e significativa frequentazione tra due soggetti, in questo caso il cittadino e la città. L'immaterializzazione del vivere (Palma, 2012) che oggi si è prodotta a L'Aquila ha letteralmente reciso le precondizioni di questa frequentazione, compromettendo l'opportunità per gli individui di costruire rapporti significativi con il territorio e nel territorio. La non-conoscenza dei luoghi, intesi come alterità in una reciproca relazione fatta di rimandi tanto sottesi quanto manifesti, rende impossibile l'accettazione dell'altro da sé e produce l'impossibilità di concepire lo spazio (uno spazio che in passato è stato territorialità) come entità degna di attenzione, cura e diritti.

Nella società contemporanea questo processo di immaterializzazione, così come anche di deterritorializzazione, è dilagante e preoccupante, ma può diventare addirittura rischioso a L'Aquila quando tutto questo è accaduto nel tempo di un incubo svoltosi in due atti: il sogno e il risveglio (quest'ultimo ancora peggiore della visione onirica). I ragazzi che all'epoca del terremoto si affacciavano a vivere la città, o ancora più giovani, non conoscono lo spazio pubblico, non lo immaginano; probabilmente ne percepiscono un'atavica deficienza, senza che gli venga indicata la via di una possibile espressione del loro sentire, quello dell'interazione con l'altro da sé che solo nella condivisione dello e nello spazio politico può realizzarsi pienamente.

La pedagogia deve ripartire dallo spazio cittadino in quanto spazio di incontro della collettività, dei singoli "io" che nell'incontro con l'alterità possano costruire un "noi", facendosi pluralità, al fine di recuperare la complessità della dimensione storica e dunque la speranza.

È importante fondare una nuova alleanza educativa tra la pedagogia e gli attori che a vario titolo si muovono dentro la città, trasformandola: dai cittadini agli amministratori pubblici ai tecnici che ne disegnano le forme.

Etimologicamente lo spazio è sia il luogo che il tempo che si frappono fra due termini: in questo caso gli estremi del discorso sono rappresentati dalla città da un lato e dal cittadino dall'altro; in questa terra di mezzo si snodano potenzialità inestimabili, che vanno ascoltate e raccolte, al fine di costruire uno spazio che include e che accoglie.

Il luogo e il tempo in quanto attributi dello spazio, perciò, rappresentano due categorie educative che si intrecciano dinamicamente in una processualità binaria, che si esprime nei luoghi in continua trasformazione e si dilata nei tempi di vita vissuta.

6. Conclusioni

Questa riflessione ha preso il via dalla città de L'Aquila in quanto territorio in cui si esemplifica perfettamente quel fenomeno di "sofferenza urbana", citando un'espressione di Benedetto Saraceno, che imprigiona tanto la città, quanto i cittadini, mettendo in rilievo la forte correlazione che sussiste fra questi due termini. Si è definita L'Aquila *finis terrae*, territorio di frontiera. Eppure cosa significa precisamente questa espressione?

La frontiera, scrive Zanini (1997), "è fronte a, è rivolta verso (contro) qualcosa, verso (contro) qualcuno" (p. 11): a ben vedere tale concetto racchiude in sé le caratteristiche della crisi, poiché implica la rottura di uno stato in direzione di un altro, include la responsabilità del dissenso, dell'affermazione di una posizione differente rispetto allo stato attuale. Scriveva Virgilio Zangrilli (Cives, 1973) che per Aldo Capitini dissentire significava anticipare la legge di domani, offrire nuovi elementi al legislatore. Il dissenso, cioè, contiene in sé un'ideale tensione verso il futuro, in direzione della sua costruzione. Le esperienze che permettono ai giovani di prendere attivamente parte alla vita del proprio territorio introducono alla dimensione della cittadinanza nonché dei diritti e delle responsabilità, gettando le basi necessarie alla comprensione e alla condivisione delle regole e dei valori democratici (Baldoni et al., 2004).

L'eco di una simile verità deve risuonare ancor più gravemente nei territori feriti, quale è L'Aquila: come il senso di comunità potrebbe abitare le coscienze civiche di bambini e bambine, ragazzi e ragazze, uomini e donne che non sono liberi di partecipare attivamente alla costruzione/ricostruzione dei propri stessi luoghi?

Scrivo ancora Zanini (1997) che "la frontiera è una costruzione artificiale, nasce dalle aspirazioni e dalle aspettative di una comunità, quindi da motivazioni sociali e non geografiche" (p. 11): questa artificiosità dovrebbe rappresentare il campo di riflessione privilegiato di una pedagogia che voglia impegnarsi alla formazione del pensiero critico e antidogmatico dei cittadini, attivando processi di *empowerment* individuale e comunitario che consentano di sortire dalle criticità del presente, riconquistando la facoltà di progettarsi in direzione futura.

In conclusione, rispetto alla riflessione fin qui proposta, si delinea un duplice compito per la pedagogia: esser-ci, stare nei territori informali, reclamando il diritto a un coinvolgimento nella rigenerazione urbana affinché nelle città fioriscano occasioni maggiormente rispondenti alle necessità di tutti i cittadini; recuperare la capacità di osservare e ascoltare le necessità e le aspirazioni che subiscono una continua trasformazione dei contenuti e delle forme, presidiando "attivamente quel margine tra bisogno e domanda, prendendo sul serio ciò che si esprime come bisogno per sostenere l'altro nel trasformare, elaborare questo bisogno in termini di domanda, di pista di ricerca" (Marchesi, 2012, p. 48), al fine di umanizzare, sostenere e promuovere il desiderio come ricerca di senso e di direzione, recuperando e accrescendo la capacità di sognare futuri altri.

I *desiderantes* (Recalcati, 2012), citati da Giulio Cesare nel *De Bello Gallico*, erano i soldati che osservavano il cielo notturno in attesa dei compagni non ancora di ritorno dalla battaglia. La parola desiderio, ancora, denota una condizione in cui si è senza stelle, in cui si è alla ricerca della propria stella, della propria strada.

Ancora una volta il compito prioritario che si delinea per la scienza pedagogica, se essa vuol farsi capace di recuperare la capacità di pensare futuri possibili, è quello di cogliere – richiamando la visione iniziale del presente contributo – le potenzialità che il cielo stellato di Via Roma regala ai giovani abitanti della città de L'Aquila: tale immagine non deve più richiamare le mostruosità del terremoto, bensì porre l'accento sulla percezione di una mancanza, scatenare dunque una crisi e da essa ri-pensare la città e ri-pensarsi in essa in direzione futura.

Bibliografia

- Augé, M. (1992). *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Eleuthera.
- Baldoni, A. et al. (2004). *Future città, nuovi cittadini. Le competenze di bambini e adolescenti al servizio dell'innovazione per il governo delle città*. Imola: La Mandragora s.r.l.
- Bazzini, D. & Puttilli, M. (2008). *Il senso delle periferie. Un approccio relazionale alla rigenerazione urbana*. Milano: Eleuthera.
- Benasayag, M. (2014). I semi del mondo di domani. Uscire dall'impotenza ri-attualizzando l'antropologia del movimento cooperativo. *Animazione Sociale*, 285, 25.
- Benevolo, L. (1973). Storia dell'architettura moderna, in L. M. Calandra (A cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano*. L'Aquila: Edizioni L'Una.
- Caiazza, K. (2011). Contesti che educano, in L. Grasso (A cura di), *Generare possibilità nei territori. Un percorso con i giovani tra diritti e responsabilità* (pp. 49-55). Torino: Associazione Gruppo Abele ONLUS.
- Callari Galli, M. (1991). L'affollata solitudine, in F. Frabboni, L. Guerra (A cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato* (pp. 21-24). Bologna: Nuova Casa Editrice Cappelli.
- Cives, G. (A cura di) (1973). *Pedagogia del dissenso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza. Pensieri ed emozioni di filosofia dell'educazione*. Bologna: CLUEB.
- Crespi, F. (1984). *Mediazione simbolica e società*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik, B. (2007). *Di carne e di anima*. Milano: Frassinelli.
- De Luca, E. (2011). *I pesci non chiudono gli occhi*. Milano: Feltrinelli.
- Galimberti, U. (1994). *Dizionario di Psicologia*. Torino: UTET.
- Gesualdi, M. (A cura di) (2007). *Lettera a una professoressa. Quarant'anni dopo*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Gorini, T. (2015). Ecce puer. Una critica della pedagogia. *Educazione Democratica*, 9. Disponibile in: <http://educazedemocratica.org/?p=3377> [9 aprile 2015].
- Lorenzo, R. (1998). *La città sostenibile. Partecipazione, luogo, comunità*. Milano: Eleuthera.
- Lucchini, F. (2009). Oltre le banlieues: periferie e disagio giovanile. *Pedagogika.it*, 4, 90-95. Disponibile in: <http://www.pedagogia.it/UserFiles/File/periferie.pdf> [13 aprile 2015].
- Marchesi, A. (2012). Educazione e desiderio di vivere altrimenti. Che fare in un regime di azzeramento del desiderio? *Animazione Sociale*, 260, pp. 38-50.
- Maurizio, R. (2002). Il protagonismo e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti. *Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza*, 1-2, 5-30. Disponibile in: http://www.minori.it/files/rassegna_1_2_02.pdf
- Mottana, P. (2011). *Piccolo manuale di controeducazione*. Milano: Mimesi Edizioni.
- Olivetti, A. (2013). *Il cammino della comunità*. Roma/Ivrea: Edizioni di Comunità.
- Palma, F. (2012). Dimensioni dell'abitare dopo il sisma. L'Aquila tra territorialità, emergenza e C.A.S.E, in L. M. Calandra (A cura di), *Territorio e democrazia. Un laboratorio di geografia sociale nel doposisma aquilano* (pp. 109-124). L'Aquila: Edizioni L'Una.
- Palmieri, C. (A cura di) (2013). *Crisi sociale e disagio educativo: spunti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pinto Minerva, F. (1991). La città come progetto pedagogico, in F. Frabboni, L. Guerra (A cura di), *La città educativa. Verso un sistema formativo integrato* (pp. 47-65). Bologna: Nuova Casa Editrice Cappelli.
- Premoli, S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.

- Rampazi, M. (2014). Tracce di futuro nel quotidiano abitare dei giovani. La reinvenzione della vita la si coglie tra le minuzie del vivere quotidiano. *Animazione Sociale*, 287, 12-20.
- Recalcati, M. (2012). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Santamaria, F. (2013). Ragazzi in cerca di soggettività. Per un'educazione capace di sostenere nel difficile cammino del «farsi soggetti». *Animazione Sociale*, 274, 15-25.
- Segnini, D. (2015). Rituali di iniziazione e modernità. Disponibile in: www.danielesegnini.it/index.php?option=com_content&task=view&id=165&Itemid=9[1 aprile 2015].
- Tagliaventi, M. T. (2006). Le politiche italiane per l'infanzia e l'adolescenza, in M. Colombo et al., *Sociologia delle politiche e dei processi formativi* (pp. 93-109). Milano: Guerini Scientifica.
- Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Roma: Carocci.
- Vaccarelli, A. (2012). La generazione dei senza-città. I bambini all'Aquila dopo il terremoto, in M. Corsi, S. Ulivieri (A cura di), *Progetto generazioni. Bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto* (pp. 729-740). Pisa: ETS.
- Zanini, P. (1997). *Significati del confine. I limiti naturali, storici, mentali*. Milano: Bruno Mondadori.

Giovani disabili e progetto di vita nella società del disincanto

di Valentina Pennazio

Il contributo intende analizzare il concetto di disincanto sociale nella sua duplice dimensione negativa (mancanza di progettualità verso il futuro) e positiva (libertà di pensare per sé in quanto soggetto attivo, una nuova e più evoluta “condizione esistenziale”). A partire da tali riflessioni, si vuole ricondurre il focus dell’attenzione su due importanti considerazioni inerenti la condizione dei giovani adolescenti con disabilità. In primo luogo, la gestione del “peso del disincanto” (dimensione negativa) proveniente sia dal contesto sociale – caratterizzato da ritmi troppo frenetici – sia da quello familiare – disilluso rispetto alle aspettative nutrite verso il figlio. In secondo luogo, l’idea di libertà (disincanto nella sua accezione positiva) e possibilità di un progetto futuro per il giovane disabile che si concretizza attraverso la realizzazione di un Progetto di Vita volto a garantire una buona Qualità della Vita.

The paper aims to analyze the concept of “social disenchantment” in its negative and positive dimensions. The contribution connects the negative dimension with the lack of planning for the future and connects the positive dimension at the freedom to think for themselves, as an active subjects, a new and more evolved “existential condition”. Through these general thoughts developed by authoritative experts in the field (Cambi, 2008), the paper aims to focus attention on two important considerations regarding the condition of disability. First, the weight of disenchantment (in its negative dimension) that a young disabled teenager has to manage. This “weight” depends by: the social context (characterized by frenetic pace) and the family context (disappointed relative to expectations that had for his son). As a result, the young disabled believes that he is not able to find in society an opportunity of an “adult life” full and satisfactory (affective point of view and of work). Secondly, the idea of freedom (disenchantment in its positive dimension) and of realization of a future project for the young disabled. In this sense, it becomes more important the realization of a good “life project” that aid the young disabled to become active and productive citizens. The “Quality of Life” can be developed with three action levels: technical and educational, psychological and relational. Finally, in order to defeat the fear of disenchantment and to valorise its positive dimension, the contribution highlights the need to invest in schools, at all levels, as an important educational institution. The school with family and society can achieve an authentic and achievable plan of life for people with disabilities. In this regard the organs of government should pay attention to four matters: the economic one; the one that identifies the school as an opportunity for all; the one concerning the role of teachers and that it addresses to the relationship with the territory.

1. Introduzione

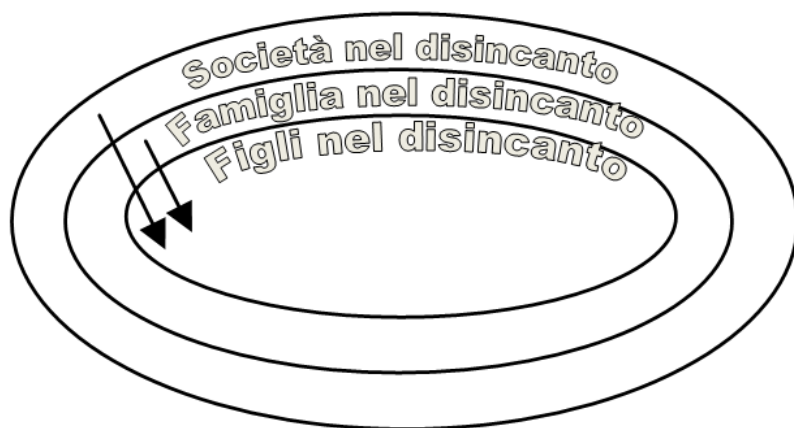
“Il futuro non può cominciare” (Luhmann, 1986) un futuro dal ritmo frenetico, eccessivamente ricco di possibilità e alternative, in cui la scelta di una di queste può apparire a un giovane impresa ardua, riduttiva o addirittura impossibile e inaccessibile se il giovane in questione è portatore di una disabilità.

Il legame a un presente immediato, più subito che vissuto, diventa forte in presenza di una disabilità che già per sua natura tende a erigere la categoria del “disincanto” (Weber, 1961) come elemento di definizione di una condizione che, in un’ottica sistemica (Luhmann, 2002; Villamira & Manzotti, 2004; Curonici, 2006; 2007; De Angelis, 1996), si riverbera come un’onda concentrica, nel soggetto che la sperimenta, nella famiglia che per prima l’accoglie e nella società che si pone come contesto di vita e partecipazione di quella particolare condizione.

La presenza di una disabilità va dunque ad amplificare la percezione degli aspetti negativi propri di una crisi generalizzata, materiale (economica, finanziaria, politica, sociale) e immateriale (valoriale

ed educativa), con cui si è soliti identificare la società contemporanea “disincantata” (Givone, 1988; Cambi, 2006), deprivandola al tempo stesso e della possibilità di trasformazione, evoluzione ed emancipazione.

Una interrelazione e influenza reciproca si pone tra la società, la famiglia che sperimenta al suo interno la disabilità di uno dei suoi componenti e la persona parte della famiglia (il figlio), che è portatrice della disabilità stessa.



Interconnessione dei sistemi sociale, familiare, individuale

Il peso del disincanto, proveniente dai vari sistemi interconnessi (Fig.1), tende a convergere in maniera sinergica verso l'interno, concentrandosi sul giovane con disabilità che si trova, così, a vivere la difficoltà di progettare un futuro all'interno di una società dai ritmi troppo frenetici per stare al suo passo; nel rapporto con una famiglia che ha visto disattese le aspettative verso un figlio voluto e pensato come futuro cittadino attivo e produttivo e che la condizione di disabilità ha reso nel suo immaginario, lontano dalla possibile transizione al ruolo adolescenziale e adulto; nel continuo interfacciarsi con una condizione che lo pone ripetutamente di fronte a barriere strutturali, fisiche e mentali che rendono difficile anche solo il pensarsi in un ruolo attivo-lavorativo futuro.

Le risposte che il giovane disabile riesce a mettere in atto per far fronte a questa situazione di sospensione a-progettuale nel presente dipendono in prima istanza dalle modalità con le quali società e famiglia riescono a sostenerlo interagendo tra loro e promuovendo un lavoro di rete. È necessario dunque ripercorrere ogni parte del sistema al fine di identificarne le caratteristiche peculiari nell'ottica del disincanto e le influenze, in positivo e in negativo, esercitate sul giovane con disabilità.

2. Vivere nella società del disincanto

L'idea della prospettiva futura, della progettualità rimanda nell'immediato alla categoria weberiana del disincanto che, nell'epoca storica in cui viviamo, si definisce in una duplice accezione, come “condizione dell'esistenza” e “regolatore di senso”, assumendo quale proprio elemento identificativo il “congedo dal senso” che spinge a delineare, dentro un orizzonte di nihilismo, un compito/impegno a ridefinire (per sé) il senso del mondo in cui si vive (Cambi, 2008).

Il disincanto va guardato sia nella prospettiva di “mondo privato dell'incanto”, desacralizzato, laicizzato, empiricizzato, frantumato, svuotato, impoverito, sia nella logica di “mondo reso più liberamente percorribile”, da vivere come avventura e come possibilità (Cambi, 2006). Nella duplice modalità di intenderlo, il disincanto può ricondurre all'azione del deprimere o del liberare e concorrere alla nascita di un nuovo io, di una nuova condizione antropologica, sociale e cognitiva. Si tratta di una condizione storicamente e cognitivamente inedita perché se da un lato rompe un'immagine del mondo, si emancipa dalla tradizione, dall'altro esige nuovi parametri per il soggetto, per la cultura, per la progettazione esistenziale. Per quanto riguarda il soggetto, questo diventa costruttore di

sé e del proprio senso a partire dalla sua “condizione gettata”, dalla sua intramondanità, dal suo essere contrassegnato da libertà, da angoscia, progetto e responsabilità (Cambi, 2008). Per quanto concerne la cultura questa s’incardina su una soggettività liberata e proiettata sulla scelta e sulla donazione di senso, capace di «bordeggiare e accompagnare questo stare in mezzo ai flutti dell’esistenza e della storia, offrendo strumenti di bordo» (Cambi, 2008, p.144). Infine, la progettazione esistenziale diventa accoglienza di un destino fatto di accordi reciproci, di patti da rispettare, di impegno a costruire senso nel *nihil* dell’esistenza (Cambi, 2008; Löwith, 1999; Vercellone, 1992). Si tratta quindi di una visione che consegna al soggetto – nel nostro caso un soggetto fragile, senza certezze e senza garanzie di possibilità – un duplice ruolo di costruttore di senso e di responsabile in prima persona del pensare e dell’agire. L’oggettività stessa (della natura, della società) si carica di questa dimensione soggettiva, prospettica, antropologica, legandosi sempre più al ruolo della scienza che cancella ogni mistero rendendo più controllabile il mondo. La scienza che priva il mondo dell’incanto, proietta la sua ombra anche sulle persone, in particolare sulla persona con disabilità che vive da vicino il peso dell’indagine scientifica e del suo intervento. Disincanto ed etica sono così legati da uno stretto nesso lineare dove il disincanto dà corpo a un nihilismo attivo, che non si risolve in rinuncia ma reclama il progetto, la responsabilità, il consenso necessari per generare una forma di vita in cui tra soggetto/cultura e società/mondo corra un rapporto reciprocamente funzionale che conferisce ad ogni soggetto, indipendentemente dalla sua tipologia di funzionamento, un ruolo generativo (Cambi, 2008).

Anche i processi di formazione del soggetto nel suo farsi e divenire dovrebbero ridefinirsi nella società della complessità (Annacontini, 2008; Callari Galli, Cambi & Ceruti, 2003; Bocchi & Ceruti, 1985) e del disincanto. Quale soggetto formare per il disincanto? E come? Interrogarsi su questi aspetti diventa funzionale in un’ottica di cittadinanza attiva e inclusione perché da un lato, determina le modalità con le quali si è disposti ad avvicinarsi e ad accettare l’altro nella sua diversità e dall’altro crea la fiducia nell’altro e l’accettazione dell’aiuto offerto, da parte della persona con disabilità. Ne consegue la necessità di orientarsi a un soggetto che sappia cogliere e percepire l’esistenza come occasione e intersezione con molte diverse esperienze, culture, modalità di funzionamento e che sia capace di disporsi verso le cose, le esperienze, le occasioni con spirito di accoglienza e accettazione.

Come sostiene Cambi (2008), il paradigma formativo diventa allora postumanistico, postborghese, postmoderno (Serres, 1992; Lyotard, 2002). Non mette più al centro un io stabile ma un io-divenire, un io-apertura, un io-possibilità; un io postborghese produttore di senso e non di cose, di avventure esistenziali; un io postmoderno liberato da infrastrutture antropologiche, etiche, cognitive. Un io che va a collocarsi, con la sua cultura, in una società libera che si struttura intorno a regole comuni e rispettate, rivolte a garantire la libera costruzione di senso, l’avventura del soggetto che sceglie e costruisce la propria dimensione di umanità, in un libero gioco di prospettive, plurali e divergenti, con gli altri soggetti portatori di modelli di senso e di diversità; una società autenticamente democratica in cui la comunicazione e la conversazione operano come principi di costruzione e regolatori di trasparenza (Cambi, 2008).

3. Vivere nella famiglia del disincanto

Le logiche dell’attuale società della complessità e del disincanto agiscono anche sul tessuto familiare in generale, determinando spesso un cambiamento nelle ragioni collegate alla scelta di procreazione e di ampliamento del nucleo familiare: un tempo sociali (economiche), oggi affettive, sentimentali e in alcuni casi narcisistiche. Secondo una concezione sociologica (Bramanti, 2001) ormai diffusa, il figlio non è più percepito e identificato come un valore sociale in sé, ma come una scelta che riguarda l’individuo nella sua intimità e affettività. La libertà e la possibilità di scelta fanno aumentare di molto le attese di una famiglia che, collocata nel più ampio sistema societario con il quale si rapporta in maniera disincantata, carica il “figlio scelto e voluto” di molte aspettative in una logica interna familiare che potremmo definire “incantata”. Questa sorta di “attesa incantata” che

proiettata verso un futuro idealizzato può determinare due conseguenze negative: da un lato figli chiamati a dover corrispondere ad una impegnativa immagine di sé, dall'altro figli che per la presenza di una possibile disabilità innata o acquisita disattendono le attese inconscie dei genitori (Mannetti et. al., 2002; Sorrentino, 2006; Valtolina, 2000; Feuerstein, 1995). A queste difficoltà interne al sistema familiare si associano quelle di un macrosistema sociale che, vittima di una velocità fine a se stessa, impedisce alle giovani generazioni – in particolare quelle contrassegnate dall'esperienza di una disabilità – di progettare un futuro, determinando per alcuni una sospensione nella dimensione del momentaneo che li protegge da una vita priva di prospettive future e per altri un'esclusione da una società incapace di “fermarsi” per incontrare chi non riesce a stare al passo con la freneticità di un tempo presente immediatamente prodotto e consumato.

Per ogni famiglia – ma in modo particolare per quelle in cui siano presenti figli con disabilità (Pavone & Tortello, 2001) – si crea una sorta di cristallizzazione sul presente che rende difficile anche solo immaginare “adulto” il proprio figlio. L'attenzione è rivolta ai bisogni immediati, maturando sia ansia per il futuro e per ciò che accadrà, sia dubbi sulla capacità della società e del sistema familiare di cui si è parte di prendersi cura (Mortari, 2006) in maniera attiva e propositiva del figlio disabile. La paura emergente è relativa al legame illusione-delusione che si determina nel momento in cui il figlio diventa consapevole del proprio limite, delle amare realtà che il contesto sociale può riservare, delle grandi mancanze e delusioni nei momenti critici adolescenziali legati ai riti di passaggio e di identificazione. La famiglia vuole dunque proteggere il figlio disabile dall'autoconsapevolezza della propria situazione in una società percepita come incapace di accogliere la diversità. È solo la strutturazione di un adeguato lavoro di rete che va a concretizzarsi in quella società definita da Cambi (2008) “autenticamente democratica” che molte famiglie riescono a proiettare nel futuro la vita del figlio, superando gli stereotipi del figlio-malato e del figlio-bambino. Questo consente loro ad esempio, di porsi il problema del preparare e del facilitare il grande distacco (Pavone, 2009) attraverso la realizzazione di forme di soggiorno temporaneo del figlio presso piccole comunità, ancora «durante noi» senza attendere il «dopo di noi». Esperienze di vita che aiutano il figlio a fare qualche passo significativo di autonomia e i familiari a elaborare gradualmente la sua indipendenza.

4. Vivere nel disincanto

Come si può pensare di progettare la propria vita in una società in cui ciò che potenzialmente può accadere è solo in minima parte controllabile? Un reale controllo è possibile o è un'illusione di potenza? Forse c'è il destino o forse c'è il progetto di qualcuno per qualcun altro, visto che la persona, in particolare la persona con disabilità, nel corso della sua evoluzione e delle diverse età della vita non avrebbe le possibilità di controllare in piena autonomia la totalità dello svolgersi degli eventi. L'attenzione si focalizza allora sull'importanza di valorizzare una dimensione progettuale concepita in un'ottica di “preparazione” di “tensione” verso una possibilità (di apprendimento, di lavoro, di partecipazione sociale) che si concretizza nella realizzazione di un Progetto di vita (Pavone, 2009; Franchini, 2007; Ianes & Cramerotti, 2006) da intendersi come un pensare in prospettiva futura, o meglio un pensare doppio, nel senso dell'immaginare, fantasticare, desiderare, aspirare, volere e contemporaneamente del preparare le azioni necessarie, prevedere le varie fasi, gestire i tempi, valutare i pro e i contro, comprenderne la fattibilità. La persona con disabilità si inserisce nel contesto societario disincantato nel momento in cui viene aiutata ad autoprogettarsi, miscelando questi due aspetti. L'immaginazione, o il desiderio di “essere un giorno” è una visione selettiva necessaria che consente di guardare non troppo lontano superando il rischio di non vedere i possibili ostacoli e di inciampare. Non ha senso camminare bene se non si sa dove andare, o addirittura se non si vuole andare in una qualche direzione; comincia da una prima vaga percezione di possibilità, il lungo viaggio per diventare adulti (Giacconi, 2014). Ma per iniziare questo viaggio (Biasin, 2012; Cambi, 2012; Spadolini, Grasselli & Ansini, 2007), è necessario che qualcuno ci creda, che qualcuno immagini questa possibilità, che qualcuno cominci a “dare il permesso” di crescere e di cambiare.

5. Progetto di vita come progetto del futuro

Una buona qualità della vita adulta dovrebbe essere l'elemento di riferimento per mirare, a partire dall'infanzia, dall'adolescenza, a un'integrazione sociale più ampia, a un'indipendenza più matura protesa all'acquisizione di un futuro lavoro per quanto possibile soddisfacente. In questa prospettiva, la realizzazione del Progetto di vita (Pavone, 2009; Franchini, 2007; Ianes & Cramerotti, 2006) nella sua imprescindibilità rimanda a tre livelli d'azione complementari: tecnico-didattico, psicologico e relazionale.

Dal punto di vista tecnico-didattico il Progetto di vita s'identifica come un "orientamento di prospettiva", continuo e costantemente attivo nella definizione degli obiettivi a lungo termine, a medio termine, nelle attività di valutazione autentica, di sviluppo psicologico. Questo implica da un lato, la scelta di obiettivi che siano il più possibile proiettati alla vita adulta (Giaconi, 2014; Loiodice, 2004; 2003) e, dall'altro, l'utilizzo di "modalità adulte" nel lavorare, fin dall'infanzia, all'apprendimento di questi stessi obiettivi. Alcune sezioni dell'ICF (OMS, 2001), in particolare quella relative alla Partecipazione sociale, offrono indicazioni interessanti in relazione, agli obiettivi più direttamente legati alle competenze della vita adulta che consentono di orientare la riflessione verso alcune macro direzioni di sviluppo da non sottovalutare: ruoli lavorativi (imparare a lavorare, non imparare un lavoro); competenze di gestione del tempo libero (sia in casa che fuori); competenze di gestione autonoma e/o assistita di un proprio luogo di vita; competenze di sviluppo/mantenimento di una rete di supporto sociale informale; competenze di gestione delle proprie risorse economiche; competenze affettive; competenze per realizzare una propria vita familiare. Per raggiungere il successo possibile nei vari ecosistemi, ognuna di queste macro direzioni richiede una serie di competenze decisionali e operative rese significative da una globale capacità di autoprogettare un'identità coesa, continua tra passato e futuro, in un sé stabile e costruttivo. Nella definizione di obiettivi adulti acquistano importanza l'analisi degli ecosistemi e la valutazione della Qualità della vita (Giaconi, 2014). L'analisi degli ecosistemi consente di mettere a fuoco i vari ambienti di vita che andrebbero padroneggiati dal soggetto con disabilità ad un certo livello, mentre il concetto di Qualità della vita implica competenze legate all'autodeterminazione, alla libera scelta, al mantenimento di una buona rete di supporto sociale, alla gestione consapevole della propria salute, oltre naturalmente alla dimensione identitaria e autoprogettuale.

La dimensione psicologica dovrebbe rientrare nel Progetto di vita dal momento che la condizione adulta richiede una complessa maturazione psichica e affettiva (Contini, 1992; Cambi, 1996). La persona diventa adulta nel momento in cui la sua identità si connota come autonoma e stabile, la sua separazione/individuazione dalle persone adulte della sua famiglia d'origine è compiuta, le sue capacità autoprogettuali elaborano Sé possibili e sequenze di azioni utili per realizzarli. A tutto ciò si aggiunge la capacità di gestire autonomamente le varie qualità del proprio tempo (occupato, progettuale, vuoto, ecc.); accettare compromessi tra desideri e realtà; rivestire ruoli attesi e prescrittivi in vari contesti (il lavoro, la partecipazione sociale, gli amici) (Bucciarelli, 2004); elaborare un individuale e originale percorso affettivo e familiare. La crescita del senso di identità va incontro, nell'arco della vita, a momenti delicati di crisi relativi allo sviluppo evolutivo (come ad esempio nell'adolescenza, quando si assiste al passaggio da un'identità definita dai propri genitori a un'identità definita in funzione di proprie scelte autonome). L'ICF pone in evidenza come la persona (e di conseguenza la sua identità) sia da considerare il risultato dei vari rapporti tra molti elementi. In questa prospettiva, un'identità ben sviluppata dovrebbe essere il più possibile globale, prendere cioè in considerazione tutti gli elementi costitutivi, in parte biologici, in parte corporei, legati alle capacità, alle attività, alla partecipazione sociale, ai fattori ambientali, sociali, familiari, personali e psicologici e tener conto delle relazioni, delle interconnessioni e dei rapporti di reciproca influenza tra i vari aspetti. Ogni aspetto infatti non funziona da solo ma interagisce con altri cosicché ad esempio, un fattore contestuale ambientale positivo come una famiglia che sostiene e valorizza l'autonomia del figlio può favorire lo sviluppo di capacità, la partecipazione sociale, il rafforzamen-

to di fattori contestuali personali positivi che, a loro volta, favoriranno una crescita degli altri fattori. Molte delle azioni importanti per lo sviluppo dell'identità adulta sono libere scelte, decisioni autonome, forse talvolta ribellioni che alimentano l'identità facendola approdare alla capacità di effettuare a sua volta delle scelte. Il favorire l'autodeterminazione nelle scelte si identifica come un necessario atteggiamento democratico volto ad aiutare lo sviluppo di un'identità forte e adulta, stabilendo confini (Canevaro, 2006) nello spazio corporeo, nello spazio di vita, di decisione, di relazione. Anche il soggetto con maggiori limitazioni nella attività personali ha il diritto all'inviolabilità di alcuni dei suoi confini, perché al riparo di questi confini egli può proteggere la sua identità.

Il Progetto di vita richiede necessariamente anche un ampliamento di orizzonte rispetto agli attori del processo stesso: la scuola, la famiglia, i Servizi, le risorse relazionali informali della rete familiare, le risorse associative, ricreative e culturali di un territorio e di una comunità (Paolini, 2015). Una prima linea di azione concreta dovrà essere rivolta all'esplorazione, all'estensione e all'arricchimento con una maggiore consapevolezza, della rete di rapporti e delle opportunità di relazione e di aiuto in cui è inserito il soggetto con disabilità. Si può visualizzare questa rete su un "diagramma a cipolla" (1) dove al centro c'è il soggetto e sugli strati successivi le persone che sono in rapporti con lui, che potremmo definire sempre più formali e istituzionali. Una cipolla ha un nucleo forte (il soggetto e la sua famiglia) e una scorza altrettanto forte (servizi, scuola, ecc.) mentre in mezzo ha gli strati più fragili (relazioni spontanee, informali) che dovrebbero essere fortificati (conquistando nuovi territori, nuove persone-luoghi-situazioni con cui condividere la responsabilità di fare parte attiva di un mondo relazionale). I ruoli, sia quelli lavorativi che quelli di gestione del tempo libero o di altre situazioni comunitarie vanno cercati e costruiti mediante un'opera di mediazione, e in questo processo acquista valore l'intervento di educatori professionali, di strutture comunitarie permanenti, di facilitazione dei processi di integrazione sociale, sia per i soggetti disabili che per le loro famiglie (Pavone, 2009; Manetti, Zanobini & Usai, 2002). Questo tipo di azione è paragonabile alla tessitura di una rete in cui si collega un nodo a un altro nodo (un altro soggetto attore), poi a un altro ancora, cercando di fare in modo che i fili siano il più possibile robusti e da qui si pongono le basi per un successivo piano di intervento volto a creare le necessarie alleanze educative (Contini, 2012) e sinergie con gli Enti locali e le Amministrazioni pubbliche che essendo più vicine alla vita dei cittadini hanno la responsabilità di farsene carico.

6. Oltre la paura del disincanto

Per concludere, è possibile sostenere che per andare "oltre la paura del disincanto" è necessario intervenire su quattro questioni strutturali fondamentali (2) (la questione economica; la scuola come opportunità civile per tutti; gli insegnanti; l'integrazione, l'autonomia e il territorio), superando in questo modo la paura che un futuro migliore non sia più possibile; timore legato ai fantasmi delle crisi, non solo economiche, ma anche di quelle ben più gravi di natura valoriale che diventano preponderanti nel rapporto con le differenze. È necessario dunque individuare le azioni reali da mettere in atto riflettendo su processi organizzativi, di sistema, di sviluppo che possono rendere concreta la possibilità di vedere valorizzata la Qualità della vita. Tra il piano teorico e quello pratico ci sono di mezzo la politica, l'etica, l'economia, le responsabilità spesso confuse, retoriche, false. È doveroso puntare invece, su comportamenti centrati sulla responsabilità, individuale e collettiva.

Per andare oltre la paura del disincanto si potrebbe allora intervenire su quattro questioni strutturali che ruotano intorno al primo sistema sociale che l'individuo incontra nel corso della sua evoluzione: la scuola.

In rapporto a tale istituzione, la questione economica (la prima) impone di stimare i costi del pericolo di una deriva sociale dei giovani che rischiano di restare senza un futuro ed esige di puntare l'attenzione sulla valorizzazione anche economica dell'istituzione scolastica.

La seconda questione si aggancia alla prima e rimanda alla scuola come opportunità civile per tutti che pensa al futuro e va oltre la paura. Il futuro, già presente, parla di un forte aumento dell'eterogeneità sociale, individuale, economica, esistenziale. In questa nuova eterogeneità sociale,

anche l'integrazione delle persone con disabilità acquista una nuova immagine: non più nicchia a sé stante ma punto forte delle relazioni che aiuta tutti a crescere. La terza è la questione relativa ai docenti e rimanda alla necessità di prevedere per loro la valorizzazione di uno scopo, di un sogno professionale e civile e la riconfigurazione di un profilo professionale che ponga in risalto la competenza nell'interazione con l'alunno in quanto persona e nell'affrontare la classe come comunità e non semplice somma di individui. Infine, quarta questione è l'integrazione, l'autonomia e il territorio. L'integrazione è un processo a valore orizzontale, in cui scuola, famiglia, servizi sociosanitari, volontariato, enti locali sono attori di qualità se sanno integrarsi e interagire tra di loro. Questo rimanda alla necessaria autonomia delle scuole e alla valorizzazione di una *governance* territoriale in cui tutti si sentano vincolati e obbligati dal dovere di collaborare, senza supremazie l'uno sull'altro, ma nella considerazione che ciò che conta davvero sia il "progetto di vita" che comincia con la nascita, si sviluppa a scuola e nell'età adulta e ottiene un vero successo solo se è capace di parlare di lavoro e di cittadinanza sociale per tutti.

Note

- (1) http://www.ctrhmanerbio.it/uploaddocumenti/2009/4_31_GEZIEAGMDDVP.pdf [13 maggio 2015]
- (2) Le questioni strutturali sono state elaborate nella mozione scritta dalla *Direzione Scientifica dell'Ottavo Convegno Internazionale La Qualità dell'Integrazione Scolastica e Sociale, tenutosi a Rimini dal 18 al 20 novembre, con l'organizzazione del Centro Studi Erickson*. La mozione è stata sottoscritta da duecento relatori e da tremila partecipanti.

Bibliografia

- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità. Attraversando Morin*. Pisa: ETS.
- Biasin, C. (2012). In viaggio: la condizione adulta come transito formativo. *Ricerche pedagogiche*, 184-185, 44-50.
- Bocchi, G., Ceruti, M. (1985), (A cura di). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Bramanti, D. (2001). *La genitorialità differita*, Rossi G. (A cura di). *Lezioni di sociologia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Bucciarelli, P. (2004), (A cura di). *L'accessibilità degli ambienti di lavoro. Aspetti progettuali e psicorelazionali dell'inserimento lavorativo di uomini e donne con disabilità*. Milano: Guerini e Associati.
- Callari Galli, M., Cambi F. & Ceruti, M. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2012). Il viaggio come esperienza di formazione. *Tra diacronia e sincronia, Studi sulla Formazione*, 14, 2, 149-171.
- Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: UTET.
- Cambi, F. (1996), (A cura di). *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del confine e del sentiero. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.
- Contini, M. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini, M. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corallo, G. (1989). *Educazione alla libertà*, Laeng M. *Enciclopedia pedagogica*, II, 6841-6843.
- Curonici, C. (2007). Il benessere a scuola si costruisce insieme: il contributo del approccio Sistemico, *Rivista del servizio di sostegno pedagogico della scuola media*, 47-56.
- Curonici, C., Joliat, F. & McCulloch, P. (2006). *Des difficultés scolaires aux ressources de l'école. Un modèle de consultation systémique pour psychologues et enseignants*. Bruxelles: DeBoeck.

- De Angelis, V. (1996). *La logica della complessità. Introduzione alle teorie dei sistemi*. Milano: Mondadori.
- Feuerstein, R. (1995). *Non accettarmi come sono*. Milano: Sansoni.
- Franchini, R. (2007). *Disabilità, cura educativa e progetto di vita. Tra pedagogia e didattica speciale*. Trento: Erickson.
- Giaconi, C. (2014). *Qualità della vita e adulti con disabilità. Percorsi di ricerca e prospettive inclusive*. Milano: FrancoAngeli.
- Givone, S. (1988). *Disincanto del mondo e pensiero tragico*. Milano: Il Saggiatore.
- Ianes, D., Cramerotti, S. (2006). *Il piano educativo individualizzato. Progetto di vita metodologie e strategie di valutazione, di insegnamento, di intervento psicoeducativo e di lavoro con le famiglie*. Trento: Erickson.
- Loiodice, I. (2003). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2004), (A cura di). *Il lavoro tra alienazione ed emancipazione. Il contributo della formazione*. Bari: Adda.
- Löwith, K. (1999). *Il nichilismo europeo. Considerazioni sugli antefatti spirituali della guerra europea*. Roma-Bari: Laterza.
- Liotard, J.F. (2002). *La condizione postmoderna*. Milano: La Feltrinelli.
- Luhmann, N. (1986). *L'autopoiesi dei sistemi sociali*. Napoli: Liguori editore.
- Luhmann, N. (2002). *Einführung in die Systemtheorie*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Manetti, M., Zanobini, M. & Usai, C. (2002). *La famiglia di fronte alla disabilità. Stress, risorse e sostegni*. Trento: Erickson.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- OMS. (2007). *ICF-CY - Classificazione Internazionale del Funzionamento, Disabilità e della Salute, versione Bambini e Adolescenti*, Trento: Erickson.
- Paolini, M. (2015). *Disabilità e qualità dell'incontro. Relazioni interpersonali nell'educazione e nella cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2009). *Famiglia e progetto di vita. Crescere un figlio disabile dalla nascita alla vita adulta*. Trento: Erickson.
- Pavone, M., Tortello, M., (2001). *Pedagogia dei genitori*. Torino: Paravia.
- Serres, M. (1992). *Il mantello di Arlecchino. Il terzo-istituto: l'educazione dell'era futura*. Venezia: Marsilio.
- Sorrentino, A.M. (2006). *Figli disabili*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Spadolini, B. Grasselli, B. & Ansini L. (2007), (A cura di). *La funzione educativa del cammino. Aspetti pedagogici, psicologici e sociologici*. Roma: Armando.
- Valtolina, G.G., (2000). *Famiglia e Disabilità*. Milano: FrancoAngeli.
- Weber, M. (1961). *Economia e società*. Milano: Edizioni di Comunità.
- Vercellone, F. (1992). *Introduzione al nichilismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Villamira, M. A., Manzotti, R. (2004). *Comunicazione e sistemi Psicologia della complessità*. Milano: FrancoAngeli.

Guardare oltre!
Verso nuove traiettorie di apprendimento nella direzione del capability approach

di Claudio Pignalberi

In che modo l'educazione può contribuire a rafforzare le *capabilities* e a costruire il capitale da trasmettere alle future generazioni? Il contributo prende le mosse dalla constatazione della necessità di promuovere il lavoro e la formazione professionale come strumenti d'inclusione sociale e di valorizzare efficaci progetti e interventi a partire dall'approccio alla capacitazione di Martha Nussbaum e le sue possibili declinazioni in ambito educativo.

How can education help strengthen the capabilities and to build the capital to pass on to future generations? This paper is based on the ascertainment of the necessity of promoting the job and the vocational training as social inclusion instruments and value their effective projects and interventions from the capabilities approach of Martha Nussbaum and its possible variations in education.

“Diventare cittadino del mondo
 significa intraprendere un cammino solitario,
 una sorta di esilio,
 lontani dalla comodità delle verità certe,
 dal sentimento rassicurante
 di essere circondati da persone
 che condividono
 le nostre stesse convinzioni e ideali”
 (Nussbaum, 2011, p. 95)

1. Un'educazione per i *cittadini del mondo*

Viviamo in un'epoca in cui – più che mai – dipendiamo da altre persone che non abbiamo mai visto, che sono spesso molto lontane da noi, i problemi che viviamo riguardano frequentemente la popolazione globale tutta: pensiamo al ruolo plagiante dei mass-media e delle nuove tecnologie, all'economia globale e ai flussi migratori di lavoratori, rifugiati, alla promozione personale, e la lista potrebbe essere molto lunga; insomma, noi influiamo, tutti i giorni, sulle vite di persone lontane, e viceversa.

“L'istruzione, allora, dovrebbe prepararci tutti a prendere parte attiva alla discussione su tali problematiche, a considerarci *cittadini del mondo*, anziché semplicemente come americani, o indiani, o europei. Tuttavia [...], le nostre interazioni umane continuano a essere regolate dalle esili norme del mercato, in cui le vite umane sono considerate anzitutto come strumenti di profitto” (Nussbaum, 2010, p. 96).

Purtroppo le istituzioni universitarie ed educative – spesso – non aiutano gli studenti a sentirsi parte attiva e responsabile tendendo a creare lavoratori qualificati pieni di nozioni più che *cittadini del mondo*. E allora occorre chiedersi: nel nostro paese, ma più in generale nel mondo, l'istruzione, riesce a garantire gli obiettivi reclamati da siffatte normative? Le istituzioni scolastiche e universitarie riescono a garantire effettivamente pari diritti a tutti? E riescono a creare cittadini autenticamente consapevoli, partecipi e responsabili? È possibile misurare il contributo dell'istruzione a sostegno di percorsi capacitanti?

La risposta trova una “ragion d'essere” nel significato educativo – nell'ottica del *lifelong learning* – di democrazia in quanto questione di istruzione (Nussbaum, 2011):

“È difficile trovare modelli puri di istruzione finalizzata alla crescita economica nelle democrazie in salute, perché la democrazia è costruita sul rispetto della persona singola, mentre il modello della crescita ragiona solo in termini di aggregati [...]. L’alternativa principale al modello incentrato sulla crescita è il paradigma dello sviluppo umano [...] in cui ciò che è davvero importante sono le opportunità o capacità, che ogni persona ha in ambiti chiave che vanno dalla vita, salute e integrità corporea alla libertà politica, partecipazione politica e istruzione” (p. 41).

E ancora:

“L’istruzione superiore può offrire agli individui e alle società un’ampiezza e profondità di visione che non esiste nella miope contemplazione del presente. Gli essere umani hanno bisogno di sentimento, comprensione e prospettiva almeno tanto quanto di lavoro. Il problema non è se, di questi tempi, possiamo permetterci di credere in questi obiettivi, ma se possiamo permetterci di non crederci” (p. 138).

L’impegno della società consiste proprio in questo, ovvero offrire maggiori opportunità agli individui di avere la libertà di partecipare alla propria comunità di appartenenza. La valorizzazione di queste opportunità è una dimensione fondamentale, dunque, per combattere l’esclusione sociale e per favorire l’inclusione di tutti i soggetti nella pienezza dell’esercizio del loro diritto di cittadinanza. È su questo piano che diviene fondamentale sviluppare una teorizzazione rispetto alle linee di intervento da adottare, che devono muoversi nella direzione di una costruzione di un sistema di welfare che agevoli i singoli cittadini nel pieno esercizio delle loro capacità in tutti gli ambiti della vita quotidiana. Ovvero un welfare che recuperi la prospettiva di una comunità che sappia “prendersi cura” delle persone in difficoltà – *in primis* i giovani – e che punti allo sviluppo di processi d’inclusione attiva per l’innalzamento della condizione di benessere di ognuno. Un impegno sociale che assicuri un libero accesso ai beni, ai servizi, alle opportunità di sviluppo sociale e professionale, e che preveda soprattutto l’eliminazione degli svantaggi in materia di istruzione e formazione ed una particolare attenzione, nonché risposta, alle esigenze di categorie o persone in situazioni vulnerabili.

Ma i dati ufficiali dei rapporti annuali parlano chiaro! La disoccupazione giovanile ha raggiunto negli ultimi mesi livelli record facendo registrare nel nostro Paese – rispetto alla media europea – il più basso tasso di occupazione giovanile e la più elevata quota di *neet*, ovvero di under 30 che non studiano e non lavorano. L’Istituto Toniolo, attraverso l’indagine “Rapporto Giovani” (2015), realizzata per l’Istituto da Ipsos con il sostegno della Fondazione Cariplo e un gruppo di docenti dell’Università Cattolica del Sacro Cuore, ha raccolto informazioni dettagliate sui valori, i desideri, le aspettative, sui progetti di vita e sulla loro realizzazione, seguendo in particolare i percorsi formativi e lavorativi di 4500 giovani tra i 18 e i 29 anni. Dalla ricerca emergono alcuni aspetti che richiamano attente riflessioni: a) un giovane su quattro, pur di lavorare e non rimanere a casa, accetta un impiego lontano dalle proprie aspettative di cui il 47% si adatta a svolgere un’attività che non è coerente con il suo percorso di studi; b) quasi il 50% dei giovani (48,9%) si dichiara pronto ad andare all’estero per migliorare le proprie opportunità di lavoro; c) coloro che non studiano e non lavorano sono oltre il 20% degli under 30, risultano essere anche le persone più demotivate e disilluse rispetto al proprio futuro. Si tratta quindi di un momento particolare per avviare una riflessione comune nel rafforzare le strategie attuative per il riconoscimento del ruolo dei giovani nella società odierna, tenendo conto sia della pratica professionale consolidata sia dei valori e degli interessi personali.

Ciò che Sen si propone di porre al centro della discussione è il rapporto tra la *libertà* e lo *sviluppo* studiati in chiave epistemologica. Lo sviluppo di un paese non può essere identificato semplicemente con l’aumento del PIL o del reddito pro capite, con il progresso tecnologico, con l’industrializzazione o la modernizzazione della società. Esso si identifica soprattutto con il miglioramento della qualità della vita in termini di benessere, eguaglianza, solidarietà, sicurezza, inclusio-

ne sociale, giustizia, e con tutto ciò che contribuisce ad una società del “well-being” (dello *star bene*) che incontra i bisogni di ogni singolo individuo.

Concettualizzare lo sviluppo come libertà è importante per adottare una prospettiva più ampia che sappia cogliere il senso reale e la direzione complessiva dell’agire umano (Sen, 2006).

2. L’approccio della pedagogia del lavoro: un “learnfare” abilitante tra equità ed efficacia

Cogliere e risolvere la vera sfida dello sviluppo sta diventando sempre più urgente in questa realtà sempre più sommersa da situazioni di precarietà e insicurezza sociale. La società deve impegnarsi attivamente a eliminare tutte quelle forme di illibertà che impediscono la realizzazione umana e lo stesso sviluppo, deve intervenire altresì per garantire tutta una serie di libertà che di conseguenza aumentano le *capabilities* delle persone e pertanto sono da considerarsi essenziali per un autentico sviluppo. In altri termini, deve garantire tutto ciò che consente alle persone di “*sceglersi una vita cui, a ragion veduta, si dia valore*”.

La modernizzazione dei regimi di *welfare* occidentali preme, da tempo, su alcuni punti cardini: individualizzazione, attivazione ed *empowerment* da una parte, *governance* e pluralizzazione, dall’altra. Essi rimandano a due principi di riforma che riguardano i sistemi di protezione europei. Il primo prende in esame l’orientamento normativo al quale si ritiene il *welfare state* debba ispirarsi per superare la crisi e il secondo interessa gli attori coinvolti con i loro ruoli e funzioni. È indubbio che, dietro a questi scenari, si è verificato un doppio capovolgimento di paradigma.

Il primo riguarda lo stato sociale e la sua “attivazione”. L’ottica assistenziale di tipo passiva, tipica del *welfare* keynesiano fordista, ha ceduto il passo a un approccio attivo, finalizzato a responsabilizzare i “soggetti in bisogno”, costruendo misure più individualizzate (Alessandrini, 2013; 2014) (1). Il secondo rovesciamento di paradigma riguarda l’insieme di attori che partecipano alla produzione del *welfare*; quest’ottica si iscrive all’interno dell’attivazione e fa leva – a sua volta – al concetto di *empowerment* (Colasanto, 2008).

La svolta attivante del *welfare state* accompagna un processo di riforma che parte dalla riorganizzazione su base territoriale delle competenze amministrative in materia di politiche sociali e sul passaggio da un modello di *government* a uno di *governance* delle politiche che si origina dal processo di pluralizzazione del *welfare*, obbligando sia al ripensamento dei meccanismi di governo, sia al superamento delle logiche di azione improntate sull’autorità gerarchica a favore di logiche di negoziazione fra attori e interessi.

La nuova prospettiva è data da un *Active Welfare State* capace di divenire “abilitante” nei confronti delle persone: al suo interno, la formazione assume una plurifunzionalità che investe da un lato nelle politiche del lavoro in termini di (re)inserimento nel mercato al fine di garantire una continuità della storia lavorativa dell’individuo e, dall’altro lato, di sviluppare la capacità di lavoro, considerata la *key-competence* della cittadinanza attiva europea, ed anche come *capability for work* che riguarda non solo l’occupabilità ma anche la scelta di una forma di lavoro che abbia valore per il soggetto. Su queste basi, è possibile immaginare di realizzare un’integrazione tra il *welfare to work*(2) con un altro sistema di protezione, il *learnfare*, inteso come modello di *welfare* attivo, abilitante e integrativo che si fonda sulla visione di una formazione continua, come diritto di cittadinanza (Margiotta, 2007).

Per rendere efficace un sistema di *learnfare*, si dovrà puntare su una garanzia di equità, riconoscendo il diritto alla formazione, indipendentemente dalla posizione occupazionale dei soggetti, aumentando la capacità di apprendere ad apprendere e programmando politiche mirate.

In questo scenario, risulta forte l’esigenza di creare un sistema equo di opportunità, di interventi finalizzati ad accrescere una possibilità di autorealizzazione, di crescita e sviluppo dell’individuo. Tra questi, il recente documento *Europa 2020*, il quale ha fornito un quadro esaustivo dell’economia del mercato sociale europeo per il XXI secolo. In particolare, il documento rivendica l’esigenza – nonché priorità – di una *crescita intelligente, sostenibile, nonché inclusiva*.

L'approccio tematico che riflette la dimensione UE, mostra chiaramente l'interdipendenza delle economie degli Stati membri e consente una maggiore selettività a favore di iniziative concrete – attraverso strategie mirate – contribuendo alla realizzazione degli obiettivi principali a livello europeo e a livello nazionale. È importante, in sostanza, lavorare per creare un nuovo impianto strutturale per il lifelong learning, che consenta di mettere in discussione il modo tradizionale del “fare, del volere e dell'agire”: ossia, il superamento di falsi enciclopedismi verso un impianto di learner-centered, basato sull'apprendimento.

Dal dibattito in corso, emerge una maggiore consapevolezza della complessità circa il modello interpretativo dell'apprendimento dei soggetti, visto come *processo* (cognitivismo) (3) e come *rielaborazione attiva* (costruttivismo) (4). Le strategie educative dovrebbero essere molto più aperte, legate al contesto, alle dinamiche sociali, ai fattori emotivi di tutti gli attori operanti nel sistema (del lavoro, ma anche dell'istruzione, della famiglia, del sociale, ecc.) ed essere tradotte nel modello delle capabilities – capacità – intese come capacità di disegnare la propria progettualità facendo leva sull'azione (libertà) come garanzia di salvezza della dignità umana.

Il *filo conduttore* della riflessione emerge da un sostanziale legame epistemologico e metodologico tra l'approccio alle capabilities e le teorie dell'apprendimento in età adulta con le strategie di ricerca educativa (e sociale) a partire dalla visione pragmatista tracciata nelle opere di Dewey (1916) (e ulteriormente riprese dalle riflessioni di Rorty e dal pensiero critico di Putnam), secondo cui è possibile guardare alle proprie esperienze attraverso un atteggiamento metacognitivo e introspettivo. Talune teorizzazioni possono essere raggruppate in tre domini di ricerca: quello *emancipativo* che raggruppa nel recinto della “cura” tutte le dinamiche relazionali legate alle abilità comunicative e alla capacità di comprensione degli stati emotivi e affettivi (Bruner, 1984); quello *cognitivo-ecologicorelativo* allo sviluppo linguistico e del pensiero, alla promozione della percezione e della socializzazione (riferimenti al pensiero divergente di Bateson, per passare poi agli assunti formulati da Piaget fino alle riflessioni di Vygotskij sullo sviluppo prossimale); infine, il dominio *costruttivo-riflessivo* che comprende i percorsi di ripensamento critico sulle attività e i comportamenti attraverso processi di trasformazione dell'agire pratico (Mezirow, 2003) nell'ottica di favorire processi di apprendimento nella prospettiva della partecipazione sociale, ovvero come processo inclusivo dell'essere partecipanti attivi nelle *pratiche* di comunità per poi partire dal presupposto che l'impegno è insito in qualunque attività della condizione umana.

Per realizzare l'obiettivo della crescita ed uscire dalla siffatta società del disincanto, è necessario investire *in e per il* benessere, che oltrepassi la visione meramente economicista (del bene materiale, della ricchezza), per riconoscere pienamente quanto le persone riescono a fare, quali compiti riescono a portare a buon fine, quali risultati riescono a raggiungere nell'ottica dei condizionamenti e funzionamenti per favorire lo sviluppo umano. Occorre, dunque, investire in sei misure di azione che aiutino i “giovani del futuro” a trovare una loro direzione:

- *Centralità dell'investimento in capitale umano come ambito formale, informale e non formale*: le raccomandazioni che sollecitano ad un aumento del capitale umano sono frequenti all'interno del dibattito della politica economica negli ultimi anni. L'aumento dell'offerta di *capitale qualificato*, la debolezza della sua richiesta da parte delle imprese produttive e l'idea della complementarità dell'apprendimento *formale, informale e non formale* tra le popolazioni più *deboli* implicano un forte investimento sulle competenze (Alessandrini, 2013; Cambi, 2004; Le Boterf, 2000; Marconi, 2008; Spencer e Spencer, 1995).

- *Primato della responsabilità sociale come perno della crescita*: secondo l'ISU, (5) lo sviluppo di una nazione dovrebbe essere misurato non solo in base al reddito nazionale, ma anche tenendo conto di altri indicatori come l'aspettativa di vita ed il tasso di alfabetizzazione, la disuguaglianza, le disparità intergenerazionali e la povertà. Di fronte a questi problemi sociali, occorre richiamare il tema

della responsabilità e, quindi, richiamare il tema dell'etica, che racchiude in sé una valenza di tipo filosofica e pedagogica (Alessandrini, 2014; Binanti, 2014; Morin, 2001; Bauman, 2012).

- *Promozione di una “cultura della comunità”*: le comunità di pratica, ricorda Wenger (2006), sono “i mattoni costitutivi di un sistema sociale di apprendimento, poiché sono i contenitori sociali delle competenze che costituiscono questi sistemi”. È opportuno richiamare questa definizione per poter attuare una “cultura della comunità”, che contribuisce ad implementare la costruzione di una rete sociale (Alessandrini & Pignalberi, 2012; Bauman, 2007).

- *Valorizzazione dell'intelligenza pratica*: il tema della crescita richiama una pluralità di esigenze che puntano a valorizzare il patrimonio delle competenze artigianali (Sennett, 2008), il benessere delle persone inteso come possibilità di realizzazione di un progetto di vita perseguibile grazie alle *capabilities*, fino ad arrivare alla messa in atto di un'ermeneutica della pratica (Mortari, 2003; Striano, 2001), dove l'agire pratico sia capace di comprendere i contesti e sia in grado di attivare un apprendimento situato ed esperienziale.

- *Nuova attenzione alla riflessività come parte sostantiva di una “cultura dello sviluppo”*: in questo contesto, la riflessività (Mezirow, 2003) è concepita come specifica modalità di conoscenza che costruisce un rapporto sintonico tra la dimensione del contesto (sociale/organizzativo) e le caratteristiche individuali. La dimensione della riflessività è generatrice di significati perché crea le premesse che permettono ai soggetti di porsi domande nuove e di dare seguito operativo al processo di apprendimento permanente. Se la realizzazione di una società intesa come un sistema aperto ha lo scopo di promuovere lo sviluppo, la facilitazione e il sostegno della capacità di produzione di un pensiero proattivo, creativo, divergente, la riflessività allora dovrà divenire una caratteristica intrinseca alle società complesse.

Secondo il *capability approach*, talune misure assicurano ai giovani del domani da un lato la possibilità di esercitare la facoltà di agire (*agency*) come effetto della combinazione alternativa di funzionamenti e combinazioni e, dall'altro lato, prendere le mosse da quegli apprendimenti rispondenti ai bisogni ed alle aspirazioni del singolo nell'ottica delle prospettive e schemi di significato posti in essere. E questo è reso possibile investendo nella formazione come metodologia centrata sull'apprendimento che tenga conto dei processi di interazione sociali sottesi nel contributo alla costruzione della conoscenza da parte del soggetto nel contesto (in cui ha costruito il significato della sua identità ed il senso di appartenenza). Si investe, dunque, in esperienze di apprendimento in “situazione” attraverso stimoli orientati a favorire l'esplicitazione dell'attitudine riflessiva per favorire sia la condivisione di nuove esperienze sia la capacità costruttiva di nuove conoscenze.

3. Il *capability approach* e nuove sfide educative

L'approccio è nato dalla percezione di inadeguatezza dei modelli usati da economisti, politici e funzionari per discutere sui problemi delle nazioni più povere ponendosi come nuovo paradigma teorico per il mondo dello sviluppo e della politica. Infatti, Sen (2003, p. 293) sostiene:

“La rivoluzione di questo approccio sta nel considerare i tradizionali indicatori monetari del benessere (indici di povertà e disuguaglianza basati sul reddito o sulla spesa per i consumi) come misure incomplete e parziali della qualità della vita di un individuo e nell'aver proposto nuove categorie, capaci di superare i limiti delle analisi economiche tradizionali”.

Tale approccio prende le mosse da specifici interrogativi: cosa sono effettivamente in grado di essere e di fare le persone? Quali sono le reali opportunità a loro disposizione? La questione è semplice

e complessa insieme, poiché la qualità di una vita umana comprende molteplici elementi, la cui interazione va attentamente studiata (Nussbaum, 2010). Può essere considerato come un approccio alla valutazione comparata della qualità della vita e alla teorizzazione di una giustizia sociale di base: considera ogni persona come un fine, si chiede quali siano le opportunità disponibili per ciascuno, rispetta e vuole far rispettare il potere di definizione di sé e delle persone investendo sulla libertà e – nello specifico – sulla “libertà di scelta”.

Ma cosa sono le capacità? Esse sono ciò che Sen (2003) chiama “libertà sostanziali”, un insieme di opportunità – generalmente correlate – di scegliere e agire e riguarda le combinazioni alternative di funzionamenti che è possibile per essa realizzare. Capacità è dunque un tipo di libertà: la libertà sostanziale di conseguire combinazioni alternative di funzionamenti. Le capacità non sono solo le abilità insite negli individui, ma anche le opportunità create dalla combinazione di abilità personali e ambiente sociale, economico e politico (Morin, 2001). Quelle che Sen definisce “libertà sostanziali” sono chiamate dalla Nussbaum *capacità combinate*, ossia la totalità delle opportunità di scelta ed azione che una persona ha nella sua specifica situazione sociale, economica e politica.

Capacità interne sono invece i tratti personali, lo stato di salute e di tonicità del corpo, le capacità intellettuali ed emotive, le capacità di percezione e di movimento, gli insegnamenti interiorizzati, gli “stati della persona” che sono fluidi e dinamici, non fissi, ma in grado di modificarsi nel tempo. Risultano altresì fondamentali per le *capacità combinate*, ma vanno da esse distinte perché ne rappresentano solo una parte. Inoltre, bisogna dire che le *capacità interne* non sono innate, ma si riscoprono in caratteristiche e abilità acquisite o sviluppate nell’interazione con l’ambiente familiare, sociale, economico e politico; per svilupparle, la società può intervenire attraverso l’istruzione, il potenziamento della salute fisica ed emotiva, il sostegno alla cura e all’amore familiare, un sistema educativo efficiente e molto altro.

Emerge così come le capacità interne siano necessarie per le capacità combinate, e non viceversa poiché (Nussbaum, 2011, p. 29)

“le capacità combinate sono definite come la somma delle capacità interne e delle condizioni socio-politiche-economiche in cui possono effettivamente essere scelti i funzionamenti. Non è concettualmente possibile pensare a una società che produca capacità combinate senza produrre capacità interne”.

Il capabilities approach non è una teoria sulla natura umana, ma è un paradigma valutativo ed etico, che si chiede quali capacità – tra le tante – siano veramente fondamentali, affinché una società giusta dovrebbe essere in grado di alimentare e supportare. Una teoria sulla natura umana potrebbe dirci quali risorse, possibilità e relative difficoltà abbiamo, ma non può dirci a cosa assegnare un valore preminente. Così, a differenza di Sen (6), la Nussbaum ha ritenuto necessario elaborare una tassonomia delle capabilities che costituiscono la soglia per cui una vita possa essere considerata all’altezza della dignità umana, e che quindi ogni governo dovrebbe garantire: a) vita; b) salute e integrità fisica; c) sentimenti; d) altre specie; e) gioco; f) controllo del proprio ambiente. Ma, per fare in modo che le generazioni future possano uscire dal “disincanto” per trovare delle certezze e/o delle possibilità di mettersi alla prova è necessario definire una proposta educativa che si rifà ad alcune delle capacitazioni previste nella tassonomia, ovvero:

- *Sensi, immaginazione e pensiero*. Poter usare i propri sensi, poter immaginare, pensare e ragionare, avendo la possibilità di farlo in modo “veramente umano”, ossia in un modo informato e coltivato da un’istruzione adeguata, comprendente alfabetizzazione, matematica elementare e formazione scientifica, ma nient’affatto limitata a questo. Essere in grado di utilizzare l’immaginazione e il pensiero in collegamento con l’esperienza e la produzione di opere autorappresentative, di eventi scelti autonomamente, di natura religiosa, letteraria, musicale, e così via. Poter usare la propria mente tutelati dalla garanzia di libertà di espressione rispetto sia al discorso politico che artistico, nonché della libertà di culto. Poter fare esperienze piacevoli ed evitare dolori inutili.

- *Ragion pratica*. Essere in grado di formarsi una concezione di ciò che è bene e impegnarsi in una riflessione critica su come programmare la propria vita (ciò comporta la tutela della libertà di coscienza e di pratica personale e professionale).
- *Appartenenza*. a) poter vivere con gli altri e per gli altri, riconoscere e preoccuparsi per gli altri esseri umani, impegnarsi in varie forme di interazione sociale ed essere in grado di immaginare la condizione altrui (proteggere questa capacità significa proteggere le istituzioni che fondano e alimentano tali forme di appartenenza e anche tutelare la libertà di parola e di associazione politica); b) disporre delle basi sociali per il rispetto di sé e per non essere umiliati; c) poter essere trattati come persone dignitose il cui valore eguaglia quello altrui. Questo implica tutela contro la discriminazione in base a razza, sesso, tendenza sessuale, religione, casta, etnia, origine nazionale.

Uno dei contributi più significativi dell'approccio delle capacità, a livello empirico, riguarda il modo di definire e identificare i "nuovi poveri", nei paesi in via di sviluppo come nelle economie avanzate senza limitarsi a criteri di tipo monetario, e il fatto che concentri la propria attenzione rispetto a quei gruppi particolarmente deprivati, e quindi svantaggiati nella conversione di risorse in benessere, e più in generale di capacità in funzionamenti. È sufficiente volgere lo sguardo al sistema universitario in cui la mescolanza sociale perde terreno a favore di un imborghesimento – così come lo chiama Bauman nel suo *Conversazioni sull'educazione* del 2012 – e di proletarizzazione. Emblematica è la storia del diciassettenne Yetzel Decerra che, non avendo risorse economiche per sostenere le ingenti tasse universitarie ma al contempo una forte motivazione al sapere, divenne attivista del Movimento degli Esclusi dell'Istruzione Superiore messicano, sostenendo che "l'unificazione dell'umanità è consistita finora nel fatto di non avere un posto dove scappare (...). Quanto è vero ... Forse per nessun altro la sua affermazione è vera come per i giovani, il solo punto d'appoggio per l'umanità nella terra del futuro". E piuttosto provocatoria è la riflessione di Bauman nell'undicesima conversazione (2012, p. 71): *i disoccupati possono sempre giocare al lotto, non è vero?*

4. Pochi minuti per distruggere, molti anni per costruire: la lezione socratica

Trattasi della conversazione numero otto con Bauman (2012), il quale denuncia il destino a cui sono costretti i giovani che "convivono" in una comunità di esclusi in cui la disoccupazione è particolarmente lunga, si confrontano con il crollo delle aspettative adagiandosi a lavori incerti e traballanti, cresciuti ed educati a credere che il loro compito consistesse nel replicare i successi – e gli insuccessi – dei loro genitori. E ancora (Bauman, 2012, p. 58):

"È arduo immaginare la pena e l'angoscia dei nostri nipoti allorché si accorgeranno dell'eredità di un debito dall'entità inimmaginabile che chiede a gran voce di essere ripagato; non siamo ancora pronti ad averne una visione attendibile, neanche adesso che il governo ci ha usato la cortesia di farci assaggiare le prime cucchiainate dell'amara minestra di cui loro, i nostri nipoti, dovranno tranguagliare interi pentoloni. E facciamo fatica a immaginare finora la vera portata della devastazione sociale e culturale che è destinata a scatenarsi dopo l'innalzamento di una versione monetaria dei muri di Berlino o della Palestina che sbarrerà le porte dei centri di diffusione della conoscenza".

È importante allora educare alla scelta: processo per il quale un individuo, una popolazione, una comunità acquisiscono e assimilano la conoscenza, apprendono come trasformarla per renderla coerente con le proprie aspirazioni, la propria identità, il proprio patrimonio culturale nella consapevolezza di trasmetterla ad individui e popolazioni che hanno in comune simili aspirazioni. Ma solo valorizzando le competenze acquisite attraverso l'apprendimento si può sostenere la competitività del sistema e la flessibilità dei percorsi lavorativi, facilitare il reingresso in formazione attraverso il meccanismo dei crediti formativi e agevolare la mobilità geografica e professionale (Bertagna, 2011; Perrenoud, 2003; Pignalberi, 2015).

Ed il capability approach può rivelarsi – in ambito educativo – uno spazio dove il soggetto diviene protagonista del proprio processo di costruzione della conoscenza attraverso quattro pilastri fondamentali: a) sviluppare il ragionamento (*apprendere ad apprendere*); b) coltivare e potenziare la capacità di agire (*apprendere ad essere*); c) costruire capacità attraverso processi di interazione sociale (*apprendere a vivere insieme*); d) la capacità di azione (*apprendere a fare*).

Forte è il richiamo, dunque, alla matrice socratica, ad una educazione alla democrazia riflessiva e deliberativa, alla democratizzazione della verità che richiami il *metodo maieutico*, ossia alla capacità di far “partorire” la verità all’interlocutore, di farla venire fuori da se stessi – e non dall’esterno – tanto da considerare i giovani come contenitori vuoti da riempire di nozioni e certezze.

Quattro sono i punti fondamentali dell’educazione socratica, imprescindibili per l’educazione contemporanea delle fasce deboli (Nussbaum, 1999):

- *L’educazione socratica è diretta a ogni essere umano*: l’educazione deve stimolare la capacità critica necessaria per vivere una vita fondata sull’autoesame, l’unica che secondo Socrate valga la pena di essere vissuta; deve essere accessibile a tutti perché permette di raggiungere la completa realizzazione delle potenzialità umane: “l’istruzione superiore può essere estesa a tutti proprio perché rappresenta lo sviluppo dei poteri del ragionamento pratico, posseduti da ogni cittadino” (p. 48).
- *L’educazione socratica dovrebbe adattarsi alla situazione e al contesto in cui l’allievo è inserito*: “se si concepisce l’educazione in maniera socratica, cioè se si dà importanza all’attività propria di ogni anima, è naturale concludere, come fa Socrate, che l’educazione deve essere personalizzata. Essa deve adeguarsi alla reale situazione in cui si trova l’allievo, dovrebbe tenere conto dello stato delle sue conoscenze e delle sue convinzioni e dovrebbe valutare gli ostacoli che si frappongono al raggiungimento di un adeguato autoesame e della libertà intellettuale” (p. 48). Il fine dell’educazione deve essere unico, a partire dal riconoscimento delle differenze individuali per poi manifestarsi attraverso il bisogno di percorsi didattici differenziati.
- *L’educazione socratica dovrebbe essere pluralista, cioè dovrebbe interessarsi allo studio di norme e tradizioni differenti*: mettere gli studenti di fronte alla “diversità” è di grande stimolo e aiuta a mettere in dubbio la tradizione, a non considerare i valori della propria cultura come naturali o necessari, e a prevenire quegli atteggiamenti pervasi di stereotipi e pregiudizi: “in un mondo complesso come quello in cui viviamo, un’indagine di tipo socratico implica l’idea di pluralismo. [...]. Esso (l’esame socratico) comporta il dovere di continuare a credere a ciò che può essere difeso per mezzo della ragione e l’essere disposti a rinunciare alle nostre credenze iniziali se esse cedono a questo esame critico” (p. 49).
- *L’educazione socratica impone che i libri non si trasformino in autorità*: bisogna utilizzare i libri in maniera accorta, disincentivando la tendenza a farne un uso passivo, a vederli come autorità da riverire.

È su questo piano che diviene fondamentale sviluppare una proposta di intervento nella direzione di un sistema di welfare che agevoli i soggetti nel pieno esercizio delle loro capacità in tutti gli ambiti della vita quotidiana. Ovvero un welfare che recuperi la prospettiva di una comunità che sappia “prendersi cura” delle persone in difficoltà (in modo particolare i giovani) e che punti allo sviluppo di processi di orientamento attivo per l’innalzamento della condizione di benessere.

Se la capacità di una persona dipende da una varietà di fattori, incluse le caratteristiche personali e gli assetti sociali, la libertà allora prevede un vero e proprio impegno sociale.

Note

(1) Il *processo di individualizzazione*, caratterizzato dalla modernizzazione delle società europee a partire dall’Illuminismo e dalla caduta dell’*ancien régime*, viene vista da Beck (2000), uno dei ricercatori più brillanti nel campo delle scienze educativo-sociali, come la forma più progredita

di *socializzazione dipendente dal mercato*, in quanto la “singola persona” diventa più *dipendente dal mercato del lavoro e dalla standardizzazione imposta da un’economia di massa*.

(2) Il *Welfare to work* comprende una serie di strutture nel campo del lavoro, della fiscalità, della formazione, dell’istruzione che puntano a guidare i settori svantaggiati della popolazione in età lavorativa dalla condizione di dipendenza dai sussidi all’inserimento nel mercato del lavoro.

(3) Il tratto comune degli studiosi cognitivisti sta nel considerare la mente umana non come un riceettore passivo delle informazioni che le giungono dall’esterno, ma come sistema di elaborazione attiva dei dati raccolti in vista di una decisione comportamentale. L’attività cognitiva viene intesa come uno scambio attivo della mente con gli stimoli ambientali che vengono percepiti, selezionati, trasformati. Il fondamento teorico, a grandi linee e con molta cautela, può essere individuato nella psicologia della Gestalt (la “psicologia della forma”) e nelle indagini condotte da studiosi quali K. Lewin e G. Katona, ai quali si deve una concezione dell’apprendimento e della memoria intesa a valorizzare l’attività costruttiva di organizzazione-strutturazione delle conoscenze compiuta dal soggetto (vedasi Santoianni & Striano, 2003, p. 24).

(4) Il costruttivismo costituisce una prospettiva teorica e pratica molto importante nel quadro della ricerca pedagogico-educativa degli anni ’80 e ’90 la cui reale “radice di provenienza” la si può far risalire al costruttivismo personale di Novak e Von Glasersfeld. In questo approccio, l’attenzione è rivolta alla costruzione personale della conoscenza e allo sviluppo di idee riguardanti i fenomeni naturali.

(5) L’Indice dello sviluppo umano – in acronimo ISU – può intendersi come misuratore di specifici indicatori di sviluppo. Elaborato nel 1990 dall’economista pakistano Mahbub ul Haq, è stato in seguito rivisto ed ampliato alla luce delle riflessioni avanzate dall’economista indiano Amartya Sen.

(6) Così potrebbe essere riassunta la posizione di Sen (2003) agli occhi dell’autrice americana (2011, p. 34): “Sen prende posizione su questioni valutative con enfasi, attraverso la scelta di esempi e collegamenti, però non tenta affatto una risposta sistematica. Per lui è ragionevole non cercare una risposta sistematica, nella misura in cui egli utilizza l’idea di capacità semplicemente come quadro comparativo. Nella misura in cui, invece, la si adopera per costruire una teoria della democrazia e della giustizia, questo suo evitare di impegnarsi in giudizi sostanziali risulta meno saggio”.

Bibliografia

Alessandrini, G. (2013). *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione*. Milano: Giuffrè.

Alessandrini, G. (2014). *La “pedagogia” di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.

Alessandrini, G. & Pignatelli C. (2012). *Le sfide dell’educazione oggi. Nuovi habitat tecnologici, reti e comunità*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bauman, Z. (2007). *Voglia di comunità*. Roma-Bari: Laterza.

Bauman, Z. (2012). *Conversazioni sull’educazione*. Trento: Erickson.

Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.

Bertagna, G. (2011). *Lavoro e formazione dei giovani*. Brescia: La Scuola.

Binanti, L. (2014) (a cura di). *La capacitazione in prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Bruner, J.S. (1984). *Autobiografia*. Roma: Armando Editore.

Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma-Bari: Laterza.

Colasanto, M. (2008). *Welfare possibili tra Workfare e Learnfare*. Milano: Vita e Pensiero.

Commissione Europea (2011). *EUROPA 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusive*.

Dewey, J. (1916). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Le Boterf, G. (2000). *Construire les compétences individuelles et collectives. Agir et réussir avec compétence. Les réponses à 100 questions*. Paris: Éditions d’Organisation.

- Marconi, A. (2008). *Il cantiere delle competenze. Formazione e lavoro nella società della conoscenza*. Roma: Armando Editore.
- Margiotta, U. (2007). *Insegnare nella società della conoscenza*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione contemporanea*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (1999). *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M.C. (2010). *Non per il profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creare capacità. Come liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: Il Mulino.
- Perrenoud P. (2003). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Pignalberi, C. (2015). Libertà, capacitazione, e-community. Una possibile proposta di orientamento e di educazione alla socialità scolastico-professionale. *Rivista CQIA Formazione, Lavoro, Persona*. anno V, n. 13.
- Santoianni, F. e Striano, M. (2003). *Modelli teorici e metodologici dell'apprendimento*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A.K. (2003). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sen, A.K. (2006). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano, Feltrinelli.
- Spencer, L.M. e Spencer, S.M. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Striano, M. (2001). *La "razionalità riflessiva" nell'agire educativo*. Napoli: Liguori.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

La importancia de la competencia emocional en la sociedad educativa actual

di Silvia Corral Robles

El presente artículo estudia la importancia de la competencia emocional en el aula a través del análisis de las transformaciones personales, sociales y académicas de las protagonistas de las películas: *My Fair Lady* (1964) dirigida por Lee Daniel y *Precious: based on the novel 'Push' by Sapphire* (2009) de George Cukor tras la aplicación del concepto de Efecto Pigmalión desarrollado por Rosenthal y Jacobson (1968) y el modelo de Inteligencia Emocional (IE) de Mayer y Salovey (1997). Se trata de un análisis de carácter cualitativo que se compone de tres fases identificadas en ambas películas y codificadas en el programa informático Nvivo.10. Se confirma el efecto beneficioso de la competencia emocional sobre el funcionamiento personal, social y académico de los estudiantes, así como, sobre el bienestar del docente. Por ello, proponemos la inclusión de la competencia emocional en el aula como medida paliativa ante la inestabilidad emocional que actualmente presentan profesores y estudiantes.

The present article studies the importance of the emotional competence in the classroom through an analysis of the personal, social and academic transformations of the protagonists of the following films: *My Fair Lady* (1964) by Lee Daniel and *Precious: based on the novel 'Push' by Sapphire* (2009) directed by George Cukor using Rosenthal and Jacobson's concept of The Pygmalion Effect (1968) and Mayer and Salovey's model of Emotional Intelligence (1997). We will deal with a qualitative analysis that consists of three phases identified in the films previously mentioned and codified in the software Nvivo. 10. It is verified the beneficial effect of the emotional competence on the students' personal, social and academic functioning, as well as, on the teacher welfare. Consequently, we suggest the inclusion of the emotional competence in the classroom as a palliative measure to the emotional instability that currently students and teachers present.

Questo articolo esamina l'importanza della competenza emotiva in aula attraverso l'analisi di trasformazione personale, sociale e accademico delle stelle del film: *My Fair Lady* (1964) diretto da Daniel Lee e *Precious: basato sul romanzo 'Push' by Sapphire* (2009) di George Cukor dopo l'applicazione del concetto di Pigmalione Effetto sviluppato da Rosenthal e Jacobson (1968) e il modello di intelligenza emotiva (EI) di Mayer e Salovey (1997). Si tratta di un'analisi qualitativa che si compone di tre fasi individuate in entrambi i film e codificati nel software Nvivo.10. L'effetto benefico di competenza emozionale sulla prestazione personale, sociale e scientifico gli studenti è confermata, così come il benessere dei docenti. Per questo proponiamo l'inserimento di competenza emotiva in aula come una misura palliativa all'instabilità emotiva che attualmente gli insegnanti e gli studenti presenti.

1. Introducción

En la actualidad estamos asistiendo a un período de profundos cambios a nivel mundial que está dando lugar a una nueva era caracterizada por la incertidumbre sobre el futuro. A esta incertidumbre ha contribuido en gran medida la crisis económica mundial originada en los últimos años. En el caso español, los síntomas de crisis conviven conjuntamente con las continuas reformas educativas, lo que ha complicado, más si cabe, la creación de una normativa educativa relativamente estable (Prats, 2005). Todo esto ha traído consigo la constante modificación del sistema educativo afectando, de este modo, la organización y gestión de los centros educativos, y con ésta el bienestar de sus protagonistas.

Los cambios producidos en relación a las exigencias de trabajo se considera uno de los factores que deriva el malestar docente. Según las teorías marxistas, el papel del profesor se ha intensificado, así

como sus responsabilidades ante la sociedad educativa. En concreto, Andy Hargreaves (2005) señala que el rol del profesor parece ser cada día más confuso. Prats afirma que “el profesorado se queja de tener que afrontar en solitario los crecientes problemas que se plantean en las aulas, sin ningún apoyo institucional, lo que constituye un factor evidente de desánimo personal y profesional” (Prats 2005, p. 220).

Autores como Freudemberger (1974); Boyle, Borg Falzon, y Baglioni, (1995); Gil-Monte y Peiró, (1999); o Dierendoch, Schaufeli y Buunk (2001) afirman que la enseñanza se ha convertido en una de las profesiones más estresantes debido a las vicisitudes que este trabajo presenta y por la complejidad en la que nos encontramos en la actualidad. Freudemberger (1974) fue el primero en definir síndrome de “burnout” como el conjunto de síntomas físicos y psíquicos (hundimiento emocional) originados por las condiciones en que se trabaja.

Estudios posteriores a éste han demostrado que el burnout afecta negativamente tanto en el bienestar del docente como en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por tanto, en la calidad de la enseñanza y en el rendimiento de los alumnos (Vanderberghe y Huberman, 1999), así como, en las relaciones profesor-alumno (Yoon, 2002).

Por otro lado, entre los constantes cambios que se están produciendo en la actualidad podemos mencionar también las nuevas demandas y necesidades educativas por parte de los estudiantes. En la actualidad, éstos buscan motivación para poder implicarse en el aprendizaje, pues son muchas las ocasiones en las que hemos podido escuchar la frase “¿Pero para qué quiero yo saber esto?”. La desmotivación es uno de los principales hándicaps de los estudiantes de hoy día (López, 2010).

A esta desmotivación en el alumnado se le ha denominado igualmente como “burnout”, pues presenta los mismos síntomas que en el profesorado: el agotamiento emocional, mental y físico experimentando, de este modo, sentimientos de frustración y estrés. Esto, sin duda, puede derivar en conductas disruptivas que afecten el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Según la UNESCO (1996), otro de los factores decisivos que han influido en el desarrollo escolar del alumnado es “la creación de nuevas formas de socialización e incluso nuevas definiciones de identidad individual y colectiva” (p. 68) originadas a partir de los constantes cambios que la sociedad actual está sufriendo.

Estas novedosas formas de socialización y definiciones de identidad individual y colectiva han contribuido a la falta de autoestima, tanto social como escolar. Haeussler y Milicic (1998) señalan que el autoestima es uno de los factores más importantes para la adaptación social en los diferentes entornos en los que el alumnado se desenvuelve. Si el autoestima es alta las habilidades sociales aumentan, así como, el concepto de responsabilidad; mientras que si el autoestima se encuentra a un nivel bajo aparecen las emociones negativas como la inseguridad ante las relaciones sociales, el miedo o la vergüenza.

Ante la necesidad de dar respuesta a esta inestabilidad emocional identificada en el profesorado y en el alumnado, no es de extrañar que desde finales del XX haya surgido un gran interés por el papel que las emociones desempeñan en la educación (Palomera et al., 2008). Sin embargo, aunque se ha comprendido el papel que éstas tienen (Greenberg et al., 2003), son pocos los centros que en la práctica tienen en cuenta las competencias sociales y emocionales como competencia básica para poder combatir dicha inestabilidad emocional.

En vista de lo anterior, proponemos la inclusión de las competencias emocionales como competencia básica en los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en particular, la Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997) y el Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968) con el fin de reconstruir y mejorar la situación presentada para un futuro mejor.

En los últimos diez años han proliferado numerosos estudios sobre la *Inteligencia Emocional* en el ámbito educativo de la mano de autores como Goleman, D. (2004); Salovey, P. y Grewal, D. (2005); Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2010); y Fernández (2012), aunque este término fue acuñado por John D. Mayer de la Universidad de New Hampshire y Peter Salovey de la Universidad de Yale en 1997 (Palomera, Fernández-Berrocal y Brackett, 2008). De acuerdo con Mayer y Salovey, la inteligencia emocional (a partir de ahora véase como IE) se define como:

“la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional y la habilidad de regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey 1997, cit. et al., 2008, p. 443). Habilidades imprescindibles en el ámbito escolar, ya que éstas fomentan la relación entre emoción y cognición, permitiendo así, una mejora en el desarrollo del individuo para poder adaptarse a su medio (Salovey & Grewal, 2005), así como en el desempeño de la actividad académica y en la reducción de los problemas escolares (Fernández, 2012).

En cuanto a el *Efecto Pigmalión* podemos decir que se trata de la correlación entre el mito griego de Pigmalión y el reflejo de éste en la vida real. Este concepto se define como el cumplimiento de las expectativas que los profesores guardan hacia sus estudiantes y que ciertamente se ven cumplidas (Sánchez y López, 2005).

Este efecto fue originalmente probado por Rosenthal, y Jacobson (1968, 1980) mediante un estudio que dio título al artículo ‘Pigmalión en el aula’ (1). En estas últimas décadas, muchos otros autores tales como Buron (1994), Pinto (1996), Cava (1998), Ferreiro (2002); Jiménez y López-Zafra (2011) investigaron la importancia del comportamiento de los profesores en el aula con respecto a las expectativas generadas en los alumnos.

León (2008) indica que el rendimiento académico depende de variables cognitivas y afectivas orientadas por el propio sujeto o por personas externas a éste. Es decir, el rendimiento académico está relacionado con la motivación y la personalidad que el propio estudiante posee, así como con las expectativas creadas por el profesor. Esta afirmación subraya la importancia que existe entre el conocimiento y uso de la IE, combinada con la aplicación del Efecto Pigmalión en el aula. Poner en práctica esta combinación conllevaría una ayuda socio-emocional no sólo para los estudiantes, sino también para los profesores.

2. Objetivos

La finalidad de este estudio es demostrar la importancia de la competencia emocional en el aula a través del análisis de dos películas que presentan esta temática, así como reivindicar la inclusión de dichas competencias con el fin de reconstruir y mejorar la situación presentada para un futuro mejor. Nos centramos en los cambios surgidos a partir de la utilización de la competencia emocionales, basándonos en el modelo de IE de Mayer y Salovey (1997) y en el concepto de Efecto Pigmalión de Rosenthal y Jacobson (1968).

Para dar respuesta a estos objetivos generales, nos planteamos los siguientes objetivos específicos de investigación:

1. Identificar los problemas socio-académicos que aparecen en las protagonistas de ambas películas previamente a la aplicación de la Inteligencia Emocional y el Efecto Pigmalión.
2. Observar el papel que juegan los profesores, así como sus actitudes hacia las protagonistas a través del uso del Efecto Pigmalión y de la Inteligencia Emocional.
3. Analizar los cambios producidos en los problemas socio-académicos detectados en las protagonistas tras la aplicación de la Inteligencia Emocional y el Efecto Pigmalión por parte de los profesores.

3. Método

Esta investigación se ha llevado a cabo a través del análisis cualitativo de las películas.

4. Muestra

La muestra, seleccionada a través de un muestreo intencional, consiste en dos películas que atienden a la temática abordada en este artículo:

1. *Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire* (2009) dirigida por Lee Daniel.
2. *My Fair Lady* (1964) dirigida por George Cukor.

A continuación vamos a presentar la sinopsis de ambas películas en aras de la claridad del análisis siguiente.

Sinopsis de *Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire* (2009) dirigida por Lee Daniel. Esta película está basada en la novela 'Push' cuya autora es Sapphire. Novela altamente emotiva y perturbadora, escrita desde la perspectiva de una joven mujer negra cuya vida ha sido definida por abusos físicos, psíquicos y sexuales. En un intento de cambiar el rumbo de su vida, Precious decidió asistir a una escuela en la que sólo asistían mujeres afectadas por experiencias de vida horribles. Tan pronto como Precious empieza la escuela, todo empieza a cambiar. Su profesora, la señorita Rain, guía a Precious para ser capaz de enfrentar a sus demonios interiores y poder verse a sí misma como algo más que un deshecho humano negro y feo. Ella continúa este camino pese a los desafíos, aparentemente insuperables, que la vida le presenta obteniendo finalmente ese cambio tan esperado.

Sinopsis de *My Fair Lady* (1964) dirigida por George Cukor. My Fair Lady ha sido una de las películas más afamadas de la historia del cine. Basada en la obra de George Bernard Shaw, *Pygmalión*, se trata de una película que aborda temas de transformación, apoyo, clases sociales y política. La trama de la película comienza por la apuesta que el aclamado profesor Henry Higgins realiza con su colega lingüista el coronel Pickering. Esta apuesta versa en que el profesor Higgins va a poder enseñar a la vulgar florista Eliza Doolittle a ser una chica refinada con un inglés perfecto en la duración de seis meses. Tras el convencimiento y las expectativas creadas por el profesor Higgins en Eliza, el arduo proceso de enseñanza da sus frutos haciendo creer a un experto lingüística que Eliza proviene de la realeza.

5. Procedimiento

El proceso de análisis comienza con el visionado de las películas objeto de estudio. Las películas siguieron un proceso de categorización con la ayuda del programa informático de análisis de datos cualitativos NVIVO.10. Los extractos relevantes de dichas películas fueron organizados por fases, enumeradas a continuación, lo que nos ha facilitado la organización del informe de resultados:

- Fase I: Problemas iniciales respecto a los aspectos socio-académicos

Con el fin de reconocer la primera fase, y por tanto, los problemas iniciales con respecto a los aspectos socio-académicos de las protagonistas de las películas objeto de estudio, atendimos al marco teórico revisado anteriormente. Para ello, identificamos, en primer lugar, la desmotivación (DM) (2) a través de la frustración (EF). En segundo lugar, la falta de autoestima (FA) a través de emociones negativas como vergüenza (EV), inseguridad (EI), miedo (EM) o negatividad (EN). Y por último las conductas disruptivas (CD) debidas al estrés (EE) o por estar a la defensiva (ED).

- Fase II: Comportamiento y actitudes en relación a la competencia emocional desarrollada por los profesores

La identificación de la segunda fase se generó a través del propio visionado de las películas dónde se observó en ambas la motivación (MT), la creación de expectativas (EA) y la utilización de una práctica de autoconocimiento (AC). Medidas utilizadas para el buen desarrollo de la competencia emocional con el fin de paliar los problemas identificados anteriormente.

- Fase III: Transformaciones surgidas a partir del uso de la competencia emocional (IE y Efecto Pigmalión)

En cuánto a la tercera fase se pudieron identificar y analizar las diferentes transformaciones surgidas a partir del uso de la competencia emocional (IE y Efecto Pigmalión) que detallamos a continuación.

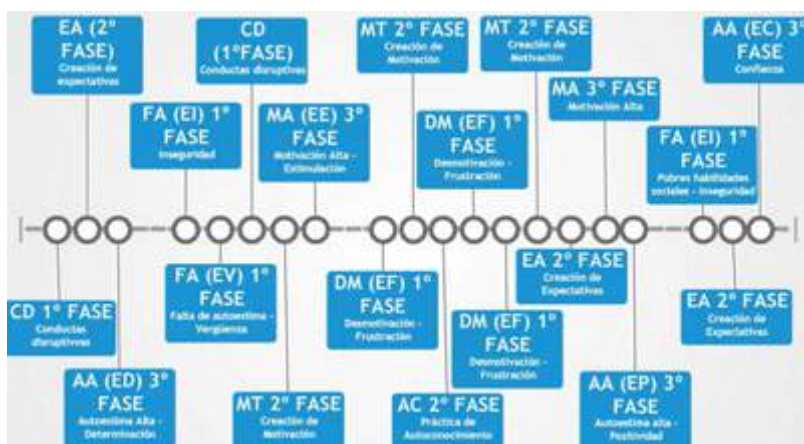
6. Resultados y discusión

6.1 *My Fair Lady* (1964)

En la película *My Fair Lady* se han encontrado situaciones pertenecientes a las diferentes fases descritas anteriormente. En un primer lugar, se observa la fase I a través de los diferentes problemas socio-académicos que la protagonista, Eliza Doolittle, presentaba en un momento determinado; pasando por la fase II donde se observa el papel que el profesor Higgins realiza con Eliza, y terminando por la fase III en la que se perciben los cambios socio-académicos producidos en la protagonista. En concreto, se han identificado cuatro procesos de retroalimentación o feedback. Esto quiere decir que en cuatro ocasiones se han observado un conjunto de reacciones o respuestas manifestadas por el profesor Higgins respecto a la actuación de la protagonista, Eliza Doolittle, lo que es tenido en cuenta por ésta para cambiar o modificar su comportamiento.

En aras de la claridad, vamos a presentar la siguiente línea del tiempo, la cuál representa la duración de la película *My Fair Lady*, dónde se pueden observar los cuatro procesos de cambio comentados anteriormente.

Gráfico 1. Fases del proceso de aplicación de la competencia emocional en la película *My fair Lady*



A. Fase I: Problemas iniciales respecto a los aspectos socio-académicos

Los problemas socio-académicos identificados en la protagonista Eliza Doolittle, se encontraron, como hemos comentado anteriormente, en diferentes situaciones a lo largo de la película.

En primer lugar, identificamos la categoría CD en el minuto [6:31,2 – 8:17,2] debido a la falta de autocontrol emocional de Eliza.

Ésta comienza a revolucionar la plaza al ver que un señor (el profesor Higgins) estaba escondido escribiendo sobre ella. En realidad, el afamado lingüista se encontraba estudiando las características fonéticas del acento de Eliza. Sin embargo, ella pensaba que lo que estaba haciendo sería para perjudicarla. Esto se debe a que Eliza, debido a su situación personal, se encontraba siempre en actitud de desconfianza y recelo por temor a un ataque moral.

En segundo lugar, en el minuto [27:36,8 – 28:11,4] detectamos la categoría FA (EV) cuando Eliza siente vergüenza al reflexionar en su forma de hablar y de expresarse. Piensa que no sería capaz de convertirse en una señorita “refinada” como menciona el profesor Higgins, sentimiento provocado por su falta de autoestima.

En tercer lugar, en el minuto [29:07,7 – 29:31,8] se ha podido comprobar la persistencia de la categoría CD (ED), esto tiene origen en su falta de autocontrol emocional. Eliza pierde el control nuevamente y se pone a la defensiva ante las palabras de Higgins.

En cuarto lugar, en el minuto [57:10,7 – 1:01:04,0] aparece la categoría DM (EF). Eliza pasa los días intentando vocalizar, pero no lo consigue. Esto hace que se sienta desmotivada y frustrada. Esta

situación se repite en dos ocasiones más, una se encuentra en el minuto [1:06:53,1 – 1:07:38,9] y otra se puede ver en el minuto [1:08:21,2 – 1:08:57,8].

Por último, en el minuto [1:23:06,0 – 1:24:28,1] encontramos de nuevo la aparición de la categoría FA (EI). Esto sucede cuando Eliza y el profesor Higgins asisten a una carrera de caballos y Eliza sólo puede hablar de temas triviales como el tiempo y la salud. La razón de ésto se debe a la carencia de autoestima que Eliza presenta, provocándole un sentimiento de inseguridad en sí misma para relacionarse con los demás.

B. Fase II: Comportamiento y actitudes en relación a la competencia emocional desarrollada por los profesores

La aplicación de la competencia emocional llevada a cabo por el profesor Higgins aparece desde el comienzo de la película. La primera situación corresponde al minuto [12:17,2 – 13:17,5] identificada en la categoría EA. Dicha aplicación se puede a través de las palabras del profesor Higgins: “Ve a esta criatura con su lengua barriobajera que la mantendrá en el arroyo hasta el fin de sus días, pues yo en seis meses podría hacerla pasar por Duquesa en un baile de Embajada y hasta colocarla de doncella de una dama o dependienta que usan un inglés más refinado”. En estas palabras se puede comprobar como el profesor Higgins está creando expectativas en Eliza desde el primer momento que la ve.

En el minuto [34:19,6 – 35:39,8] encontramos la categoría MT. En esta escena el profesor Higgins pretende que Eliza se quede en su casa durante seis meses para poder enseñarle a hablar correctamente y así hacer ver a los demás el gran trabajo que ha realizado con ella. Para ello, le recuerda a Eliza su sueño de tener una tienda de flores con el fin de motivarla. En este caso, el profesor está poniendo en práctica la competencia emocional a través de la inteligencia emocional y del efecto Pigmalión.

En el minuto [1:02:08,3 – 1:03:15,3], Eliza se encuentra de nuevo desmotivada y ante esta situación el profesor decide paliar este sentimiento a través de la IE ayudado de la motivación (situación categorizada como MT), así como del Efecto Pigmalión a partir de la creación de una práctica de autoconocimiento (categoría AC) como se puede observar en el minuto [1:04:19,6 – 1:05:30,5].

En el minuto [1:08:59,8 – 1:09:31,3] el profesor intenta diversas técnicas para motivar de nuevo a Eliza, y para ello le recuerda las ventajas que obtendría si llegase a pronunciar correctamente las palabras, situación categorizada como MT. Asimismo, éste a través de sus palabras: “esto es lo que estás ahora en disposición de conquistar y lo conquistarás Eliza” desarrolla la creación de expectativas en Eliza.

Más tarde en la película, tras una situación adversa, se puede ver como en el minuto [1:33:46,8 – 1:35:11,6] el señor Higgins no “tira la toalla” y ha continuado creyendo en Eliza, situación categorizada como EA. La perseverancia de ambos se va a ver recompensada al llegar el día del baile, donde Eliza va a demostrar todo lo aprendido hasta ahora.

C. Fase III: Transformaciones surgidas a partir del uso de la competencia emocional (IE y Efecto Pigmalión)

Tras el proceso de aplicación de la competencia emocional a través del uso de la Inteligencia Emocional y el Efecto Pigmalión por parte del profesor Higgins se han obtenido las siguientes transformaciones donde predominan diferentes emociones.

1. Mayor nivel de motivación (MA)

- Estimulación (EE)

En el minuto [23:27,5 – 25:49,9] podemos comprobar como la señorita Eliza evoca una y otra vez las palabras que el señor Higgins le dijo. Ésta nunca se había planteado la posibilidad de cambio, sin embargo, estas palabras le han ayudado a creer en ella misma. Eliza se siente estimulada, por lo que se presenta en la casa del profesor Higgins con la intención de recibir clases de dicción para

mejorar su forma de hablar y así poder abrir una tienda de flores. Esta decisión ha sido llevada a cabo debido al mayor nivel de motivación que la protagonista ha experimentado.

En el minuto [36:14,8 – 36:37,3] nos encontramos de nuevo con el efecto que ha provocado el profesor Higgins en Eliza a través del uso de la motivación. Eliza ya instalada en su habitación, se siente emocionada y estimulada para llevar a cabo su sueño.

2. Mayor nivel de autoestima (AA)

- Positividad (EP)

En el minuto [1:10:07,0 – 1:15:32,7], Eliza comienza a pronunciar correctamente gracias a la motivación inspirada por parte del profesor, por lo que se encuentra tan ilusionada y contenta por el progreso realizado que se siente más positiva que nunca, experimentando así, un mayor nivel de autoestima.

- Confianza (EC)

En el minuto [1:40:47,8 – 1:48:40,5] acontece el esperado baile, Eliza está radiante y así lo confirman todos los asistentes, hasta la propia reina pregunta por ella. La velada ha sido perfecta, Eliza se ha hecho pasar como una mujer de la alta sociedad bien educada y refinada y nadie ha notado sus orígenes. Esta situación la llena de confianza y autoestima para poder llevar a cabo todos sus sueños.

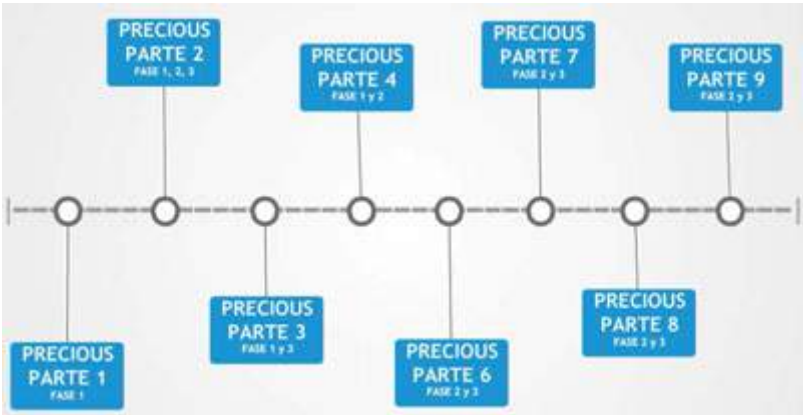
Las transformaciones experimentadas tanto por su progreso en fonética como en sus habilidades sociales y aumento en su autoestima corroboran, de este modo, la efectividad de la puesta en práctica de la competencia emocional a través de la inteligencia emocional y del Efecto Pigmalión.

6.2 Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire (2009)

En esta película también se han encontrado situaciones pertenecientes a las diferentes fases descritas anteriormente. Atendiendo a estas situaciones hemos comprobado que en esta película el proceso es lineal, a diferencia de la película *My Fair Lady*. Esto quiere decir que la protagonista va pasando por las diferentes fases a medida que la película avanza. Se puede observar esta sucesión desde el predominio de la fase I pasando por la fase II hasta la culminación de la película en la fase III.

Con el fin de visualizar este sucesión lineal, vamos a presentar la siguiente línea del tiempo, la cuál representa la duración de la película. Dicha película se presenta en diferentes partes, nueve en su totalidad. Por ello, es importante mencionar que cada parte de la película tiene una duración exacta de diez minutos.

Gráfico 2. Fases en el proceso de aplicación de la competencia emocional en la película *Precious*.



A. Fase I: Problemas iniciales respecto a los aspectos socio-académicos

Los problemas socio-académicos de la protagonista se detectaron en su mayor parte en la primera sección de la película. Sin embargo, éstos también se pueden observar en la segunda, tercera y cuarta parte. A continuación vamos a detallar las diferentes problemáticas más importantes en el desarrollo de la película:

En la primera parte en el minuto [1:12,7 - 1:34,8], Precious se presenta así misma y describe su ideal de vida. De igual modo, comenta que desearía ser bailarina, aunque dice no encontrar el apoyo de su madre para hacer su sueño realidad. Su madre está continuamente desestimándola y haciéndola creer que no es capaz de hacer nada de lo que se plantee en la vida. Por ello, esta escena la identificamos como FA (EI), pues se denota la falta de autoestima y la inseguridad que la protagonista presenta a través de sus palabras.

En el minuto [1:44,1 - 2:20,3], escena categorizada como DM (EF), Precious describe la monotonía de sus días, situación que afecta a su grado de motivación para poder llevar a cabo con éxito un día escolar, siempre se sienta en la última fila y no participa en clase. Sin embargo, comenta que le gustaría que alguien la ayudase a poder ser “normal”. Precious es consciente de su desmotivación escolar, por lo que se siente frustrada.

En esta primera parte, en el minuto [6:32,6 - 7:02,5] sucede una de las escenas más intensas de la obra. Se puede ver a Precious como recuerda cuando estaba siendo violada por su padre. En este momento se evade de la realidad a través de un sueño en el que el techo le cae encima y de repente aparece rodeada de fotografías y vestida muy elegante. Ésta es una vía de escape para hacer frente al miedo y a la inseguridad que le han provocado las continuas violaciones de su padre. Por esta razón hemos identificado esta escena como FA (EM).

En el minuto [1:56,9 - 2:20,4] hemos identificado la categoría FA (EN). Se puede observar como Precious se mira en el espejo y ve a una mujer blanca, rubia y delgada. Esta imagen representa todos sus miedos e inseguridades y por tanto, su falta de autoestima. No acepta su imagen.

B. Fase II: Comportamiento y actitudes en relación a la competencia emocional desarrollada por los profesores

El papel llevado a cabo por la profesora de Precious de la escuela alternativa Each One Teach One, llamada Ms. Rain va a ser fundamental para el proceso de cambio que la protagonista va a experimentar a lo largo de la película. Sin embargo, las primeras reacciones por parte de Precious se van a producir debido a la actuación de otra de las profesoras de dicha escuela alternativa.

En el minuto [0:00,9 - 0:15,0] de la segunda parte de la película, dicha profesora visita a Precious para informarle sobre la posibilidad de asistir a una escuela alternativa, pues ésta conoce que Precious ha sido expulsada del instituto al estar embarazada por segunda vez. Pese a la negativa de la protagonista, la profesora le comenta que sabe que tiene un gran potencial para las matemáticas y que no debería desaprovecharlo. Con sus palabras está creando expectativas de cambio a Precious, por lo que hemos categorizado esta situación como EA.

De la cuarta parte es imprescindible mencionar la siguiente escena [6:47,6 - 8:15,1] identificada como MT: Precious se encuentra en la oficina de la profesora Ms. Rain. Ella está intentando que Precious lea, sin embargo, Precious aparece bloqueada pensando en los malos momentos de su vida, hasta que la profesora le dice “esfuérzate, esfuérzate, sé que puedes” gracias a estas palabras Precious comienza a deletrear y a leer algunas palabras. En esta escena se puede observar el papel de la profesora motivando a Precious. En este momento comienza el proceso de inflexión y cambio en la vida de Precious.

En la sexta parte de la película, en concreto en el minuto [8:20,0 - 9:16,6] Precious se encuentra en el hospital en el que ha dado a luz a su bebé. Precious se escribe con la profesora Ms. Rain a través de un diario. Gracias a este diario, ella puede expresar sus sentimientos y emociones, algo que no había hecho antes con nadie. La profesora Ms. Rain utiliza el diario como una práctica de autoconocimiento (situación categorizada como AC) con el fin de que Precious conozca sus propios sentimientos, una habilidad necesaria para el buen desarrollo de su inteligencia emocional.

En la séptima parte, en el minuto [0:11,5 – 1:14,3] ambas continúan escribiéndose en el diario, el cuál es utilizado ahora por la profesora Ms. Rain para motivar a Precious a través de sus palabras. Ésta intenta abrirle los ojos y encaminarla hacia una vida mejor, pues siempre le dice “Tú eres capaz de hacer lo que te propongas”. Identificamos esta situación como MT.

C. Fase III: Transformaciones surgidas a partir del uso de la competencia emocional (IE y Efecto Pigmalión)

Tras el proceso de aplicación de la competencia emocional a través del uso de la Inteligencia Emocional y el Efecto Pigmalión por parte de la profesora Ms. Rain se han obtenido las siguientes transformaciones donde predominan diferentes tipos de emociones:

1. Mayor nivel de motivación (MA)

- Estimulación (EE)

En consecuencia de esta creación de expectativas, en el minuto [0:42,9 – 0:54,5] vemos como Precious gracias a las palabras de la profesora se siente motivada y su autoestima ha aumentado, por lo que comienza a plantearse la idea de asistir a la escuela alternativa Each One Teach One.

Uno de los momentos cruciales de esta película es cuando Precious dice textualmente “Ms. Rain puso la tiza en mi mano, me hizo la reina del abecedario”. Aquí podemos comprobar como la profesora a través de su motivación y de las expectativas creadas en Precious, ésta se siente motivada para seguir aprendiendo y consiguiendo todo lo que se proponga.

2. Mayor nivel de autoestima (AA)

- Valor (EV)

A raíz de la disputa con su madre, tras su llegada a su casa con su hijo en el minuto [5:08,2- 6:33,2], Precious decide marcharse con el bebé, pues no soporta más su estancia allí llena de abusos y agresiones, tanto físicas como verbales. Tras el proceso de aplicación de la competencia emocional llevada a cabo por la profesora Ms. Rain, vemos como Precious se siente emocionalmente capaz de alejarse de su madre, su núcleo familiar más cercano y reanudar una vida nueva junto a sus hijos.

- Positividad (EP)

En la sexta parte en el minuto [3:52,9 – 4:06,1] podemos apreciar como Precious a través de su propio discurso interno nos comenta que su madre no la cree capaz de aprender a leer o a escribir. Sin embargo, ella interiormente le responde “sí, estoy aprendiendo”. En esta situación denotamos un mayor nivel de autoestima y positividad por parte de la protagonista.

- Seguridad (ES)

En el minuto [3:21,7 – 3:34,5] Precious comenta lo feliz que se siente de poder estar en la escuela y de ver como hay personas que se interesan realmente por ella. Precious ha desarrollado su habilidad para reconocer los sentimientos gracias a la profesora Ms. Rain, permitiéndole de este modo desarrollar su competencia emocional.

Conclusiones

Los resultados de esta investigación corroboran la efectividad de la puesta en práctica de la competencia emocional a través del uso de la Inteligencia Emocional y del Efecto Pigmalión respondiendo así al objetivo principal de esta investigación. Este efecto beneficioso permite confirmar la relevancia que esta competencia tiene en el ajuste personal, social y por tanto, en el buen desarrollo de los diferentes procesos de enseñanza-aprendizaje que surgen en el ámbito escolar.

A través del análisis de ambas películas hemos podido comprobar las diferentes transformaciones experimentadas por parte de ambas protagonistas. La evolución personal, social y académica de éstas pone de manifiesto la necesidad de la utilización de la motivación, de la creación de expectativas, así como de prácticas de autoconocimiento en el ámbito escolar.

Aunque en el análisis nos hayamos centrado en la figura del estudiante y las diferentes transformaciones que éstas experimentan tras la aplicación de esta competencia, debemos echar una lanza a favor del efecto beneficioso del uso de la competencia emocional no sólo para los estudiantes, sino también para el profesorado como medida para paliar los síntomas de agotamiento, y desánimo profesional y personal que pueden causar las nuevas exigencias de trabajo y la inestabilidad que hoy en día encontramos en el sistema educativo español.

Por tanto, esperamos que gracias a este estudio hayamos contribuido a la reflexión por parte de la sociedad educativa para la posible inclusión de la competencia emocional en el campo educativo, con el fin de reconstruir y mejorar la calidad del bienestar de sus protagonistas en una visión de futuro cercana.

Notas

(1) Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

(2) Abreviaturas utilizadas para la codificación en el programa informático de análisis cualitativo Nvivo.10

Referencias bibliográficas

Boyle, G. J., Borg, M. G., Falzon, J. M., & Baglioni, A. J. (1995). A structural model of the dimensions of teacher stress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 49 – 67.

Buron, J. (1994). Motivación y aprendizaje. Mensajero. Bilbao.

Cava, M. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención*. Tesis Doctoral. Universitat de València. Dir.: Gonzalo Musitu

Dierendock, D., Schaufeli, W. B. y Buunk, B. P. (2001). Toward a process model of burnout: Results from a secondary analysis. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(1), pp. 41-52.

Fernández, P., B. (2012, Junio 12). Inteligencia emocional y educación en Andalucía. *Revista Andalucía Educativa*. Disponible en: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/noticias/-/noticia/detalle/pablo-fernandez-berrocal> (29/4/2015)

Ferreiro, R. (2002). *El efecto Pigmalión*. Sistema Aída. Red Latinoamericana Talento. Disponible en: www.redtalento.com.

Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-166.

Gil Monte, P. R. y Peiró, J. M. (1999). Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo. *Anales de Psicología*, 15 (2), 261-268.

Greenberg, M. T, Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J., Fredericks, L., Resnik H. y Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.

Goleman, D. (2004). *Emotional intelligence; Working with emotional intelligence*. London: Bloomsbury.

Haeussler, I. M. y N. Milicic. (1998). *Confiar en uno mismo*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Humphrey, N., Lendrum, A., y Wigelsworth, M. (2010, Octubre 28). *Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme in Secondary Schools: National Evaluation* (UK, Department for Education). Disponible en: <https://www.gov.uk/government/publications/social-and-emotional-aspects-of-learning-seal-programme-in-secondary-schools-national-evaluation-brief>

Jiménez, M.I. y López-Zafra, E. (2011). Actitudes sociales y adaptación social en adolescentes españoles: el papel de la inteligencia emocional percibida. *Revista de Psicología Social*, 26 (1), 105-117.

León, B. (2008). Atención plena y rendimiento académico en estudiantes de enseñanza secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 1, pp. 17-26.

- López, R. (2010). Motivación académica en alumnos de secundaria. Revista digital. Disponible en: http://www.csicsif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_27/RODRIGO_LOPEZ_1.pdf (29/4/2015)
- My Fair Lady. (1964). [film] George Cukor.
- Palomera, R., Fernández-Berrocal, P. Y Brackett, M. A. (2008). La inteligencia emocional como una competencia básica en la formación inicial de los docentes: algunas evidencias. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 15 (6), pp. 437-454.
- Pinto, V. (1996). La escuela como contexto de enseñanza-aprendizaje. En R.A. Clemente y C. Hernández, Contextos de desarrollo psicológico y educación (pps. 221-230). Málaga: Aljibe.
- Prats, J. Raventós, F. (2005). Los sistemas educativos europeos. ¿Crisis o transformación?. *Colección Estudios Sociales*, 18. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Precious: Based on the Novel 'Push' by Sapphire*. (2009) [film] Lee Daniel.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1968). *Pigmalión en el aula*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Salovey, P. y Grewal, D. (2005). The Science of emotional intelligence. *Currents Directions in Psychological Science*, 14, pp. 281-285.
- Sánchez, M. y López, M. (2005). *Pigmalión en la escuela*. Editorial Universidad Autónoma de la Ciudad de México: México D.F.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Vandenberghe, R. y Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burn-out*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoon, J.S (2002). Teacher characteristics as predictors of teacher-student relationships: stress, negative affect, and self-efficacy. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 30 (5), pp. 485-493.

Dai MOOC alle recenti forme di consumo collaborativo: nuove sfide della pedagogia in tempi di crisi

di Mario Salcuni

Questo articolo intende illustrare, mediante una lettura di fenomeni economici e sociali contestualizzati in un periodo di forte recessione, la progressiva diffusione della cosiddetta “*sharing economy*” e dei benefici ad essa connessi, in termini sia economici che di benessere sociale.

Analizzando in primo luogo la rivoluzione presente negli ambienti formativi per eccellenza, come le università, attraverso la diffusione dei MOOC (*Massive Open Online Courses*), si valuteranno i benefici derivanti dalla condivisione di esperienze realizzate in ambienti virtuali con costi marginali prossimi allo zero.

Successivamente, abbandonando gli ambienti formali di educazione per uno sguardo verso la società civile, attraverso un percorso trasversale di esperienze, dal *coworking* al *crowdfunding*, si cercherà di evidenziare la trasformazione di carenze finanziarie in opportunità condivise in cui il soggetto non è più “*homo oeconomicus*” dominato da una solipsistica forza di soddisfare i propri desideri, ma diviene “*homo empaticus*”, in virtù di una condivisione sinaptica di spazi o idee.

Proprio all’interno di questi cambiamenti paradigmatici si inserisce una nuova *mission* per la pedagogia che, a partire dagli ambienti formali di apprendimento, deve necessariamente coinvolgere la società civile per favorire la crescita di una nuova coscienza collettiva.

This article aims to provide, through a reading of economic and social phenomena in context of deep recession, the gradual spread of the so-called “sharing economy” and the benefits associated with it, in terms of both economic and social well-being.

Analyzing first the present revolution in learning environments for excellence, such as universities, through the dissemination of MOOC (Massive Open Online Courses), we will evaluate the benefits of the sharing of experiences in virtual environments with marginal costs close to zero.

Later, abandoning environments formal education for a look to civil society, through a cross experiences, from *coworking* to *crowdfunding*, we will attempt to highlight the transformation of financial shortcomings in shared opportunities in which the subject is no longer “*homo oeconomicus*” dominated by a solipsistic force to satisfy their desires, but becomes “*homo empaticus*”, pursuant to a share of the synaptic space or ideas.

Just within these paradigm changes a new mission for pedagogy insert, that, since the formal learning environments, have to involve civil society to promote the growth of a new collective consciousness.

1. La formazione in tempi di crisi. La filosofia *open* e l’accesso all’istruzione a costo marginale zero.

Open è divenuta una parola chiave nell’ultimo periodo, tanto che alcuni studiosi sostengono che come per gli anni Novanta la lettera “e” (*electronic*) ha segnato il passaggio dal mondo della carta stampata al digitale, questo ultimo decennio potrebbe essere caratterizzato dalla lettera “o” (*open*).

Nell’ultimo periodo infatti si sono moltiplicate le iniziative sul tema dell’*Open Learning* e sulle *Open Educational Resources* (OER) che si inquadrano nel contesto delle *digital openness*.

I materiali scientifici disponibili mediante licenze gratuite possono essere di due tipologie: *Open Access* e *Open Content*. L’*Open Access* consente il *copying* dei materiali, ma non la loro modifica; al contrario, nell’*Open Content* è permesso di modificare ed adattare i materiali messi a disposizione ed eventualmente distribuirli.

La filosofia *open* in ambito educativo si può esplicitare mediante alcuni principi fondamentali:

- il primo principio è che la condivisione della “conoscenza è una cosa buona da fare” (“*sharing knoledge is a good thing to do*”, OCED, 2007);
- il secondo principio è che “*educational institutions should leverage ‘taxpayers’ money by allowing free sharing and reuse of resources*” (OCED, 2007), ovvero che le tasse pagate dai contribuenti per l’istruzione pubblica dovrebbero garantire agli stessi un libero accesso alle risorse prodotte dalle istituzioni;
- il terzo principio, quasi logica conseguenza del precedente, asserisce che i costi sarebbero notevolmente più contenuti se ci fosse una libera condivisione delle risorse, ovvero “*by sharing and reusing, the cost of content developement can be cut, thereby making better use of available resources*” (OCED, 2007);
- il quarto principio introduce una variabile di marketing, ovvero “*it is good for public relation and it can function as a showcase to attract new student*” (OCED, 2007);
- infine, l’Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico, introduce un principio cardine, soprattutto nei periodi di progressiva stagnazione economica, ovvero la sostenibilità. “*need to look for new business models, new ways of making revenue*”(OCED, 2007).

La filosofia dell’*Open Access* sta orientando nel contempo altri movimenti che appartengono alla stessa categoria, come l’*Open Source* e l’*Open Knowledge*, che a loro volta sono diventati i principi ispiratori delle recenti evoluzioni in campo formativo come i MOOC (*Massive Open Online Course*).

Tuttavia è utile ricordare che l’*open learning* o l’*open education* sono termini che non nascono in periodo contemporaneo con i MOOC, ma hanno come precursori i movimenti della scuola nuova di Montessori e, precedentemente, di Dewey i quali hanno cercato di aprire l’educazione e la formazione a nuovi orizzonti di apprendimento mediante filosofie e pratiche nuove, anticipando notevolmente i tempi. Un apprendimento cooperativo si sviluppa in classi composte da studenti di diverse età, all’interno di un gruppo orizzontale in cui compito peculiare dell’insegnante è di promuovere discussioni e approfondimenti. Queste idee hanno radici storiche nella filosofia e pedagogia marxista (Makarenko, 1975), nel pensiero progressista di Dewey (1984) e nella psicologia dello sviluppo di Piaget.

Il MOOC può essere visto come una naturale evoluzione del concetto di *e-learning*, rappresentando un particolare “corso *open*” che usa materiali principalmente dell’OER.

Le basi teoriche dei MOOC sono rilevabili nella filosofia connettivista in cui si inserisce il pensiero di Stephen Downes (2011) che pone alla base dell’insegnamento quattro principi fondamentali che corrispondono alle fasi di un processo didattico:

1. *aggregation*: un corso MOOC non fornisce unicamente materiale ad hoc per lo studio, ma fornisce altresì una varietà di risorse esterne di diversa forma: dai blog, alle immagini, video, registrazioni, raccolte di tweet. Queste risorse vengono aggregate mediante una newsletter per facilitarne l’accesso;
2. *remixing*: la fase successiva alla raccolta dei materiali è, attraverso delle sintesi o valutazioni, la unione dei dati raccolti in modo da condividere i propri contenuti;
3. *repurposing*: per partecipare attivamente alla disciplina, agli studenti è richiesta una fase creativa, che Downes preferisce definire come riproposizione, dal momento che si lavora su materiali già esistenti;
4. *feeding forward*: obiettivo di questi corsi, in linea con la filosofia *open*, è portare i partecipanti a condividere i propri lavori con una rete virtuale. Tuttavia il processo di condivisione in rete non è sempre facile, poiché espone il proprio lavoro ad eventuali critiche o a rielaborazioni, che in ogni caso favoriscono la nascita di circoli virtuosi.

La rivoluzione dei MOOC è iniziata nel 2011, quando un professore della Stanford University, Sebastian Thrun, ha offerto gratuitamente *on line* un corso sull'intelligenza artificiale molto simile al ciclo di lezioni che teneva all'università. In breve tempo gli iscritti *on line* da tutti i paesi del mondo divennero 160.000 di cui ben 23.000 avrebbero seguito il corso fino alla fine e si sarebbero laureati. Due colleghi di Thrun coinvolti nell'esperimento, gli informatici Andrew Ng e Daphne Koller, sulla base del successo riscontrato nel ciclo di lezioni, hanno costituito un modello di università commerciale *on line* denominato Coursera, riunendo le più importanti istituzioni accademiche in un consorzio collaborativo che attualmente vanta la partecipazione di più di 100 università, con circa 800 corsi attivi e più di 10 milioni di utenti nel mondo (1).

Il modello Coursera si basa fondamentalmente su tre cardini principali:

- in primo luogo il corso è formato da segmenti di video della durata massima di dieci minuti presentati dai docenti, intervallati da espedienti grafici o visivi al fine di rendere più vivace l'esperienza;
- il secondo cardine è costituito dalla pratica e dalla padronanza dell'argomento, attraverso un sistema di valutazione con domande al termine di ogni segmento video;
- infine ultimo principio è la formazione di gruppi di studio virtuali e reali, che possano andare al di là di ogni frontiera geografica.

Il modello dei MOOC sviluppatosi soprattutto nel continente americano, attualmente, è in progressiva diffusione in ambito europeo; anche l'Italia ha attuato nell'ultimo periodo, in recepimento delle linee guida del Programma Quadro di Ricerca e Innovazione dell'Unione Europea "Horizon 2020", delle strategie ministeriali per la promozione e la diffusione dei MOOC. Il bando "Talent Italy – MOOC" pubblicato nel 2015, finanziato dal sopracitato programma comunitario "Horizon 2020", è stato realizzato proprio per promuovere delle proposte di MOOC da progettare, sviluppare e distribuire gratuitamente su piattaforme *on line* già esistenti (2).

Il passaggio dall'era capitalistica a quella collaborativa sta producendo dei cambiamenti alla pedagogia scolastica: il modello di istruzione autoritario e verticistico sta cedendo il passo ad un'esperienza di apprendimento maggiormente basata sulla collaborazione (Rifkin, 2010).

In questo modello gli insegnanti si stanno trasformando in facilitatori, dove la *missionnozionistica* viene soppiantata dalla promozione della ricerca, mirata allo sviluppo di uno spirito critico per favorire un approccio di stampo quasi olistico. Una rivoluzione pedagogica che si concretizza attraverso il passaggio da un potere gerarchico consegnato nelle mani del docente, ad un potere laterale sviluppato all'interno di una comunità.

Obiettivo diviene il progressivo concepimento della conoscenza come un'esperienza condivisa all'interno di una comunità di pari, attraverso la stimolazione di una creatività di tipo collaborativo, esperienza che di fatto già i giovani vivono all'interno dei tanti spazi sociali di internet, mediante un processo di *crowdsourcing* in cui la conoscenza diviene un bene condiviso pubblicamente.

Tuttavia, per quanto siano in fase di ascesa e di proliferazione nei vari territori, i corsi MOOC al momento non hanno ancora avuto una definitiva consacrazione in ambito accademico soprattutto a causa delle principali criticità riscontrate nelle varie esperienze didattiche, come le frequenti casistiche di plagio (ovvero fenomeno di copia/incolla) da parte dei discenti, che suscita molte perplessità nelle ipotesi di accreditamento dei corsi, ma soprattutto a causa dell'alto indice di *drop out*.

Una ricerca condotta dal Dipartimento di Economia dell'Università della Pennsylvania su un corso di "Principi di Microeconomia" tenuto dalla Coursera nella primavera del 2013 ha riscontrato un indice di *drop out* quasi del 98%; infatti, a fronte di 35819 iscritti, solo 739 studenti hanno superato l'esame finale (3).

Anche se la didattica e la partecipazione ad un MOOC può essere simile a quella dei corsi universitari tradizionali e possono sicuramente essere utili per alcune discipline, tuttavia alcuni settori restano in ogni caso preclusi come ad esempio la medicina, la chimica o l'ingegneria poiché in genere richiedono infrastrutture ed attrezzature che non possono essere adoperate in un ambito virtuale.

Ulteriore aspetto problematico dei MOOC è sicuramente la valutazione e l'accreditamento. Se da un lato è possibile verificare la conoscenza mediante delle valutazioni oggettive come i test somministrati, dall'altro lato in alcune aree tematiche più soft, dove elementi determinanti risultano la discussione ed il confronto, il sistema dei MOOC risulta fallibile.

Allo stesso tempo il sistema di accreditamento è molto difficile per questi modelli, anche se la Coursera ha annunciato di voler sperimentare l'accreditamento mediante un sistema di controllo a mezzo *webcam* per garantire che gli studenti non copino durante lo svolgimento delle prove. Tuttavia un sistema del genere dovrebbe garantire un complesso di commissioni giudicatrici e di controllo che porterebbe il modello di business distante dall'originario costo marginale prossimo allo zero, snaturando in parte la *mission* originaria.

2. Verso la Terza Rivoluzione Industriale. L'ascesa del *Commons collaborativo* e l'avvento dell'*homo empaticus*

Il *trait d'union* tra la filosofia *open*, che ha aperto gli orizzonti a nuovi modelli formativi quali i MOOC e l'ascesa del cosiddetto consumo collaborativo nella società civile si può individuare nella nuova definizione di *Prosumer*.

La parola *prosumer* è un neologismo coniato per la prima volta dal saggista americano Alvin Tofler (1980) che mixando le parole consumatore e produttore (*con-sumer* e *pro-ducer*) definisce coloro i quali non si limitano a fruire passivamente di informazioni (*consumer*), ma ne producono essi stessi (*producer*).

Nei modelli formativi quali i MOOC, i discenti divengono *prosumers* poiché non si limitano ad accettare dei contenuti preconfezionati, ma divengono dei protagonisti creativi e collaborativi dei processi di conoscenza. (Guntram, 2007).

Tuttavia il processo creativo non si limita ad una produzione di conoscenza o di esperienze, ma attraverso alcuni strumenti, come ad esempio le recenti stampanti 3D, i cui *software* conservano la peculiarità dell'*open source*, si reifica in un vero e proprio procedimento produttivo.

Il Dott. Behrock Khoshnevis, direttore del *Center for Rapid Automated Fabrication Technologies* della University of South California, sta sperimentando un procedimento di stampa 3D chiamato *contour crafting* (costruzione per contorni) pensato e progettato per stampare edifici, attraverso l'infusione nell'ugello della macchina di una fibra di cemento composita e modellante (4), prefigurando un futuro nel quale sarà possibile per l'uomo edificare in proprio, a costi molto esigui.

È evidente che l'*asset* economico, che sinora ha dominato la società contemporanea, è in progressivo cambiamento anche considerando che, ad esempio attraverso gli incentivi *allegreen economy*, i Paesi stanno spingendo sempre più le installazioni di produzioni di energia rinnovabile dove all'occasione l'utente può cedere al mercato il *surplus* di energia prodotta per il fabbisogno familiare, si promuove sempre più il passaggio dalla posizione di *consumer* a quella di *prosumer*.

Il paradigma capitalistico, a lungo accettato come il miglior meccanismo per promuovere un'organizzazione efficiente dell'attività economica, vive in questo periodo uno dei momenti più critici poiché osteggiato su due principali fronti.

Da un lato la teoria economica classica con le sue metafore attinte dalla fisica newtoniana è messa a dura prova da una nuova generazione di studiosi votati all'interdisciplinarietà (si pensi ad esempio alla "finanza comportamentale" di Daniel Kahneman, Nobel nel 2002 per l'economia).

Dall'altro lato la fusione tra l'Internet delle comunicazioni, la neonata Internet dell'energia e l'Internet della Logistica in un'unica grande infrastruttura integrata, definita da Jeremy Rifkin (2014) "Internet delle cose", sta spingendo la produttività al punto in cui il costo marginale di produzione di beni e servizi è quasi zero.

Lo stesso Rifkin (2011) individua cinque pilastri fondamentali su cui si fonderà la terza rivoluzione industriale, che dovranno essere interdipendenti gli uni dagli altri, ovvero:

1. passaggio alle energie rinnovabili (fine dell'età dei combustibili);

2. trasformazione degli edifici adibiti a magazzini in centrali produttive;
3. distribuzione dell'idrogeno e altre “*storage technologies*” in tutti gli edifici e nelle infrastrutture per avere delle energie immagazzinate;
4. creazione delle “*smart grid*”, ovvero applicare all'energia gli stessi principi regolatori di internet (ovvero condivisione tramite rete dell'energia con possibilità di vendere il *surplus* prodotto ai vicini continentali);
5. utilizzo di flotte di veicoli *green* per la distribuzione di energia, abbandonando definitivamente l'uso di carboni fossili.

I *prosumers* non solo producono e condividono a costo marginale prossimo allo zero all'interno di un Commons collaborativo (Rifkin, 2014) informazioni, energia verde o materiali realizzati mediante stampa a 3D, ma condividono ad un costo marginale basso anche case, automobili, vestiti o addirittura idee progettuali sostenibili mediante i *crowdfunding*.

Rachel Botsman (2010) individua i principi basilari che devono regolare il consumo collaborativo: in primo luogo è necessaria la creazione di una massa critica per scardinare talune abitudini. Ed è proprio in questo contesto che si può inserire una nuova sfida pedagogica atta a promuovere differenti stili di vita. Per illustrare come non sia impossibile creare una massa critica al fine di modificare delle abitudini radicate nel tempo dagli adulti, l'autrice racconta di un esperimento promosso dall'azienda Zip car, leader nel settore del *car sharing* (Botsman, p. 165). Nel luglio 2009, 250 utenti provenienti da diverse parti del mondo, sedicenti “drogati d'auto”, fruitori abitualmente della propria autovettura, hanno rinunciato per un mese al possesso della stessa in cambio di un abbonamento mensile al servizio di *car sharing*. L'indagine condotta ha mostrato che vi sono stati molteplici effetti benefici sugli utenti, sia economici che funzionali: hanno in media aumentato l'uso dei mezzi pubblici il 98%, riducendo del 67% le miglia percorse col proprio veicolo; sono aumentate del 93% le miglia percorse a piedi e del 132% quelle percorse in bici. Tutto l'esercizio ha prodotto una perdita di peso stimata di circa 1kg per il 47% dei soggetti. Ma soprattutto ha evidenziato che, preso atto dei benefici ottenuti dopo un mese, il 61% degli utenti avrebbe proseguito questo nuovo stile di vita (5).

Altro principio basilare del consumo collaborativo secondo la Botsman è l'individuazione della “*idling capacity*” (Botsman, p. 180), definita anche da Yochai Benkler come “*over capacity*” (6), che potremmo tradurre come capacità inespressa di un oggetto. Ad esempio un'autovettura che viene usata mediamente due ore al giorno ha una “*idling capacity*” di 22 ore giornaliere, oppure le medesime caratteristiche possono essere viste per uno spazio inutilizzato in un locale (funzionale ad esempio per un *couch surfing* o un *coworking*).

Per la promozione del consumo collaborativo è inoltre determinante la fiducia nel prossimo all'interno del Commons nel quale questa nuova tipologia di economia si inserisce.

La Terza rivoluzione industriale, quella fondata sull'Internet delle Cose, pone infatti le sue fondamenta più sul capitale sociale che sul capitale di mercato, ed è un'economia a scala laterale, organizzata in modo distributivo e collaborativo (Rifkin, 2014, p. 268).

Discendenti diretti dell'economia a scala laterale sono i prestiti sociali paritari ed il *crowdfunding*, che utilizza piattaforme web per illustrare un progetto e raccogliere il capitale finanziario tra la gente comune. Una delle più grandi piattaforme di *crowdfunding*, Kickstarter, nata nell'aprile 2009, ha finanziato fino ad oggi un numero di 84000 progetti, per un ammontare di investimenti pari a 1,7 miliardi di dollari (7).

Diverse piattaforme di *crowdfunding* offrono più forme di ricompensa, ovvero i finanziatori possono donare denaro a titolo gratuito, oppure ricevere, salvo buon fine del progetto, un controvalore in beni o servizi di quanto versato; fino a dare il proprio contributo in vera e propria forma di prestito.

La novità costituita da questo tipo di investimento è la diretta partecipazione del piccolo investitore in un progetto in cui, grazie alla creazione di un rapporto fiduciario con il proponente, diventa in qualche modo parte attiva per la creazione di *start up*, in contrasto con le classiche forme di inve-

stimenti azionari che, esclusi i benefici economici, non promuovono nell'investitore un rapporto empatico con il prodotto, favorendo un coinvolgimento diretto dello stesso investitore nel progetto. Il mutamento del paradigma economico modifica in parte la consapevolezza dell'uomo dilatando l'impulso verso l'empatia sociale all'interno di metaforiche famiglie allargate interdipendenti; tale da contrapporre al desueto "*homo oeconomicus*", espressione emblematica della società capitalistica, un inedito "*homo empaticus*", simbolo della nuova coscienza biosferica dell'era collaborativa (Rifkin, 2010).

La pedagogia assume una funzione determinante di facilitazione dell'utilizzo di nuovi strumenti, all'interno di questa nuova dimensione empatica dell'individuo, per superare delle problematiche da sempre al centro del dibattito formativo- educativo.

Ed è in questo scenario che, ad esempio, i luoghi di *coworking* diventano non solo delle opportunità di contaminazione di saperi, da sempre promossi dalla pedagogia, ma al contempo possono trasformarsi in spazi per poter conciliare i tempi di vita con i tempi di lavoro.

Il recente "Piano C Partner Network" (8), ad esempio, promosso dalla azienda milanese "Piano C" raccoglie, attraverso una rete di *networking*, una serie di esperienze di *coworking* presenti nel territorio nazionale. La piattaforma, nata per sperimentare nuovi servizi organizzativi attraverso attività di co-progettazione sociale (per costituzione di partenariati da utilizzare per i fondi destinati a *start up* e attività di *coworking*) e di *co-storytelling* (per diffondere nuovi modelli attraverso uno scambio di rete), mira, attraverso una serie di attività promozionali come la recente piattaforma dedicata per l'Expo (www.coworkingforexpo.com), alla creazione di una sorta di *advocacy* per la diffusione di modelli di sviluppo e buone prassi finalizzate alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro delle donne.

3. Uno sguardo pedagogico verso i nuovi cambiamenti paradigmatici.

Questa trasformazione in chiave collaborativa degli ambienti formali ed informali dell'individuo indubbiamente, all'interno di una prospettiva pedagogica, è un terreno congeniale per sollecitare nuovi confronti e sperimentare metodologie inedite.

Per quanto concerne gli ambienti formali di apprendimento, come in parte già evidenziato, ultimamente in Italia ci sono stati numerosi investimenti, mediante fondi comunitari, per favorire la diffusione dei MOOC.

Tra le proposte più significative in questo senso possiamo ricordare l'iniziativa di una realizzazione di piattaforma MOOC federata di otto atenei italiani partecipanti (Politecnico di Bari, Aldo Moro di Bari, Ferrara, Foggia, Genova, Modena e Reggio Emilia, Parma, Salento), con capofila progettuale l'Università di Foggia, presentata lo scorso 30 aprile 2015 tramite il Network delle Università aderenti al progetto *Eduopen* (finanziato dal MIUR).

Apparentemente più complesso come intervento è raccogliere la sfida che investe gli ambienti non formali ed informali di apprendimento, per coinvolgere gli operatori territoriali nella operazione di destrutturare le abitudini radicate nel tempo tra gli individui e ricostruire nuove forme di condivisioni sociali.

Occorre pianificare efficaci strategie e definire una politica di intervento, affinché la pedagogia possa accompagnare l'individuo verso questo nuovo rivoluzionario *modus operandi*, con l'ausilio degli enti pubblici, delle associazioni e di tutte le realtà territoriali, ponendosi obiettivi come:

- riuscire a trasformare la rinuncia agli spazi lavorativi dettati da esigenze economiche, in opportunità di contaminazioni di saperi all'interno di locali di *coworking*;
- promuovere un'impronta ecologica e sociale nei servizi connessi alla *sharing economy*, sottolineando i benefici derivanti dalla rinuncia alla proprietà esclusiva di un bene, per favorire un consumo collaborativo;
- contrastare l'impotenza appresa, tipica dei periodi di stagnazione economica, sostenendo progetti di sviluppo e apertura di nuove *start up* attraverso la valorizzazione del capitale sociale; favorendo l'uso di strumenti come le piattaforme di *crowdfunding*;

- sostenere la necessità di un rapporto empatico tra tutti i soggetti facenti parte di questo nuovo *Commons Collaborativo*, più attento verso le problematiche relative alla sostenibilità che all'utile economico.

Note

- (1) www.bloomberg.com/bw/articles/2014-10-27/coursera-ceo-richard-levin-plans-to-expand-the-company-in-china
- (2) <http://www.horizon2020news.it/bando-talent-italy-mooc>
- (3) http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2505028
- (4) <http://singularityhub.com/2012/08/22/3d-printers-may-someday-construct-homes-in-less-than-a-day/>
- (5) <http://www.autoblog.com/2009/08/25/zipcars-low-car-diet-results-save-money-lose-weight/>
- (6) http://digitalcommons.law.yale.edu/fss_papers/3129/
- (7) <https://www.kickstarter.com/hello>
- (8) <http://www.pianoc.it/partner-network-it/>

Bibliografia

- Botsman, R. (2010). *What's mine is yours: how collaborative consumption is changing the way we live*. New York: Harperbusinessed.
- Dewey, J. (1984). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Downes, S. (2011). Connectivism and Connective Knowledge. *Huffpost Education*, 5 gennaio 2011.
- Guntram, G. (2007). Open Educational Practices and Resources: The OlcOs Roadmap 2012. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, rusc vol. 4 n. 1.
- Makarenko, A. (1977). *Poema Pedagogico*. Roma: Editori Riuniti.
- OCED, (2007). *Giving Knowledge for free: the Emergence of Open Educational Resources*. Paris: OCED.
- Rifkin, J. (2010). *La Civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2011). *La Terza Rivoluzione Industriale: come il "potere laterale" sta trasformando l'energia, l'economia e il mondo*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2014). *La Società a costo marginale zero*. Milano: Mondadori.
- Toffler, A. (1980). *The third wave*. New York: Bantam Book.

Sitografia

- Carole Cadwalladr, "Do Online Courses Spell the End for the Traditional University?" in *The Guardian*, 10 novembre 2012, <http://theguardian.com/education/2012/nov/11/online-free-learning-end-of-university> [consultato il 4 maggio 2015].
- Christina Larson, "Coursera's Plan for Online Education: Expansion in China", in *Bloomberg Business*, 27 ottobre 2014, <http://www.bloomberg.com/bw/articles/2014-10-27/coursera-ceo-richard-levin-plans-to-expand-the-company-in-china> [consultato il 4 maggio 2015].
- <http://design.unifg.it/index.php/it/news/item/595-eduopen> [consultato il 7 maggio 2015].

**Progettare il cambiamento:
itinerari di autoriflessione sulle prassi educative**

di Antonello Talarico, Raffaella Belfiore

Il contributo affronta il ruolo che l'educazione deve assumere nel momento storico attuale in cui l'alienazione dell'uomo rispetto a se stesso e ai suoi simili sembra prendere il sopravvento rispetto alla dimensione del presente e, cosa ancora più importante, rispetto al futuro.

L'idea di crisi, considerata come indispensabile fattore di crescita e di sviluppo dell'individuo, riconduce la riflessione a nozioni basilari per l'educazione: l'idea nietzscheana di "inattuale", inteso come orizzonte esistenziale capace di portare il soggetto oltre, sperimentando percorsi di costante superamento dei propri limiti e il concetto di cambiamento, inteso come unità fenomenica da cui partire per osservare e criticare le dinamiche di sviluppo.

Un agire educativo in grado di cogliere le spinte evolutive del soggetto, una prassi intenzionalmente posta nella dimensione della storicità dell'uomo postmoderno può rappresentare, per il discorso pedagogico, la finalità trasformativa della relazione tra il soggetto e la realtà in cui vive.

La proiezione verso il futuro, inteso come universo possibile di significati, di azioni, di istanze migliorative è ciò che deve caratterizzare, oggi, la direzione delle transizioni, dei delicati e necessari momenti di passaggio propri dello sviluppo, la risposta allo scetticismo dilagante nei confronti della realtà, delle relazioni e della vita sociale, sempre meno disposta a valorizzare le spinte creative degli individui.

Per la ricerca pedagogica contemporanea, declinare il tema del futuro all'interno delle prassi educative quotidiane, diventa un obbligo di carattere morale oltre che un bisogno esistenziale. L'orientamento al domani, inteso come luogo simbolico di superamento di sé, come spazio in cui far convergere desideri e istanze di autorealizzazione rappresenta la risposta al grigiore di una quotidianità che non sa andare oltre se stessa, avviluppata come è nelle morsa di una banalità dirompente, priva di qualsiasi istanza interpretativa della esperienza.

La riflessione vuole condurre ad una rielaborazione dei termini entro i quali collocare la dinamica tra generazioni orientata al valore di un'educazione che rivisita continuamente se stessa nel processo di riconoscimento della complessità e di valorizzazione del sentimento del futuro, quale fattore protettivo fondamentale nel delicato percorso di sviluppo dell'identità del soggetto.

This essay deals with the role that education should play in the present historical moment, characterized by the alienation of human beings with themselves and their counterparts that seems to get the best of the dimension of the present, and, even more, of the future.

The idea of crisis, considered as an essential growth and development factor for a person, leads reflection to basic and unexpected notions as far as education is concerned: the Nietzsche idea of "unactual", meant as an existential horizon able to take a person "beyond", experimenting pathways of constant overcoming of his own limits and the concept of change, meant as the phenomenal unit to start from to observe and criticize the development features.

An educational acting able to understand the evolutionary thrusts of a person, a praxis intentionally set in the dimension of postmodern man's history can represent, for the pedagogic matter, a transformational aim of the relationship between a person and the context of his/her everyday life.

Projection into the future, meant as a probable universe of meanings, actions, improvement demands is what should characterize the direction of transitions, the delicate and needed moments of development transition of our days, the answer to the rampant skepticism concerning reality, relationships and social life, less and less willing to exploit people's creative spurs.

For pedagogic contemporary research, to be able to decline the theme of future within one's daily educational routine, becomes a moral obligation as well as an existential need. Orientation towards the future, meant as a symbolic place of exceeding oneself, as a place where to draw wishes and

demands of self-realization together is the answer to the grayness of one's everyday life that cannot manage to go beyond himself / herself, caught as he / she is in the jaws of breaking banality, without any interpretive expectation experience.

Reflection wants to lead us to a revision of terms within which we should place the dynamic between generations oriented towards the value of education that continually revisits itself in the process of recognition of complexity and future feeling exploitation, that is an essential protective factor in a delicate path of one's development of identity.

1. L'urgenza di riflettere nella società contemporanea

Il tempo di crisi, il nostro tempo, vissuto quotidianamente nella velocità, nella corsa spasmodica verso non si sa bene dove, nello sforzo di stare a ritmi sempre più frenetici, alla ricerca di maggiore efficienza e visibilità, sta negando, fino a ridurre drasticamente, i termini della inscindibile relazione tra *otium* e *negotium*, tra l'errare e il fermarsi, tra l'agire fine a se stesso e l'azione orientata a un preciso scopo.

Ciò a scapito di meccanismi riflessivi che da sempre hanno favorito la capacità dell'uomo di veicolare significati, di interpretare la realtà e di porsi, autenticamente, nel mondo intessendo relazioni consapevoli con gli altri.

Il mondo adulto e, suo malgrado, quello dell'infanzia si ritrova avviluppato inesorabilmente attorno alla convinzione di vivere nella cosiddetta "società senza confini", quella globalizzata, quella in cui tutto è possibile, quella del "tutto che ci ruota intorno", la stessa che semina lo spettro di una autoreferenzialità raccapricciante perché non fondata dialetticamente sulla apertura verso l'altro.

L'effimera convinzione illusione di non avere limiti rappresenta in realtà la principale fonte di instabilità in questa nostra società postmoderna che si racconta forte, solida, organizzata, aperta e cello, nella sostanza, elementi di forte fragilità e di estrema debolezza generando l'inaridirsi delle relazioni sociali sempre più utilitaristiche e "globali" oltre che sempre meno orientate all'altro nella sua unicità. La società globale, nei suoi effetti, genera l'irrefrenabile tensione verso il consumo orientato al piacere, falsifica, illude, confonde facendo credere che il piacere sia la felicità e che si possa ottenere senza sforzo. Essa consolida una quanto mai irrefrenabile tendenza al decadimento dell'umanità, della politica, della democrazia, della cultura, della morale, della creatività generando l'alienazione dell'uomo da sé e dai suoi simili.

Per il discorso pedagogico, che quest'epoca sta seriamente mettendo alla prova in termini ontologici ed epistemologici, i detti ambiti sono cruciali e impongono un fondamentale momento di distanziamento dai tradizionali modelli di intervento educativo a favore di un serio atto di autoriflessione relativamente alle proprie possibilità di fronteggiare il decadimento dei sistemi formativi attuali.

La crisi del nostro tempo alimenta luoghi e spazi di crisi anche in educazione, laddove il futuro, concepito come proiezione aristotelica di quel delicato passaggio dalla potenza all'atto, assume una duplice valenza: di natura esistenziale, a partire dal riconoscimento dell'altro nel suo divenire e di natura etica, in ragione dell'intersoggettività che è sempre risultato dell'azione intenzionale di più soggetti reciprocamente in relazione.

Considerate tali premesse, educare nella società odierna diventa un compito arduo e quanto mai faticoso, in primis se si pensa che l'atto di educare in quanto tale genera "crisi", certamente con una accezione trasformativa di tipo positivo.

2. La crisi "cronica" dell'oggi

Il concetto di crisi, che nella medicina Ippocratica, indicava la trasformazione decisiva che si produce nel punto culminante di una malattia e orienta il corso di essa in senso favorevole o sfavorevole (Abbagnano, 1971, p. 201), associato al nostro tempo, rimanda irrimediabilmente all'idea di una disorganicità, ad assetti disfunzionali della vita sociale, a disorganizzazione, disordine, caos. Il pun-

to culminante ippocratico, nel nostro tempo si estende alla quotidianità assumendo carattere di permanenza e non più di temporaneità.

Il cronicizzarsi di situazioni critiche, le quali nel loro susseguirsi determinano stagnazioni piuttosto che svolte, incide sui percorsi educativi che sono ontologicamente proiettati al futuro, alla dimensione dell'ulteriorità, all'orientamento progettuale verso forme di autorealizzazione e di organicità.

Secondo Bertolini (2001), "la dimensione del futuro caratterizza esplicitamente qualsiasi autentico discorso pedagogico, in contrapposizione al discorso proprio delle varie scienze ad orientamento naturalistico, il cui interesse fondamentale è rivolto alle dimensioni del presente e del passato. Ciò significa affermare che l'educatore deve in ogni caso tener presente tale dimensione; così, in particolare in sede diagnostica, deve sforzarsi di comprendere l'educando anche in funzione della sua apertura (della sua proiezione) al futuro; e, in sede di trattamento, operativo, sospingerlo (stimolarlo) verso il futuro, ovvero verso un continuo superamento attuale" (p. 219).

L'assetto critico proprio del nostro tempo fa sì che la possibilità di prefigurare a sé il futuro rappresentando alla propria coscienza scenari di ulteriorità rispetto alla condizione presente ceda il posto al faticoso processo di adattamento inteso come riorganizzazione continua, come laboriosa e costante trasformazione che avviene nel soggetto in conseguenza di ciò che proviene dall'esterno.

Nel suo significato originario, la crisi è ciò che ha da sempre rappresentato un pretesto educativo per procedere alle operazioni di progettazione dell'esistenza. Criticare, dal verbo greco *krino*, ha il significato di giudicare, valutare, analizzare, fare il punto delle situazioni, esaminarne i termini e le relazioni. Essere in "crisi", dunque è quella condizione che ci consente di conoscere meglio noi stessi e le situazioni, è un'opportunità formativa importante per apprendere sempre nuove strategie di adattamento, per diventare competenti nell'arte di affrontare gli eventi.

La crisi che irrompe nei delicatissimi equilibri personali, familiari, relazionali è ciò che, in fondo, determina gli scenari delle scelte future. La fragilità e l'insicurezza dei momenti di transizione deve diventare la possibilità di una autentica, perché critica, lettura delle proprie competenze orientate al possibile.

Nel tentativo di fronteggiare la complessità dell'esistenza e gli elementi critici che connotano ormai l'ordinario, tuttavia, il soggetto rischia di perdersi e di disorientarsi, di dimenticare le proprie caratteristiche distintive per cercare di imporsi in un contesto in cui sopravvivere piuttosto che progettare itinerari di sviluppo personale e il valore del futuro, inteso come possibilità, come cambiamento, come costante superamento dei propri limiti e delle proprie fragilità viene meno.

In un quadro storico tanto variegato da non consentire l'identificazione e il riconoscimento degli elementi di forza comunque presenti in ogni tempo, si offusca la memoria e con essa la dimensione della progettualità e della possibilità di scelta. Tali vuoti cedono il posto a una paura disarmante che pone il soggetto di fronte alla scelta di rinunciare a sé in nome di far parte di una collettività virtuale in cui non esiste realmente un 'noi' consolidato da scambi effettivi fondati sulla reciprocità, in cui permane la logica della partecipazione simulata, chiamata "condivisione globale", in cui il soggetto con la sua storia dissolve se stesso perdendo i suoi confini.

"Tradizionalmente le paure nascono dall'ignoranza. A volte però anche la conoscenza può angosciarci, come accade talvolta con l'innovazione tecnico-scientifica. [...] Oggi, nonostante l'entusiasmo per le nuove tecnologie, l'avvenire ci sembra prefigurare un mondo di incognite. Motivo per cui preferiamo non proiettarci troppo un futuro percepito più come una minaccia che come una speranza. Questa scomparsa del domani come orizzonte operabile aumenta inevitabilmente l'ansia del presente" (Augé, 2013).

La peculiarità di questo nostro tempo, vissuto nella costante incertezza per l'oggi determina una sostanziale distanza dal futuro, da un passato non bene elaborato e da un presente non adeguatamente compreso, rivelando la notevole fragilità dei sistemi educativi, esposti anch'essi alla velocità delle innovazioni tecnologiche rispetto alle quali riescono faticosamente a orientarsi.

Quando, a causa dell'incerto che caratterizza il futuro, non è possibile anticipare itinerari prossimi diventa fondamentale, per l'educazione, ricercare nuovi strumenti di azione e nuove metodiche di intervento capaci di promuovere nei soggetti competenze in grado di fronteggiare le difficoltà e di

superare lo sgomento generato dalla perdita di confini del mondo delle telecomunicazioni, dalle relazioni illusorie costruite attraverso una rete sempre più capillare da un lato e sempre meno interessata a garantire l'autenticità dello scambio intersoggettivo dall'altro.

Le strutture educative, oggi sempre più esposte al pericolo dell'ovvio e sempre meno pronte a sperimentare nuove prassi di intervento, devono interrogarsi con maggiore vigore sulla loro precipua prospettiva, quella di educare al cambiamento, di porre la questione sul senso degli eventi, di generare quelle sane inquietudini dettate dall'urgenza di stare al mondo e di porsi al suo interno in maniera irripetibile perché unica.

3. La relazione educativa e il suo valore generativo

In merito all'analisi condotta, diventa importante evidenziare la necessità che lo strumento privilegiato dell'educazione, ovvero la relazione, si fondi sulla reciprocità, sul dinamismo di un rapporto che si qualifica proprio grazie all'interazione non virtuale ma effettiva tra le generazioni.

“All'interno dell'inevitabile dimensione asimmetrica, la relazione dovrà essere costruita come luogo di scambio, cooperazione e collaborazione [...]. Caratterizzata da un movimento di andata e ritorno, la relazione reciproca prevede che l'educatore accolga risposte, reazioni, punti di vista, azioni dell'educando come elementi rilevanti e pertinenti per la costruzione del successivo suo intervento” (Bertolini, 1996, p. 501).

Tale relazione, dunque, deve essere in grado di riconoscere il cambiamento e di affrontarlo in chiave ermeneutica al fine di coglierne il potenziale da attivare in chiave educativa. Rinnegare il presente e il complesso non serve, bisogna, al contrario, scrutare e interpretare gli eventi scoprendo le relazioni tra essi e le possibili chiavi di lettura dell'esistente. Oggi come in nessun'altro momento storico, diventa importante cercare di comprendere il ruolo che l'educazione deve essere in grado di giocare nel presente, nella problematicità su cui si erge l'odierno tentativo di annullamento dei termini di incontro, scontro e confronto tra unitarietà e pluralità dell'essere.

L'educazione si trova di fronte ad un reale complesso verso cui sembra definire la sua azione nel bieco sforzo di dissoluzione delle divergenze e di omogeneizzazione delle diversità presenti nel reale, sempre più esposto alla logica del *già detto* e della povertà dell'*andare oltre* se stesso.

Educare oggi, significa considerare la gamma dei significati con cui si suole definire l'ansia della postmodernità, l'assoluta negazione di progettualità e, conseguentemente, di intenzionalità con cui si cerca di relegare il reale a prospettive di mera semplificazione volta ad abbattere la complessità dell'essere e delle sue manifestazioni.

In un orizzonte sempre meno esposto alla problematica criticità dell'approccio con il mondo, un'educazione fenomenologicamente fondata diventa l'occasione per cogliere una delle dimensioni essenziali della vita dell'uomo: la *storicità*, intesa come ciò che rinvia all'essere e che costituisce l'essenza dell'esperienza personale culturalmente interpretata.

Educare alla speranza, sostenere i giovani nel faticoso ma indispensabile percorso di fronteggiamento delle difficoltà, facilitare percorsi di maturazione della consapevolezza che gli ostacoli non sono da superare solo in vista della contingenza del presente ma in virtù di aspettative future da realizzare è, oggi più che in altre epoche, il dovere prioritario del mondo adulto, la spinta etica per eccellenza, l'azione morale imprescindibile per venir fuori dalla dissipazione delle coscienze e delle relazioni.

Progettare interventi educativi pedagogicamente fondati significa potenziare le competenze strategiche o trasversali, sempre più ricercate anche nel mondo del lavoro.

Il bisogno di fronteggiare la complessità e le paure ad essa correlate necessita, infatti, di competenze di *problem solving*, di senso di autoefficacia, orientamento al futuro, capacità di sperare, ovvero di proiettarsi nel futuro immaginando scenari diversi da quelli attuali.

In quest'epoca che ha distrutto il mito del progresso come promessa di felicità e come sviluppo verso organizzazioni di vita migliori, il futuro viene vissuto come perdita di certezze, rinuncia di garanzie, come minaccia di un inesorabile destino di inadeguatezza: “Invece di grandi aspettative di

sogni d'oro, il 'progresso' evoca un'insonnia piena di incubi di 'essere lasciati indietro', di perdere il treno, o di cadere dal finestrino di un veicolo che accelera in fretta" (Bauman, 2014, p. 17).

È proprio dal disagio, dall'inquietudine, dalla necessità esistenziale dell'andare oltre che bisogna ripartire verso momenti di efficace analisi delle proprie competenze, verso nuove possibilità di delineare un percorso educativo orientato al superamento dei limiti personali e contingenti, al consapevole orientamento verso un futuro diverso perché non fondato su basi utopistiche ma costruito con la forza e la fatica di chi riesce a valicare gli ostacoli e a fronteggiare le difficoltà. Le sfide della postmodernità richiedono modelli educativi fondati sullo sviluppo di atteggiamenti e competenze tali da rendere i soggetti "predisposti" a far fronte a situazioni di incertezza, paura, insicurezza.

Numerosi studi sulle strategie di orientamento quanto di prevenzione del disagio giovanile, a partire dai noti concetti di resilienza e persistenza propongono approcci fondati proprio sullo sviluppo di competenze trasversali tra le quali l'atteggiamento al futuro e l'ottimismo. Tali competenze, considerate anche fattori in grado di proteggere il soggetto dallo smarrimento tipico dei momenti di crescita, dunque di crisi, rappresentano gli elementi basilari verso cui orientare la progettazione educativa.

4. L'inattualità del pensiero pedagogico tra cambiamento e storicità del soggetto

All'interno di quella che oggi viene denominata 'entropia dei sistemi', i ritmi di cambiamento sono troppo rapidi e non consentono di cogliere in pieno il senso di ciò che accade.

Lo smarrimento del soggetto delinea oggi un orizzonte pedagogico di ispirazione nietzscheana, fondato sul tema dell'inattuale e del futuro che riporta alla necessità dell'uomo di andare oltre se stesso, di superare costantemente e con spinte innovative sempre maggiori, i vincoli del presente, le paure e le povertà della massificazione, le tentazioni della subalternità, nella consapevole spinta verso dimensioni immaginate, desiderate, progettate nel futuro. Tale spinta, del soggetto e del discorso pedagogico in senso lato fa sì che l'invito di Nietzsche a coltivare il mito del superuomo, troppe volte strumentalizzato e mai profondamente compreso come appello educativo, venga oggi autenticamente inteso come esortazione a vivere nella tensione costante verso l'ulteriorità che non dimentica il limite ma lo supera coscientemente può essere accolto oggi, nella sua lucida intenzionalità educativa.

A tal proposito Bertin (1976) ammette il fatto che "l'idea pedagogica, in quanto tale [...] è sempre inattuale: altrimenti non sarebbe idea, ma costume, prassi, ideologia. Inattuale nel senso nietzscheano, nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole o svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e più manifesti" (Frabboni, 1976, p. 215).

L'orizzonte di significati delineato dall'idea dell'inattuale nietzscheano può rappresentare lo sfondo entro il quale far convergere gli elementi prospettici dell'incontro tra mondo adulto e mondo giovanile, può rinviare la dialettica intergenerazionale verso un oltre inesplorato, verso una visione del futuro che affonda le sue radici nella storicità di esistenze che si incontrano, di intenzionalità che si conoscono, di tensioni comuni reciprocamente volte all'ulteriorità.

Rinvigorire dall'interno il tessuto di una dialettica troppe volte stanca come quella tra adulti e giovani, deve essere la finalità ultima di una educazione permanente che punta a ridefinire i propri ambiti di azione.

"La comunicazione tra generazioni, il passaggio delle testimonianze, i rituali del ricordo, qualora non vengano nuovamente ripristinati, nel privato come nel mondo sociale, ci destineranno all'apparenza e alla finzione. La memoria, invece, difesa ed educata in noi stessi, per gli altri, ci restituisce il senso di aver vissuto e di poter insegnare quel poco che della vita siamo riusciti a capire" (Demetrio, 1998, p. 7).

La traiettoria dell'oltre uomo, ovvero dell'uomo che supera quotidianamente i propri limiti più che essere solo una meta deve essere anche uno stile di vita progettuale, organizzato, intenzionalmente concepito come costruzione del proprio sviluppo e della propria evoluzione. La disponibilità al

cambiamento, in tal senso, diventa il nucleo centrale del discorso pedagogico che deve puntare, oggi più che mai, all'elaborazione di progetti esistenziali realizzati attraverso il faticoso percorso di co-costruzione di significati e di speranze, di condivisione di storie e di aspettative, di nuove prassi educative fondate sul riconoscimento dell'altruità come fondamento del discorso intersoggettivo da un lato e sulla dimensione del divenire, dall'altro. Ammettere il cambiamento ed elaborarlo in chiave formativa significa riconoscere che "l'educazione è una rappresentazione delle modificazioni modali che coinvolgono singoli individui o aggregati umani: tali rappresentazioni sono, storicamente, mutevoli. [...] Il cambiamento, assunto dunque a paradigma (esempio, modello) fondamentale dell'evento educativo, non costituisce [...] una rappresentazione come un'altra dell'educazione; bensì l'unità fenomenica percepibile tensivamente, narrabile, osservabile nell'immediato (e nel corso del tempo), verificabile" (Demetrio, 1990, pp. 27-30).

Per la pedagogia contemporanea, dunque, diventa fondamentale riconoscere la storicità del soggetto che si relaziona adeguatamente con il suo presente nella misura in cui ha imparato a rielaborare il proprio passato e a proiettarsi in un futuro desiderato perché orientato al miglioramento di sé e alla formazione continua del soggetto che supera i propri limiti. "Perché, infine, la vita esige certamente [...] forma. Se non altro perché, nell'infinita relazione limite/ulteriorità, l'eccesso pone l'urgenza della norma, nello stesso istante entro il quale non v'è possibile normatività che possa resistere all'urto della vita. Solo che l'educazione, in questo conflitto, è appunto la vita che si dà una forma. E con essa il 'limite' come dimensione costitutiva di senso" (Erbetta, 1994, p. 128).

Bibliografia

- Abbagnano, N. (1971). Dizionario di Filosofia. Torino: Utet.
- Augé, M. (2013, Gennaio 28). Intervista a cura di F. Gambaro. *Repubblica*.
- Augé, M. (2013). Le nuove paure. Che cosa temiamo oggi? (Trad. it. di C. Tartarini). Torino: Bollati Boringhieri.
- Bandura, A. (a cura di) (1996). Il senso di auto efficacia. Trento: Edizioni Erickson.
- Bauman, Z. (2005). Fiducia e paura nella città. Milano: Mondadori.
- Bauman, Z. (2014). Il demone della paura. Roma-Bari: Laterza.
- Bertin, G.M. (1977). Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica. Firenze: La Nuova Italia.
- Bertolini, P. (2001). Dizionario di Pedagogia e Scienze dell'educazione. Bologna: Zanichelli.
- Bruner, J. (1992). La ricerca del significato. Torino: Bollati Boringhieri.
- Castel, R. (2011). L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti? (Trad. it. di M. Galzigna & M. Mapelli). Torino: Einaudi.
- Demetrio, D. (1998). Pedagogia della memoria. Roma: Meltemi Editore.
- Demetrio, D. (1990). Educatori di professione. Firenze: La Nuova Italia.
- Erbetta, A. (1994). Luoghi di crisi. Torino: Il Segnalibro.
- Frabboni, F. (1977). La componente del serio nell'idea educativa di Nietzsche. In G. M. Bertin, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (1988). Essere per l'educazione. Firenze: La Nuova Italia.
- Marzano, M. (2014). Il diritto di essere io. Bari: Laterza.
- Pedrocco Biancardi, M. T. (a cura di) (2013). Curare senza allontanare. Milano: FrancoAngeli.
- Savater, F. (2007). Etica per un figlio. Bari: Laterza.

Essere dropout: la dimensione del fallimento tra rinuncia al presente e assenza del futuro

di Gabriella Vitale

In questo articolo si presenta il fenomeno del dropout formativo in relazione al rischio di depauperamento delle risorse e della capability to aspire dei ragazzi. La rinuncia al futuro si manifesta come appiattimento sul presente, una mancata progettualità e un restringimento del ventaglio delle scelte. Si discute l'importanza di lavorare sull'agency dei ragazzi come cornice per lo sviluppo delle aspirazioni al futuro, attraverso l'offerta di contesti formativi orientati alla scelta, alla partecipazione e alla *voice*. In questo modo il futuro diviene esercizio di concreta progettualità e verificabile autode-terminazione.

This article presents the phenomenon of school dropout in relation to the detriment of resources and capability to aspire of youths. Staying out of the educational system contributes to a progressive vulnerability of young people and perceived incapacity to participate to the development and change and of society.

The exclusion from the education is a cumulative disadvantage that makes marginal young people; the lack of capabilities does not allow to act and bring about change in line with one's values, goals and objectives.

This disadvantage includes the whole spectrum of capabilities but particularly acts on the level of educational aspirations and future employment, because the effect of previous disadvantage operate through the mechanism of lower aspirations in a perverse way: the impossibility to aspire to higher goals can make valuable and desirable a narrow selection of choice.

The article claims that possibility of future is an agency-related ability. The idea of future, outside of its expression into daily exercise, may failure to motivate disadvantaged students in their achievements because they understand that will not change inequalities in their future opportunities. The school can offer students chances to create their personal future (their school and job careers, their future life trajectory) expanding their learnings and valued choices, and enable new opportunities.

Building conditions and situations to express choice, participation and voice of young people, it's a key for the development of aspirations on the future. School can do it.

In this way the future becomes the result of a project in which personal autonomy, self-determination, self-reflection and awareness of limits are experienced.

This virtuous cycle can start a process in other spheres of life and promote the pursuit of objectives of value that go beyond the immediate self well-being, focusing on long-term and inclusive aims, as civic agency, for the future of the entire community.

1. Gli Early School Leavers e le policy educative in Europa

La riduzione della dispersione scolastica e l'innalzamento del grado di istruzione della popolazione sono due temi centrali dell'agenda Europa2020 (Commissione Europea [CE], 2010) che, tra i cinque traguardi da raggiungere entro la fine di questo nuovo decennio, ha indicato la riduzione del tasso di abbandono scolastico dall'attuale 15% al 10% e l'aumento della quota della popolazione di età compresa tra i 30 e i 34 anni che ha completato gli studi superiori dal 31% ad almeno il 40% nel 2020.

In continuità con la Strategia di Lisbona, la nuova agenda rinforza l'idea che una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva sia fondata sulla società della conoscenza e su una cittadinanza attiva che supportino un'economia competitiva ed ecosostenibile. Istruzione, formazione e apprendimento permanente giocano un ruolo chiave nel raggiungimento di almeno due degli altri traguardi indivi-

duati: la diminuzione di almeno 20 milioni di persone che vivono in povertà e l'innalzamento fino al 75% della percentuale delle persone di età compresa tra 20 e 64 anni con un lavoro.

Vi è la convinzione che il capitale umano, l'insieme di conoscenze, istruzione, informazioni, capacità tecniche acquisite dagli individui in contesti formali, informali e non formali della propria vita, consentono loro di svolgere quelle attività di trasformazioni e creazioni finalizzate al raggiungimento di obiettivi sociali ed economici sia singoli che collettivi (Gori, 2004).

L'enfasi su questi aspetti ha indirizzato le linee del programma Education and Training 2020 (ET2020, 2009) verso 5 benchmark (livelli di riferimento della performance media europea) a cui gli Stati dell'Unione dovrebbero puntare per il 2020:

- almeno il 95% dei bambini tra i 4 anni e l'età di inizio della scuola primaria dovrebbero partecipare all'istruzione pre-elementare;
- la quota di abbandoni precoci dall'istruzione e formazione dovrebbe essere inferiore al 10%;
- la quota delle persone tra 30 e 34 anni con un titolo a livello terziario dovrebbe essere almeno il 40%;
- una media di almeno il 15% di adulti dovrebbe partecipare alla formazione permanente.

Complessivamente la strategia comunitaria si è focalizzata su alcuni punti chiave: lo spostamento dell'attenzione dal processo di insegnamento al processo di apprendimento; il rafforzamento delle competenze chiave di cittadinanza per tutti i cittadini europei; la focalizzazione sui risultati dell'apprendimento, piuttosto che sui percorsi formali di istruzione e formazione e la possibilità di validazione e riconoscimento delle competenze possedute, a prescindere dalle modalità con cui sono state acquisite.

Inoltre sottolineando la necessità di promuovere l'equità, la coesione sociale e la cittadinanza attiva il Consiglio Europeo (ET2020, 2009) ha affermato che le politiche d'istruzione e formazione di ogni paese devono coinvolgere tutti i cittadini, qualunque sia la loro condizione socioculturale ed economica, lungo tutto l'arco della vita per promuovere competenze professionali, trasversali e interculturali essenziali, che consentano loro una piena partecipazione alla vita democratica del proprio paese.

Questa rinnovata attenzione al fenomeno della dispersione formativa ha portato anche a una sua ridefinizione, alla luce degli studi e delle esperienze di contrasto al fenomeno maturate nei diversi paesi, della quale i punti di maggiore salienza sono:

- l'affermazione che l'abbandono comprende tutte le forme di abbandono dell'istruzione e della formazione prima del completamento dell'istruzione secondaria o dei suoi equivalenti nella formazione professionale;
- la consapevolezza della multifattorialità delle cause di abbandono scolastico, che è il risultato di un processo in cui si intrecciano circostanze individuali, fattori educativi e condizioni socioeconomiche, che si costruisce nel tempo con i fallimenti delle prime esperienze scolastiche via via verso una disaffezione verso il sistema educativo, visto in molti casi lontano dai processi di inserimento nel mondo del lavoro;
- l'individuazione delle strategie di prevenzione, intervento e compensazione quali politiche efficaci di contrasto della dispersione, laddove però si sottolinea che la prevenzione rimane sempre una strategia più efficace della compensazione degli effetti negativi che l'abbandono produce (Commissione Europea, 2011).

2. Oltre la visione corta del capitale umano

I traguardi indicati nei documenti europei sono molto impegnativi per tutti gli Stati Europei e l'Italia è in una situazione fortemente critica. Il fenomeno in questi anni è stato fortemente sottostimato e, a conferma di ciò, studi più recenti (es. Dossier Tuttoscuola, 2014; Checchi, 2014) sono giunti alla conclusione che il tasso di abbandono complessivo in Italia è pari al 30% di ogni coorte di età considerata, cioè il doppio di quanto classificato ufficialmente come Early School Leavers in Italia ed il triplo dell'obiettivo prefissato da Europa 2020.

A ciò si aggiunge che il prolungarsi della crisi economica a partire dal 2008 ha colpito fortemente la fascia giovanile ed ha visto crescere il numero dei giovani NEET, per i quali la fuoriuscita dal sistema formativo e il mancato ingresso nel sistema produttivo vengono stimati come gravi perdite di ricchezza per il paese, nonché un aggravio di spesa per la collettività, in funzione dell'aumento dei costi dovuti alle diverse forme di sussidio che si rendono necessarie (EUROFOND, 2012; ISTAT, 2014).

Affrontare il fenomeno della dispersione formativa in questa prospettiva offre però una visione parziale del costo che questo fenomeno ha per la società e per i ragazzi.

Porre l'accento sulla perdita di capitale umano come forza propulsiva per una florida economia mette in secondo piano come il problema della dispersione formativa si interconnetta in maniera più ampia con la qualità di vita complessiva dei giovani e con la tenuta della società, come discuteremo. Lo stesso argomentare dell'educazione nei termini di formazione del capitale umano offre una visione fuorviante del problema, in quanto esso non si traduce in maniera lineare in ricchezza economica per un paese ne tantomeno per il singolo; l'equivalenza più alta istruzione = più alta occupabilità = economia più competitiva è falsa perché se anche livelli più alti di istruzione comportano una relativa maggiore occupabilità, la mancanza di quest'ultima dipende dal fallimento del mercato del lavoro nel generare una domanda ampia e soddisfacente (Ross & Leathwood, 2013).

Inoltre lo scollamento tra modelli di istruzione e realtà umana e lavorativa è ampio ovunque ed ha alle radici dinamiche complesse e di diversa natura: a) il progresso educativo di un soggetto è spesso irregolare e discontinuo e non procede secondo traiettorie standard, così come gli interessi e le motivazioni che possono cambiare nel tempo; b) non c'è corrispondenza univoca tra i profili di competenze in uscita e il set di competenze richieste dal mondo del lavoro, poiché i requisiti si spostano costantemente; c) l'organizzazione scolastica per cicli progressivi fa da filtro e dunque da tappo nella progressione tra un ciclo e l'altro e i cicli precedenti sono fortemente orientati a quelli successivi (anche per chi non è interessato ad accedere a livelli ulteriori di istruzione); d) si dà per scontato che tutti vogliano studiare per lavorare; e) ed infine viene dato per scontato che la scuola funzioni secondo un modello meritocratico che la realtà smentisce (NESSE, 2010; Lavrijssen, & Nicaise, 2013; Ross, & Leathwood, 2013).

La dispersione scolastica e formativa spesso si accompagna ad altri fenomeni come la marginalità, la devianza, il lavoro precario e non qualificato; essa rappresenta la punta dell'iceberg più evidente di una debolezza che riguarda la globalità della condizione dei giovani, per i quali manca una visione strategica complessiva di investimento delle politiche non solo educative. Gli studi di settore parlano di una complessiva povertà di futuro: la povertà di istruzione e il fallimento dei modelli di istruzione attuali; la debolezza complessiva della spesa per la protezione dell'infanzia e per l'istruzione; la povertà materiale diffusa, soprattutto per le seconde generazioni immigrate (DossierAllarmeInfanzia, 2013; ISFOL, 2013; UNESCO 2015).

In una società che attribuisce alla formazione un valore molto alto, nei termini di strategia economica e sociale, il rischio del mancato successo formativo diventa molto più elevato, poiché coloro che non raggiungono un adeguato livello di formazione sono suscettibili di maggiore marginalizzazione. La ridefinizione delle politiche educative nei termini di welfare educativo, o *learnfare* (1), come sta accadendo, deve allora essere accompagnata da una formazione di qualità per tutti, una formazione che incontri i bisogni, le caratteristiche, i progetti dei giovani e permetta di metterli in campo in un effettiva dimensione di cittadinanza (Margiotta, 2012).

Si tratta cioè di pensare allo sviluppo delle capacità di un soggetto non unicamente nei termini della sua occupabilità ma come fulcro attorno a cui ruota l'inclusione della persona sia nella società che nel mondo del lavoro (Costa, 2012).

Ciò porta a riconsiderare il fenomeno del dropout formativo soprattutto in funzione del rischio di depauperamento delle risorse e delle capacità con cui si accompagna, e l'inattività prolungata (lo stare fuori dal sistema formativo e produttivo) come elemento che contribuisce a una vulnerabilità progressiva dei ragazzi che va a detrimento della stessa percezione di poter partecipare e contribuire al cambiamento e allo sviluppo della società.

3. Adolescenze fragili: la dispersione oltre la dispersione

Gli studi sulla dispersione in Italia di quest'ultimi anni (Colombo, 2010; ISFOL, 2012) mettono in evidenza la criticità che caratterizza il passaggio dalla scuola media inferiore al primo biennio della scuola secondaria, dove tanto gli studenti italiani quanto gli studenti di origine non italiana mostrano percentuali significative di ripetenza, a dimostrazione di una situazione di difficoltà abbastanza uniforme nella penisola per tutta la fascia giovanile. Questi studi indicano anche un ventaglio diversificato del profilo degli allievi a rischio di dispersione: si conferma l'idea del disengagement di una parte degli studenti i quali trovano la scuola noiosa e scarsamente attrattiva, lontana dai propri interessi, non rispondente ai propri bisogni, una zona grigia dove si ritrovano gli indecisi ma anche quelli che potendo sceglierebbero percorsi alternativi di formazione, forme di apprendistato; ci sono poi coloro che abbandonano perché lo studio è in competizione con la maggiore attrattiva di un immediato lavoro, nelle aree maggiormente produttive, e che vedono nel sogno lavoristico una prospettiva immediata più gratificante dello studio; ed infine la rilevanza dei fattori familiari imputabili alle problematicità sociorelazionali e alle condizioni di povertà, soprattutto per le famiglie immigrate e quelle residenti in quartieri a rischio o nelle aree economicamente più disagiate.

Le tipologie di problematiche che questi ragazzi portano con sé sono varie ma alcune sono ricorrenti: basso livello di rendimento scolastico, una scolarità di base mediamente bassa, dovuta ad un sostanziale fallimento negli apprendimenti, anche i più elementari come scrivere e leggere correttamente; una bassa autostima, un vissuto di sconfitta e rimozione della motivazione alla conoscenza, conseguente ai difficili trascorsi scolastici; una distorta immagine di sé, delle proprie risorse e dei limiti, che sfociano in una mancata consapevolezza delle capacità e in comportamenti distruttivi; una penuria di relazioni con i pari e con gli adulti di autorità; l'impossibilità a proiettarsi nel futuro e il disorientamento nella costruzione di un progetto di vita e nell'operare delle scelte.

Se le situazioni più critiche sono quelle riconducibili alla povertà culturale che accompagna condizioni sociali difficili, vi è comunque una difficoltà generalizzata di stare a scuola ed apprendervi, una crisi dei modelli educativi e delle famiglie, l'emergere di una nuova condizione di adolescenti, narcisisti e fragili, sollecitati costantemente da un modello del consumo, a cui tendono, senza mezzi, alla costante ricerca di gratificazione e affermazione di sé, incapaci di tollerare le frustrazioni e il lutto della sconfitta (Pietropolli & Charmet, 2008; Cambi, 2008).

Quello che gli studi sui giovani ci restituiscono, drop-out e non, è una dispersione che va oltre la dispersione scolastica in senso stretto, il venire meno di una rete di significazione di senso del proprio agire in una dimensione storica e situata, dove il proprio esserci è interconnesso a quello degli altri secondo gradi di complessità differenti.

Il futuro fondato sulla certezza dell'idea di progressione, di spazi definiti per l'individuo e per la comunità, è venuto meno con il passaggio a una seconda modernità, i cui segni caratterizzanti sono l'insicurezza, l'incertezza e la caduta di ogni confine; questa nuova condizione vede gli individui, costretti a condizioni di vita individualizzate, rivolgere verso di sé l'investimento progettuale e gli sforzi di significazione del proprio esistere nel tentativo di sopravvivere (Beck, 2000).

La crisi attuale ha ulteriormente accentuato la crisi della modernità di cui Beck parla ed ha trasformato nei giovani l'incertezza del futuro in paura di quest'ultimo: al futuro non si aspira, semmai si fugge.

La rinuncia al futuro dei ragazzi si manifesta come appiattimento sul presente, una focalizzazione all'immediato, dilatato all'infinito e funzionale a rinviare le scelte determinate dall'insicurezza o dalla mancata progettualità; un vissuto di precarietà costante e di emergenza continua, rafforzato dalla velocità e dalla estemporaneità delle comunicazioni mediante i media, che finiscono con l'essere la tela che regge la frammentarietà del vissuto personale, scollegato da una dotazione di senso e da un tendere valoriale che sostenga l'impegno personale e civile (La Marca, 2011).

La soddisfazione dell'immediato è realizzata attraverso un investimento sui beni di consumo ai quali non si è disposti a rinunciare anche di fronte alle ristrettezze imposte dalla crisi, rispetto ad altri investimenti che implicano il procrastinare della realizzazione immediata dei desideri;

l'investimento in formazione e cultura sono le prime rinunce a cui si è disposti, mentre il possesso di accessori e le spese per il tempo libero rimangono irrinunciabili (IPSOS, 2013).

Se da un lato viene rivendicato e ricondotto a sé stessi il diritto e la gestione personale delle scelte e delle decisioni, quel rivolgere verso di sé l'investimento progettuale e di significazione del proprio esistere, dall'altro il passaggio dalla dimensione volitiva a quella attuativa lascia un vuoto: quello del non sapere/potere concretamente trasformare in capacità di agire ciò che i compiti complessivi di sviluppo richiedono (Besozzi, 2009). Potremmo in tal senso riassumere la condizione dei giovani come un'individualizzazione senza capacitazione.

4. Pensare il futuro vs capacitare il futuro

Sul piano formativo l'assenza di futuro, reale e percepito, si aggancia a una fragilità quando non a una assenza di motivazione all'investimento verso la propria formazione, non più ancorata a una progettualità tanto nei termini di motivazione intrinseca che di accomodamento alle richieste esterne. Il successo formativo è in stretta relazione con la comprensione dei benefici futuri dell'apprendimento presente da parte dei ragazzi, più che le abilità cognitive ed intellettuali (Zimbardo, & Boyd, 1999; Simons, Dewitte & Vansteenkiste, 2004). L'orientamento al futuro nei primi anni delle scuole superiori agisce come forza che consente ai ragazzi di rimanere ancorati al sistema scolastico e indirettamente ne influenza i risultati (Peetsma, & Van Der Veen, 2011).

Gli obiettivi futuri a cui i ragazzi danno valore li aiuterebbero a rendere rilevante ciò che essi fanno nel presente e li sosterebbe di fronte alle difficoltà incontrate. Educare al futuro, nel senso di aiutare i ragazzi a comprendere il ruolo strumentale di ciò che si fa nel presente in funzione dei propri scopi futuri, ed anche aiutarli ad immaginare un futuro, ha una funzione educativa rilevante (Mc Irney, 2004).

Formare al futuro diviene strategico di fronte alla criticità del contesto e alla perdita di prospettiva che attraversa la nostra contemporaneità; i risvolti individuali di un orientamento al futuro, come atteggiamento psicologico della persona, non possono essere ignorati.

Ma il futuro, in chiave pedagogica, non può limitarsi a questo.

Il fenomeno della dispersione formativa aiuta meglio a capire questo aspetto.

Amartya Sen (2001) ha ampiamente argomentato come le disuguaglianze si esprimono nella impossibilità di agire e perseguire la vita che un individuo ha ragione di apprezzare. L'esclusione dall'educazione dei ragazzi, sotto questa lente, può essere letta come uno svantaggio cumulativo che rende marginali e si accompagna a e amplifica una povertà di quelle capabilities che permettono di scegliere come vivere la propria vita, quelle capacità che stanno alla base della libertà di agire e scegliere.

Lo svantaggio cumulativo riguarda ampiamente tutto lo spettro delle capacità ma in particolar modo agisce sul piano delle aspirazioni educative e del futuro lavoro, laddove il restringimento di queste ultime si traduce in termini di preferenze adattive verso il basso, le quali sono frutto di una dinamica perversa in cui la percezione dell'impossibilità di aspirare ad obiettivi più alti può rendere apprezzabile e soddisfacente obiettivi molto limitati (Burchardt, 2009).

Quando si guarda alle categorie maggiormente vulnerabili, quando cioè siamo di fronte al drop out frutto di ineguaglianze sociali e opportunità reali mancate, lavorare sull'aspetto immaginifico dell'educare al futuro è necessario ma non sufficiente, poiché i ragazzi percepiscono lo iato esistente tra ciò e le discriminazioni a cui andranno incontro in termini di future opportunità (Phalet, Andriessen, & Lens, 2004).

Ciò si traduce nella ripetitività di percorsi formativi per chi è ai margini della formazione secondo copioni esistenziali in cui non vi è scelta né possibilità di aspirare a un futuro e in cui l'apparente 'libertà di' scegliere determinate percorsi formativi e professionali (un esempio per tutti le figure di parrucchiere ed estetista) è piuttosto una mancanza di 'libertà da' (Pirozzi, & Rossi Doria, 2010).

La capacità di aspirare, la capability to aspire (Appadurai, 2011) si esprime a ridosso della materialità concreta dell'esistenza di questi ragazzi e si misura con i vincoli materiali, con le regole e i con-

testi con i quali ogni giorno essi vengono a contatto. Appadurai sottolinea che l'espressione della capacità di aspirare permette l'ancoraggio dell'immaginazione, di quell'immaginare il futuro che altrimenti rimane un vuoto esercizio: lavorare sulle aspirazioni al futuro si può ancorando queste alla possibilità di azione, inserendole cioè nella cornice dell'agency (2) delle persone.

Costruire il futuro in questa prospettiva non è qualcosa che rimanda a una dimensione temporale lontana e indefinita, tanto difficile da immaginare quanto da realizzare in termini individuali e sociali, quanto piuttosto un esercizio di progettualità verificabile, in cui l'ideazione e la volizione, come spinte propulsive all'agire, trovino un terreno fertile nella sperimentazione concreta dell'autodeterminazione.

Di fronte all'incertezza del futuro e alla precarietà del presente le proprie capacità di fare e di autodeterminarsi diventano ancoraggio contro la deriva e sostengono processi di resilienza (Pavoncello, Di Giuseppe, Aprile & Paoletti, 2013).

Lo sviluppo di competenze che consentono ad ognuno di costruire una propria progettualità e di porre in essere un processo di *riflessività trasformativa consapevole* sulla messa in opera di questa progettualità apre a nuovi spazi interpretativi di sé e del mondo e fonda la capacità di autodeterminarsi (Costa, 2014).

Quale formazione può allora consentire l'ancoraggio alla realtà? Una formazione il cui fulcro ruoti intorno alla progettazione e la realizzazione di esperienze di apprendimento che diano significato alla propria azione, che connettano i saperi in una dimensione produttiva, in cui ragazzi si trovino a confrontarsi con sfide, limiti, che richiedono adattamento e capacità inventiva, che consentano lo sviluppo di una consapevolezza riflessiva e la concretezza di un agire autonomo finalizzato.

“La competenza ad agire può essere definita come la tendenza-possibilità-libertà che ogni persona ha di immaginare e desiderare qualcosa che non è ancora data; individuare obiettivi per realizzarla, a partire da quanto ha a disposizione; creare e dare inizio a qualcosa di nuovo; ricostruire discorsivamente strategie di azione che esprimono la libertà di realizzazione personale” (Costa, 2012, p.91-92).

La scuola può offrire ai ragazzi la possibilità di capacitarli il proprio personale futuro (la carriera personale, la propria traiettoria di vita futura) permettendo lo sviluppo di un'agency formativa che supporti i propri apprendimenti ed anche le scelte di carriera, perché esse siano aperte alle opportunità. Con i ragazzi che vanno incontro al drop-out formativo l'attenzione va anche rivolta a che queste scelte non rimangano asfittiche, chiuse nella determinazione di quelle preferenze adattive, frutto di una vulnerabilità corrosiva a cui le condizioni di svantaggio e il rischio di fallimenti a cui vanno incontro li espone. È necessario con loro esaminare ciò che sanno fare, ciò che credono di saper fare, le loro aspirazioni e prospettive future e la conoscenza-consapevolezza che essi hanno delle reali opportunità che gli sono offerte. Si tratta cioè di partire dall'idea che l'agency, che è alla base della costruzione del proprio futuro, non è un elemento dato, ma è una competenza che si alimenta nell'esercizio e che il compito di un sistema formativo è quello di far emergere quelle barriere che impediscono la reale partecipazione al processo formativo (Galliot, & Graham, 2014).

Solo in questo modo si capacita il futuro dei ragazzi.

Questo accade se si offre lo spazio per la messa in gioco delle risorse, in un contesto organizzato e orientato alla scelta e alla partecipazione, che consenta loro di esprimersi secondo le proprie diversità e abilità, che dia l'opportunità di venire coinvolti nel progettare corsi, attività di studio, condivisione dei criteri di valutazione, e che li alleni a portare a termine progetti e lavori nella condivisione di obiettivi e scopi con gli altri (Ellerani, 2013).

Ma accade soprattutto se a questi ragazzi è offerta una possibilità di esprimere la propria voce.

In questo modo la scuola può anche essere la fucina per capacitarli il futuro condiviso (la qualità delle relazioni sociali, il futuro della comunità), per assumere un ruolo decisivo ed essere uno spazio inclusivo per contribuire al cambiamento sociale e per sentirsi partecipi ai processi di rinnovamento nei diversi settori (Conferenza europea dei giovani, 2014).

La partecipazione può essere cioè finalizzata alla realizzazione nel qui ed ora, in cui lo spazio per un'assunzione di responsabilità e di potere decisionale diviene l'occasione di riscatto da una margi-

nalità sociale ed educativa, ma può connettersi allo sviluppo del senso di responsabilità sociale, e in tal senso divenire risorsa per l'esistenza di una comunità.

I processi partecipativi innescano cambiamenti profondi nei giovani, qualunque siano le loro condizioni di partenza, e consentono di fare quel salto qualitativo secondo cui si perseguono obiettivi di valore che vanno al di là del proprio immediato benessere.

In questo è possibile modificare la propria prospettiva del tempo futuro ed anche innestare la propria agency su una prospettiva di impegno sociale che guardi al futuro della comunità e alle conseguenze delle proprie azioni non più solo per sé ma, come nella metafora del piantare un albero d'olivo di cui non si vedranno i frutti, connesso alla sopravvivenza della comunità oltre il limite temporale della propria esistenza (Morselli, 2013).

5. Conclusioni

Nello spazio della capacità di scelta di un ragazzo una scelta agentiva è possibile solo se e quando quel ragazzo ha l'opportunità di scegliere tra più futuri realizzabili, se crede che questi futuri siano possibili per lui, se sa o comprende i passaggi necessari per realizzare un determinato futuro, se ha sviluppato quelle abilità e competenze necessarie a proseguire un percorso di studi, a creare un progetto di vita.

La formazione può contribuire allo sviluppo di questo processo quando si garantiscono ambienti di apprendimento capacitanti. Anche se le sue condizioni si possono costruire lentamente e negli anni, il fenomeno del dropping out si concentra drammaticamente nei primi due anni della scuola media superiore e mostra in questa fascia il suo anello maggiormente debole.

Per i giovani adolescenti che si affacciano in un mondo complesso e contraddittorio che non offre futuro e certezza, la formazione superiore dovrebbe assicurare e rendere effettivi dispositivi dove sperimentare opportunità reali che consentono di misurarsi, rafforzando il proprio senso di agency, e di poter agire in senso trasformativo sulla realtà, per sentirsi parte integrante del processo di formazione della conoscenza e dello sviluppo produttivo (Margiotta, 2014).

L'allarme generato dalla dispersione, che le statistiche in successione sugli ESL e gli studi ci mostrano sempre più ampio e indefinito (quanto è ampia la categoria dei NEET e fin dove si estende?) rimandano la necessità di un cambiamento paradigmatico che attraversi tutta la società nel suo rapporto con i giovani, e non solo quando la scuola li ha definitivamente perduti.

Paradossalmente i giovani sono allo stesso tempo fonte di preoccupazione e di rimozione collettiva da parte della società. Sono considerati abbastanza grandi da doversi assumere il carico e la responsabilità di sostenere la propria formazione e sostenere la società della conoscenza, ma allo stesso tempo le loro richieste di autonomia e di potere decisionale vengono trattati istituzionalmente e nei media come fenomeni sovversivi.

Ma fino a quando negli spazi di costruzione del futuro non avranno pieno diritto i detentori di questo stesso futuro, non ci sarà il futuro ma anche lo spazio del presente rimane molto limitato.

Note

(1) Il termine *learnfare* è mutuato dai contesti anglosassoni, dove fa riferimento ai programmi di reinserimento scolastico per quei giovani che ricevono una forma di contribuzione se frequentano la scuola e completano gli studi. Nell'accezione di Margiotta il *learnfare* in chiave europea può essere ampliato da questa sua accezione per essere sviluppato come *welfare attivo e abilitante*, fondato sull'idea di formazione come diritto individuale, che consenta a tutti di raggiungere il possesso di quelle capacità di accesso alla partecipazione attiva alla società, attraverso dispositivi che garantiscano tanto i diritti di accesso che di successo, nonché la libertà sostanziale di scelta nei percorsi formativi (Margiotta, 2012, p.136).

(2) L'agency, a cui Appadurai si richiama in continuità con il pensiero di Sen a cui fa esplicito riferimento nei suoi scritti, è quella capacità che consente agli individui di agire in maniera congruente

con i propri valori, una capacità multidimensionale e contestuale, definita in relazione agli obiettivi che un individuo valuta o ha ragione di valutare (Sen, 1985; Alkire, 2008).

Bibliografia

- Appadurai, A., (2011). *Le aspirazioni nutrono la democrazia*. Milano:et al Edizioni.
- Beck, U. (2000), *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci.
- Besozzi, E. (2009). *Tra sogni e realtà. Gli adolescenti e la transizione alla vita adulta*. Roma: Carocci
- Burchardt, T., (2009). Agency goals, adaptation and capability sets. In *Journal of Human Development and Capabilities: A multidisciplinary Journal for People-Centered Development*. 10:1,3-19. Disponibile in: <http://dx.doi.org/10.1080/14649880802675044>(ultimo accesso marzo 2015)
- Checchi, D. (2014). Qual è la misura corretta dell'abbandono scolastico? in (a cura di) D. Checchi *LOST Dispersione Scolastica: il costo per la collettività e il ruolo di scuole e Terzo settore*. disponibile in <http://checchi.economia.unimi.it/pdf/89.pdf> (ultimo accesso febbraio 2015).
- Commissione Europea (2010). *Europa 2020: una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva..* Bruxelles. disponibile in: <http://ec.europa.eu/eu2020/targets/eu-targets/index.htm> (ultimo accesso febbraio 2015).
- Commissione Europea (2011). *La lotta contro l'abbandono scolastico: un contributo decisivo all'agenda Europa 2020*. Com (2011) 18def, Bruxelles. Disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu> (ultimo accesso marzo 2015).
- Conferenza Europea dei Giovani (2014). *Joint Recommendations on Young people's access to rights for youth autonomy*. Roma 13-16 Ottobre 2014. disponibile in:www.it2014youth.eu (ultimo accesso gennaio 2015).
- DossierAllarmeInfanzia, (2013). *L'isola che non ci sarà*. Save the Children Italia Onlus. Disponibile in: www.savethechildren.it (ultimo accesso gennaio 2015).
- Dossier Tutto Scuola, (2014). *Dossier Dispersione nella Scuola Secondaria Superiore Statale*. Roma. Disponibile in: www.tuttoscuola.com/dossier-dispersione/ (ultimo accesso marzo 2015).
- Ellerani, P. (2013). Gli scenari educativi e formativi internazionali in mutamento: contesti cooperativi e capability approach. *Formazione & Insegnamento*, XI – 4 – 2013. Lecce:PensaMultimedia.
- ET 2020, *Un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione* (Conclusioni del Consiglio del 12 maggio 2009 su ET 2020) (2009/C 119/02). Bruxelles. disponibile in: <http://eur-lex.europa.eu/> (ultimo accesso gennaio 2015).
- Eurofound, (2012). *Neets. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*. Luxemburg. Disponibile in: www.eurofound.europa.eu (ultimo accesso febbraio 2015).
- Galliot, N., & Graham, L.J. (2014). A question of agency: applying Sen's theory of human capability to the concept of secondary school student career choice. *International Journal of Research & Method in Education*, vol.37, n.3, 270-284
- Gori, E., (2004). L'investimento in capitale umano attraverso l'Istruzione. In Vittadini, G. (a cura di). *Capitale umano. La ricchezza dell'Europa*. Milano: Guerini e Associati.
- Ipsos, (2013). *Le paure per il futuro dei ragazzi e genitori italiani*. Report finale, Save the Children Onlus.
- Istat, 2014. *Il valore monetario dello stock di capitale umano in Italia. Anni 1998-2008*. Roma. disponibile in: www.istat.it (ultimo accesso gennaio 2015).
- Isfol, (2013). *Adolescenze fragili: quali interventi possibili*. (a cura di) Bartoli G., Pedrulla R. disponibile in: www.isfol.it. (ultimo accesso marzo 2015).
- Lavrijsen, J., & Nicaise, I. (2013). Parental background and early school leaving. In *Research paper SSL/2013.06/1.1.1Steunpunt Studie-en Schoolloopbanen*. Leuven.
- La Marca, A., (2011). La "Generazione Y": giovani indecisi che sognano trionfi e vivono tra reale e virtuale. Dossier. *Studium Educationis*. Anno XII, 73-96. Lecce:PensaMultimedia.

- Leone, L. (2011). *Forme in trasformazione della partecipazione. Rapporto di ricerca sui processi partecipativi dei giovani e sui loro effetti*. disponibile in: www.arciragazzi.it. (ultimo accesso febbraio 2015).
- Margiotta, U. (2012). Educazione e formazione dopo la crisi del welfare, in Baldacci, M., Frabboni, F., & Margiotta, U. *Longlife/Longwide Learning, Per un trattato europeo della formazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Margiotta, U. (2014). Un pensiero strategico per dar forma alla scuola secondaria superiore. *Scuola Democratica*. n.1/2014. Bologna:Il Mulino.
- McInerney, D.M. (2004). A discussion of future time perspective. *Educational Psychology Review*, 16, 141-151. Springer:US.
- Morselli, D. (2013). The olive tree effect: future time perspective when future is uncertain. *Culture & Psychology*, 19(3) (305–322). Standford University: SAGE Publications.
- NESSE, MIND THE GAP Education inequality across EU regions, Report 2012, European Union, disponibile in: www.nesse.fr/nesse/activities/reports (ultimo accesso gennaio 2015).
- Pavoncello, D., Di Giuseppe, T., Aprile, V., & Paoletti, P. (2013). Giovani tra speranza, fiducia e progettualità. *Orientamenti Pedagogici*. vol. 60, n. 3/2013 (591-609). Trento:Erickson.
- Phalet, K., Andriessen, I., & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, vol.16, 59-89. Springer:US.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, free time and academic achievement. *Learning and Instruction*, vol. 21, 481-494. Cambridge: University of Cambridge.
- Pirozzi, S., Rossi Doria, M. (2010). Socievolezza e agency. *Sociologia del lavoro*, vol. 120, 80-104. Milano:FrancoAngeli.
- Ross, A., & Leathwood, C. (2013). Problematising the issue of early school leaving in the european context. *European Journal of Education*. vol. 48, n. 3. Richard Desjardins: Jean Gordon and Janet Looney.
- Sen, A. (2001). *Sviluppo e libertà*. Milano: Feltrinelli.
- UNESCO, (2015). *Education for All Global Monitoring Report*. disponibile in: <https://en.unesco.org/> (ultimo accesso marzo 2015).

BUONE PRASSI

Los valores feministas en la obra de olga nolla: creación de un modelo axiológico

di Di Maritza del Valle Rodríguez, Gracia González-Gijón, Susana Torio López

El presente artículo estudia los valores feministas presentes en la narrativa de la autora puertorriqueña Olga Nolla, a través del análisis de contenido axiológico.

Este análisis se llevará a cabo sobre la obra *El manuscrito de Miramar* de dicha autora, clara representante del feminismo en Puerto Rico. Pretendemos describir cómo se realiza este proceso de análisis desde el modelo axiológico de educación integral creado por Gervilla (2000), cuyo punto de partida es la persona y los valores generados por cada una de sus dimensiones o categorías (Gervilla, 2008). La finalidad de nuestro trabajo es la creación de un modelo a partir de la elaboración de un sistema de categorías, empleándose el programa NVIVO-10 en el análisis cualitativo de datos. Este modelo se concreta en la categorización axiológica de valores corporales, sociales, afectivos, liberadores, estéticos, religiosos, instrumentales e intelectuales y la identificación de éstos en la obra antes mencionada. Se constata la presencia de un modelo axiológico representativo del feminismo puertorriqueño presente en la literatura de la autora, y que puede ser utilizado en la formación en valores basados en la igualdad en el contexto actual.

L'articolo esamina i valori femministi presenti nella narrativa dell'autrice portoricana Olga Nolla, attraverso l'analisi del contenuto assiologico.

L'analisi viene effettuata sull'opera *Il manoscritto di Miramar*, chiara rappresentazione del femminismo a Puerto Rico. È nostra intenzione descrivere come si realizza questo processo di analisi a partire dal modello assiologico di educazione globale di Gervilla (2000), il cui punto di partenza è l'individuo e i valori generati da ciascuna delle sue dimensioni o categorie (Gervilla, 2008). Lo scopo del nostro lavoro è creare un modello a partire dalla elaborazione di un sistema di categorie, usando il programma di analisi dei dati qualitativi NVIVO-10. Il modello si definisce nella categorizzazione assiologica dei valori corporali, sociali, affettivi, libertari, estetici, religiosi, strumentali e intellettuali e nella loro identificazione nell'opera sopra citata. Si rileva la presenza di un modello assiologico rappresentativo del femminismo portoricano presente nella letteratura dell'autrice, e che può essere utilizzato oggi per una formazione basata sui valori di uguaglianza.

1. Introducción

La voz femenina ha permanecido durante siglos silenciada o desvalorizada por la historia oficial escrita por los hombres. Picó (1983) afirma que, “la historia de la mujer es la historia de las sin historia” (p. 135). En los países occidentales, durante los últimos años, se ha registrado un marcado interés por el estudio de temas fundamentales relacionados con la experiencia de la mujer en el ámbito de la sociedad y la historia. Para erradicar el sistema de subordinación que subyuga a la mujer es necesario tomar conciencia de cómo se produce, cuáles han sido sus valores y cómo afectan a la mujer de hoy. Olga Nolla es una representante de esa voz femenina de la literatura puertorriqueña perteneciente a la Generación del Setenta o los setentistas.

Como se ha demostrado en numerosos trabajos (Gervilla, 1993, 1998, 2000, 2008; Álvarez, 2007; Lara y Fernández, 2005; Bedmar y Montero, 2012), el estudio de los valores repercute directamente en el desarrollo íntegro de toda persona. Por este motivo, nos parece pertinente el acercamiento al estudio axiológico como herramienta necesaria para profundizar en el pensamiento de la voz femenina a tra-

vés de la literatura de la escritora Olga Nolla. Como señala Gervilla (2008) es necesario separar los valores de su contenido para una mejor comprensión, estudio, reflexión y aplicación educativa.

Esta investigación llegará a la identificación de su objeto de estudio a través del análisis de contenido axiológico. Con esto pretendemos aproximarnos al conocimiento actual sobre la axiología feminista de la mujer puertorriqueña, y en concreto, al pensamiento feminista que se formó durante el periodo histórico del 1970 en la isla de Puerto Rico, para la creación de un modelo axiológico que describa este movimiento y su repercusión actual. Para lograr lo descrito anteriormente nos planteamos como finalidad de este estudio, identificar los valores feministas en la obra narrativa de la autora puertorriqueña Olga Nolla y si son considerados representativos del movimiento feminista en Puerto Rico.

2. La literatura feminista de Olga Nolla

En la década del setenta se forman en Puerto Rico cuatro organizaciones feministas: Mujer Intégrate Ahora (MIA), la Federación de Mujeres Puertorriqueñas (FMP), la Alianza Feminista por la Liberación Humana y la Alianza de Mujeres de la Comunidad Gay. Olga Nolla participa activamente en la Federación de Mujeres Puertorriqueñas (FMP) y fue editora de su revista, *Palabras de Mujer*.

El editorial escrito por Olga Nolla evidencia la posición feminista de ésta y de la Federación de Mujeres Puertorriqueñas: *Compartir sí, competir no*. La FMP concebía el feminismo como una lucha de hombres y mujeres por erradicar completamente los prejuicios que por razones de índole social, política y económica siguen oprimiendo a la mujer.

Igual que otras de su generación, utilizan como arma de lucha un discurso de ruptura y transfiguración. Su escritura, con un tono desafiante y trasgresor, busca derrocar el pensamiento tradicional y patriarcal para dar paso a una nueva literatura: el empleo de un discurso femenino que privilegia a la mujer como sujeto narrativo. Delgado (2001), cita a Olga Nolla aceptando que su vocación de escritora no fue para ella un proceso sencillo: “Me tocó ser rebelde, no porque quisiera, sino porque me tocó pertenecer a una generación que se estaba rebelando contra el rol tradicional de la mujer” (p. 7).

Zona de Carga y Descarga es una de las revistas literarias más influyentes de la época fundada por Rosario Ferré y Olga Nolla, donde ésta última inicia su carrera de escritora al difundir en ella sus poemas, ensayos de crítica literaria, cuentos y entrevistas a personalidades del campo de la literatura. La Dra. Ivonne Ocharde expresó, en el homenaje póstumo a Olga Nolla en el Instituto de Cultura Puertorriqueña, que hasta la creación de la revista mencionada “las revistas literarias en Puerto Rico no publicaban obras de ficción narrativa ni poesía a las escritoras jóvenes. El mundo estaba reservado para lo que entendían eran las escritoras consagradas y para los varones, fueran o no consagrados” (Ocharde, 2001, p. 30). *Zona de Carga y Descarga* sirvió para difundir inicialmente de manera regular la obra de Olga Nolla, Rosario Ferré y muchos escritores de la generación del setenta.

Tras más de una década dedicada a la escritura de poesías, ensayos y cuentos, Olga Nolla decide escribir novela. Su primera novela *La segunda hija*, es publicada por la Editorial de la Universidad de Puerto Rico en 1992. Publica otras tres novelas con la Editorial Alfaguara: *El castillo de la memoria* (1996), *El Manuscrito de Miramar* (1998) y su obra publicada póstumamente *Rosas de papel* (2002). En *La segunda hija* y *El manuscrito de Miramar* la narración se desarrolla alrededor de la relación de madre e hija. En la primera, la relación es de amor y odio, mientras que en *El manuscrito de Miramar* la relación de madre e hija es una relación de amor, confianza, complicidad; aunque posteriormente la hija descubre que la madre no era lo perfecta que ella creía.

Olga Nolla en entrevista con Itania María (1999) en México expresaba:

“Yo llevo años observando las relaciones hombre-mujer, las cuales me parecen que están pasando por un periodo de transformación: éstas se están transformando porque el sometimiento de la mujer al hombre que se había dado en siglos anteriores ya está cambiando por razones socioeconómicas: la mujer se ha incorporado a la fuerza de trabajo de una manera más productiva, siempre la mujer ha trabajado pero no ha ganado sueldo” (p. 5).

La escritora ha dicho que *El Manuscrito de Miramar* no es una novela feminista. Sin embargo, en una

entrevista, María Facundo (1999) le preguntó si su literatura es feminista y la escritora le respondió:

“Sí y no. En el fondo, en lo más profundo. Pero es un feminismo que incluye al hombre. A mí me interesa el hombre también y no lo combato. Yo lo que combato son las estructuras que impiden a la mujer ser libre y expresar su pensamiento y su modo de sentir la realidad, que son parte de la vida, y que por lo tanto impiden, coartar, la plenitud humana” (p. 3).

Considera además, que su literatura provoca en la mujer apertura al cambio, a la transformación y permite que la mujer se vea como realmente es y en lo que se está convirtiendo. Dice que la literatura femenina tiene una perspectiva femenina del mundo.

3. Teorías axiológicas integradoras

En las obras de Olga Nolla se identifican claramente valores feministas que describiremos a continuación basándonos en el modelo axiológico de educación integral propuesto por Gervilla (2000). Según dicho autor (1998): *“el valor es una cualidad real o ideal, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa orienta la vida humana”*. Con esta definición de valor se afirma la dimensión ideal y real del valor, así como su vinculación con la naturaleza humana (p.35).

Las personas viven reaccionando a su entorno y a los individuos con quienes conviven. Giner (2012) señala que: “Los humanos distinguimos lo que es de lo que no es, lo hermoso de lo feo, lo deseable de lo indeseable, lo bueno de lo malo, lo que es de lo que debería ser” (p. 19). La adquisición de valores es un proceso constante. Bedmar e Montero (2012) definen valor como:

“todo aquello que no nos deja indiferentes, que vale en algún sentido, que satisface una tendencia, una aspiración, un deseo nuestro, y que, de algún modo, conviene a nuestra naturaleza. Los valores son ideas que rigen nuestra conducta son ideales que valen lo mismo se cumplan o no” (p.111).

Las diferentes concepciones de las teorías axiológicas hacen de la comprensión del valor algo complejo. Gervilla (1993) señala que “la conflictividad pues y la tensión parecen estar en la misma esencia del valor” (p. 71). Si el valor radica en el hombre o fuera de él o si el hombre crea el valor o lo descubre; cuestión que nos conduce a un subjetivismo u objetivismo axiológico o a una visión integradora (Gervilla, 2000). El hombre anda hambriento de valores, de ahí el valor de los valores que hace que el ser humano desee el cultivo y la posesión del mayor número de ellos.

Frondizi (citado por Gervilla, 1993) lo expresa con las siguientes preguntas:

“¿Tienen valor las cosas porque las deseamos o las deseamos porque tienen valor? ¿Es el deseo, el agrado o el interés el que confiere valor a una cosa o, por el contrario, sentimos tales preferencias debido a que dichos objetos poseen un valor que es previo y ajeno a nuestras reacciones psicológicas u orgánicas?” (p. 69).

Gervilla (1993) considera que el valor es subjetivo si su existencia es posible en las reacciones fisiológicas o psicológicas del sujeto que valora, pero es objetivo si su existencia es independiente del sujeto, si el valor existe en cuanto tal, al margen de la consciencia valorativa.

Los subjetivistas ven el valor como un fenómeno cambiante, que no se halla en el objeto sino que responde a deseos personales, es decir, diferente en cada sujeto. Mientras el objetivista sostiene que los valores dependen del objeto, lo único que hace el sujeto es descubrir el valor. Así que al interrogante de si deseamos algo porque tiene valor o si tiene valor porque lo deseamos, Gervilla (2010) propone una visión integradora: “El valor no tiene por qué ser subjetivo u objetivo, más bien podríamos afirmar la posibilidad de ser subjetivo y objetivo, conjunción y no disyunción” (p. 10).

Frondizi y Gracia (1975) propone el valor como cualidad estructural. Parafraseando al autor: “su característica principal es que tiene propiedades que no se encuentran en ninguno de los miembros o partes constitutivas ni en el mero agregado de ellas” (p. 285). Nos da como ejemplo, entre otros, un arreglo floral:

“La belleza del arreglo floral no depende principalmente de las flores que lo forman, cuando están

en una cesta o dispersas al azar sobre la mesa no hay arreglo floral ni belleza del conjunto. Solo una disposición adecuada en las flores será capaz de otorgar belleza al arreglo. Esto es evidente si se compara lo que puede lograr un experto, con las mismas flores que un novato ordena sin gracia” (Frondizi y Gracia, 1975, p. 286).

Es decir que el valor es una cualidad estructural que pertenece tanto al sujeto como al objeto; y que esa relación se da en una situación física y humana; situación objetiva, y a la vez, subjetiva. “El valor no existe sino en relación con un sujeto que valora y la valoración es la acción en la cual el sujeto se ubica en relación con el objeto” (Frondizi y Gracia, 1975, p. 287).

4. Método

Este trabajo, enmarcado dentro de la investigación cualitativa, tiene como finalidad analizar los valores feministas presentes en obra narrativa de la autora puertorriqueña Olga Nolla y si son representativos del movimiento feminista en Puerto Rico, basándonos en el modelo axiológico de educación integral de Gervilla (2000).

Para dar respuesta a este objetivo general, nos planteamos los siguientes objetivos específicos de investigación:

- creación de un modelo axiológico a partir de la identificación de los valores feministas presentes en la obra *El manuscrito de Miramar* de Olga Nolla.
- analizar los valores corporales, sociales, afectivos, liberadores, estéticos, religiosos, instrumentales e intelectuales presentes en *El manuscrito de Miramar* en relación al movimiento feminista en Puerto Rico.

Muestra

Para realizar este estudio hemos seleccionado de forma intencional la obra *El manuscrito de Miramar*, que pasamos a describir brevemente:

Esta novela trata sobre un manuscrito escrito y guardado en un antiguo cofre del siglo XV por Sonia Sabater que recoge la historia de ésta en un intento de desahogarse. Este documento no es destruido y muchos años después unos obreros encuentran el cofre cuando estaban derrumbando la mansión de la familia Gómez-Sabater en Miramar. El Instituto de Cultura localiza a los hijos de Sonia, María Isabel y Antonio que viajan a Puerto Rico desde los Estados Unidos para recoger el cofre. Los hermanos acuerdan que será María Isabel quien lo abrirá para conocer el contenido. Para sorpresa de la hija, el cofre contiene un manuscrito escrito por su madre, donde cuenta con detalles la infidelidad a su esposo Felipe Gómez, con su profesor de Historia, el doctor Enrique Suárez Castillo. Las historias de madre e hija, resultan paralelas, pues María Isabel, entre sus dos matrimonios, tiene una apasionada relación amorosa con un compañero de trabajo casado. Sin embargo, hay episodios en que tanto la madre como la hija reviven los mismos recuerdos, María Isabel siente una gran desilusión al descubrir que su madre no era lo perfecta que ella creía. Después de descubrir todas las intimidades de su madre, María Isabel, desilusionada decide quemar el manuscrito. Bob, el esposo norteamericano de María Isabel, quizás para fortalecerla, le confiesa que el padre de ella, Felipe Gómez, había tenido una amante durante muchos años; que inclusive fue su única compañía en sus últimos años de vida.

Técnica de recogida de datos

Como técnica de recogida de datos hemos empleado el análisis de contenido que, según Bardin (1986) es un conjunto de técnicas cuya pretensión y objetivo es analizar las comunicaciones para lo cual utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, que nos llevó a conocer y describir, de forma empírica, los valores feministas implícitos en la obra narrativa de la autora.

Para llevar a cabo este análisis hemos empleado la clasificación de valores propuesta por Gervilla (1998; 2000) y adaptada a nuestro trabajo, creando el sistema de categorías que se describen en la Tabla 1.

Tabla 1. Sistema de categorías elaborado

CATEGORIA		MODALIDAD/ CODIGO	DEFINICIÓN
Valores Corporales	Valores Corporales Físicos	VCF	Éstos están relacionados con los rasgos característicos o cualidades del desarrollo o la experiencia física. Sería un valor corporal cuando tenga repercusiones beneficiosas en la faceta biológica de la persona, oponiéndose al uso del cuerpo de la mujer como objeto sexual.
	Valores Corporales Eróticos	VCE	Son aquellos que describen aspectos relacionados con el erotismo, es decir, cuando aparece una descripción explícita de los encuentros amorosos. El reclamo al derecho de la mujer a expresar lo que su cuerpo siente y desea.
Valores Sociales		VAS	Están relacionados con la identificación de la mujer con los problemas sociales que influyen en el papel de está en la sociedad y cómo estos han producido cambios que han transformado las relaciones familiares. Además hace referencia a cuando la mujer toma consciencia de Sí misma y reafirma su capacidad para participar en todas las esferas de la vida social.
Valores Afectivos		VAA	Entendemos por valores afectivos todos los que están relacionados con los sentimientos y las emociones. Hace referencia a la relación de amor y respeto donde la mujer no es subyugada.
Valores Liberadores		VAL	Se trata de una declaración de identidad y libertad sexual femenina donde esta se convierte en instrumento activo de su propia sexualidad y reclama el deseo de la mujer de romper con las normas tradicionales impuestas por la cultura patriarcal.
Valores Estéticos		VAE	Se trata del cultivo de la belleza física para satisfacción personal y no para satisfacción o aprobación del hombre. Rompe además con la tradición o costumbre de valorar a la mujer de acuerdo a la belleza física.
Valores Religiosos		VAR	Se trata del derecho de la mujer a seleccionar libremente el credo religioso.
Valores Instrumentales		VIS	Son aquellos que estimamos más como medios que como fines, gracias a los beneficios que le reporta a la mujer. Hace referencia también al trabajo asalariado, realizado por la mujer que le permite desarrollar su talento en beneficio de ella y de toda la sociedad.
Valores Intelectuales		VIT	Derecho de la mujer a ejercer profesiones que en el pasado le estaban vedadas. Incluye también la capacidad pensante: la acción de pensar, capacidad de conocer, deseo de saber.

En este estudio, se han contemplado como medidas para asegurar la calidad de la investigación, la

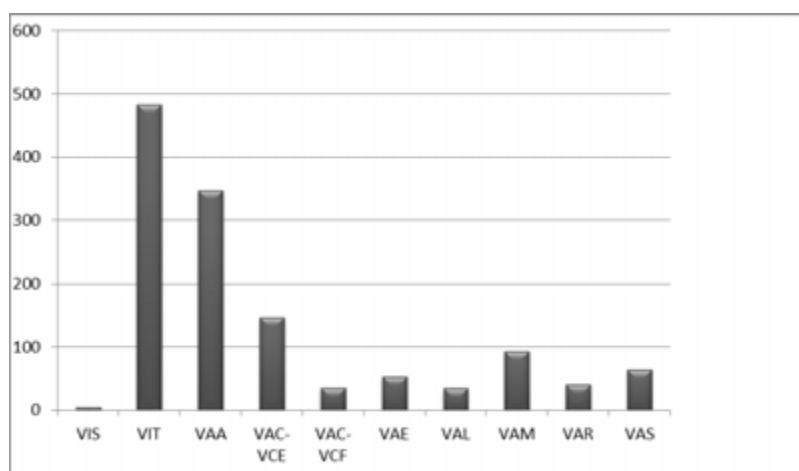
triangulación de los datos recogidos a través distintas fuentes, triangulación de investigadores para evitar posibles sesgos y prejuicios y consenso tras la triangulación de la categorización (Ruiz Olabuenaga, 2012).

Por último, el análisis de los datos se ha llevado a cabo con el programa informático de análisis de datos cualitativo NVIVO-10.

5. Análisis y discusión de los resultados

El proceso de análisis comienza con la aplicación de nuestro sistema de categorías a la obra objeto de estudio, con el propósito de facilitar la interpretación, codificación y categorización de la información recogida. A continuación presentamos el análisis descriptivo y de frecuencias de cada una de las categorías vinculadas a los valores feministas, que aparecen en la obra seleccionada.

Tras el análisis de frecuencias de aparición de las categorías de análisis (ver Gráfico 1), se puede apreciar que son los valores intelectuales y afectivos los que podemos encontrar con las frecuencias más altas. En el caso contrario, encontramos las frecuencias más bajas en los valores instrumentales o valores religiosos. Pasamos a describir con más detalle la aparición de cada categoría o valor en la obra.



a) Valores intelectuales

Como hemos mencionado anteriormente, la presencia de valores intelectuales (VIT) en esta obra supera en gran medida al resto de categorías. Como profesora universitaria, la autora, destaca la importancia de una buena educación; todos sus personajes principales son profesionales y las mujeres seleccionan libremente profesiones no tradicionales: medicina, publicidad, cine, mecánica de aviación y piloto.

El valor intelectual (VIT) es un valor permanente en toda la obra de Olga Nolla, pero aparece de forma más reiterativa en *El manuscrito de Miramar*. En esta novela todos los personajes principales han estudiado en la universidad.

b) Valores afectivos

Los valores afectivos (VAA), son otros de los valores que aparecen con mayor frecuencia, duplicando, en la mayoría de los casos, a las demás categorías, exceptuando los valores intelectuales.

La razón de que esto suceda, se debe a que los personajes femeninos protagonistas en esta obra son mujeres fuertes, decididas, educadas, que en mayor o menor grado toman decisiones con las que rompen con los valores patriarcales. Pertenecen a diferentes generaciones dónde podemos observar la evolución que ha tenido lugar en el pensamiento de la mujer en el proceso de liberación y en el

que van desprendiéndose de los patrones de dependencia emocional y psicológica antes de convertirse en mujeres audaces e independientes.

En esta novela la relación madre e hija es una relación de complicidad y amor incondicional. Lo observamos en la relación de Sonia con María Isabel y posteriormente de ésta con su hija:

Referencia 102 – Cobertura 0,12%

¶344: Bueno mamá si tú lo dices, porque yo a los otros médicos no les creo una sola palabra. ¿Vas mañana a la oficina?

Sonia y María Isabel presentan experiencias similares, ambas son infieles a sus maridos con hombres casados. La “sensualidad avasalladora” que las caracteriza hace que no se detengan al tener intimidad sexual en la cama de las esposas. El sentido de culpa de Sonia la lleva a abortar la criatura que tenía en su vientre y el abandonar sus estudios de medicina; frustrando así su deseo de convertirse en doctora.

La relación entre mujer-hombre enlaza los valores afectivos, los hombres en esta obra con excepción de Bob, el esposo gringo de María Isabel, son hombres machistas que tienen una doble vida: aman a sus esposas, pero tienen una amante. Felipe Gómez es el hombre trabajador que llega tarde a su casa y delega toda la educación de sus hijos en su mujer. Enrique Suárez es el esposo dominante que al enojarse con un hijo prohíbe a su esposa ver a sus nietos; además administra unilateralmente la dote de su esposa. Finalmente, Héctor, el amante de María Isabel, pretende tener una relación extramarital con María Isabel cuando es casado y con un hijo recién nacido.

Referencia 12 - Cobertura 0,02%

¶32: y para qué quieres estudiar? Dedícate a tus hijos que te necesitan

-Puedo hacer las dos cosas

-Sí, claro porque te pago dos sirvientas y un jardinero

Observamos estos valores en Sonia cuando después de abortar decide dejar sus estudios de pre-médica:

Referencia 12 - Cobertura 0,02%

¶57: Después siempre me he arrepentido de haber dejado mis estudios de pre-medica, por eso, en parte fue que insistí tanto en que María Isabel regresara a la universidad.

c) Valores corporales

En nuestro estudio hemos dividido los valores corporales en valores cuerpo físico (VCF) y valores corporales eróticos (VCE). Los físicos relacionados con la experiencia física y los eróticos con las definiciones explícitas de los encuentros amorosos, como aparecen descritos en la tabla 1.

Es evidente que la autora ha pretendido dar voz a los pensamientos feministas dónde se reivindican los derechos como mujer para expresar libremente su sexualidad, como lo ha venido haciendo el hombre sin tapujos ni condicionamientos. Esto se ve reflejado en la alta representación del valor erótico, mientras que lo relativo a la categoría “cuerpo físico” se queda relegado a un segundo plano.

En la obra los valores corporales cuerpo físico responden a las reacciones del cuerpo, a las experiencias personales y a los procesos naturales del organismo físico. Esto se puede evidenciar a través de las siguientes referencias extraídas de la obra objeto de estudio:

Referencia 14 - Cobertura 0,01%

¶99: volver a respirar normalmente.

Referencia 4 - Cobertura 0,01%

¶49: el sedimento acumulado en los sótanos del recuerdo.

Referencia 5 - Cobertura 0,02%

¶50: el corazón parecía querer salirse del pecho y las rodillas me temblaban. Subí las escaleras, Pepito, que casi no podía tenerme en pie.

En *El manuscrito de Miramar* se plantea el tema de la virginidad, que en el mundo patriarcal implica que la mujer pierde su valor si ha sido “usada” y en la obra Olga Nolla lo ironiza cuando Ronald se asusta cuando se da cuenta que María Isabel era virgen.

Referencia 38 - Cobertura 0,02%

¶32: - Puertorrican girls don't fuck in High School? - No verdaderamente – dijo ella. Luego se corrigió: Algunas sí y otras no. Yo, como ves, no había tenido tiempo.

En esta novela los VCF se relacionan con la apariencia física y los procesos naturales del cuerpo.

Referencia 5 - Cobertura 0,02%

¶50: el corazón parecía querer salirse del pecho y las rodillas me temblaban. Subí las escaleras, Pepito, que casi no podía tenerme en pie.

Referencia 22 - Cobertura 0,04%

¶925: Siempre que quedaba preñada lo primero que me sucedía era perder la cintura; luego me crecían las tetas y me aumentaba de volumen el bajo vientre. También se endurecía. Eso y el malestar que ya mencione, las vomiteras matinales y los mareos.

En relación a los valores corporales eróticos (VCE) éstos se presentan con crudeza, lo cual corresponde al reclamo de las escritoras de la generación del setenta que reivindicaban el derecho de la mujer escritora a expresar libremente lo que pensaba y sentía en lo referente a la sexualidad.

De igual modo en la obra se plantea el temor de la mujer a su propia sexualidad; pues temen que se les acuse de ser una ramera.

Referencia 43 - Cobertura 0,04%

¶328: los orgasmos de los hombres los orgasmos de las mujeres son diferentes. “Debe ser por eso que nos han prohibido disfrutar del sexo durante tantos milenios”, concluí, “por eso si somos sexuales nos castigan llamándonos putas. Tienen miedo a nuestro poder sexual”.

En esta obra los encuentros eróticos de Sonia y María Isabel son descritos en detalle. Se puede comprobar en las siguientes referencias:

Referencia 11 - Cobertura 0,05%

¶121: El comenzó a desvestirla quitándole los panti de encaje color rosa y ella no protestó cuando, sin molestarse en despojarla del traje, la clavó como si fuera una flor que se atraviesa con un alfiler para asegurarla al panel de estudio de un laboratorio.

Referencia 32 - Cobertura 0,06%

¶307: Al acariciarme sus dedos calientes y suaves, sentí como se me humedecía el sexo y comenzaba a latirme; las pequeñas contracciones me obligaron a apretar los muslos y me mordí los labios. Tuve que respirar hondo para tomar su mano, apartar la de mi muslo y devolverla al volante. Él aprovechó para besar mi mano y yo lo increpe.

Referencia 95 - Cobertura 0,04%

¶680: Maria Isabel no pudo esperar a llegar a la cama para pedirle que la penetrara:

¶681: controlar. —Me encanta que me lo pidas así —dijo él.

Madre e hija tienen experiencias similares con sus respectivos amantes; ambas relaciones finalizan, aunque por diferentes razones y distintas consecuencias.

d) Valores liberadores

Si atendemos a esta categoría desde una perspectiva general, se puede observar que aparece con una de las más bajas representaciones en cuanto a su frecuencia de aparición (ver gráfico 1). Sin embargo, esto es debido a que Olga Nolla ha intercalado un reclamo a través de toda su obra, el cual va dirigido a defender el derecho de la mujer a expresar su libertad y el romper con las estructuras que le coartan esa libertad. Por tal razón, el valor a la libertad se expresa a través de las demás categorías, pues de una u otra forma, todos los valores conducen a la mujer a su liberación del yugo patriarcal.

En esta novela se identifican las transformaciones que ha ido enfrentando la mujer puertorriqueña en una sociedad de constantes y acelerados cambios. Nolla plantea como la mujer se va liberando de las estructuras familiares, sociales y económicas que la mantiene subyugada desde todos los planos planteados en la obra.

Además de la reivindicación de la mujer al derecho de decir lo que piensa y siente, sobre todo “por la libertad que esto representa”, en esta novela Olga Nolla añade el derecho al aborto.

En la obra Sonia Sabater decide abortar porque no sabe quién es el padre de la criatura, si su esposo o su amante, así que, se “libera” de esa “preocupación moral” aunque luego le resulte imposible volver a lograr la felicidad.

Referencia 25 - Cobertura 0,02%

¶928: Esa gente que se opone a que el aborto sea legal está bien loca. Bien se ye que no ha tenido que pagar por lo que yo pace. Tuve suerte porque tenía dinero.

e) Valores sociales

En la obra se plantea los condicionamientos sociales que de alguna manera oprimen a la mujer y como ésta va descubriendo formas para liberarse. Se presenta el divorcio con las consecuencias para la mujer, los hijos y el hombre. Expone además el conocimiento de la mujer ante problemas como: las diferencias de clase, el racismo, la inmigración, el aborto, el alcoholismo y las drogas. Nolla niega, de esta manera, la pasividad que se le adjudica a la mujer para negarle legitimidad y participación activa en el desarrollo social.

A través de los cambios que se van efectuando en las relaciones de madre e hija en tres generaciones, la escritora nos permite observar las transformaciones sociales que van sucediendo en Puerto Rico a lo largo de casi un siglo y que afectan directamente a la mujer puertorriqueña. Olga Nolla combatió las estructuras sociales que mantienen subyugada a la mujer y nos plantea el cómo la mujer se va identificando con los problemas sociales que le afectan directa e indirectamente:

Referencia 20 - Cobertura 0,02%

¶487: Estados Unidos es un país más racista que Puerto Rico.

Referencia 40 - Cobertura 0,02%

¶821: esquemas de comportamiento que proporciona la cultura,

Referencia 47 - Cobertura 0,04%

¶1029: Se trata de la soltera de treinta años que siente la presión familiar para casarse y si no lo hace piensa que su vida es un fracaso.

El manuscrito de Miramar nos ubica en una sociedad puertorriqueña cuyos acelerados cambios han

transformado la vida de toda la ciudadanía independientemente de su clase social. Nos plantea el derrumbe de la hegemonía hacendada hasta los problemas del racismo, el aborto, la emigración, los asesinatos por asuntos de drogas.

Referencia 1 - Cobertura 0,12%

¶8: extravagante y caprichosa y frecuentaba los círculos de hispanos.

Referencia 2 - Cobertura 0,10%

¶10: vi emigrantes hispanos legales e ilegales trabajándolos.

Referencia 7 - Cobertura 0,37%

¶67: Earhart, según lo escribió en uno de sus libros: “¿Qué le hemos hecho en los Estados Unidos a esta gente orgullosa, tan bella, tan inteligente y dotada de majestuosidad en el contexto de su propio país?

Referencia 8 - Cobertura 0,08%

¶67: comentario racista disfrazado de generosidad,

f) Valores morales

El feminismo rechaza la doble moral y defiende la creencia en la igualdad de todos los seres humanos sin distinción de raza, color, religión o clase social. Para reivindicar la igualdad entre los seres humanos, en esta novela se trabaja el tema de discriminación a emigrantes, trabajadores agrícolas y empleados domésticos. En *El manuscrito de Miramar* se presenta el aborto como beneficio de la salud mental y física de la mujer. De hecho, fue desde este punto de vista desde el que el movimiento feminista en Puerto Rico defendió el aborto hasta lograr que se legalizara.

Es debido a este rechazo que Nolla pretende, de alguna manera, ensalzar los valores morales (VAM).

Gran parte de esta novela se centra en la relación adúltera de las protagonistas que genera en ambas sentimientos y consecuencias diferentes. El problema de la infidelidad se plantea desde la doble moral, dónde, en el hombre la sociedad es permisiva mientras que a la mujer se le condena provocándole profundos sentimientos de culpa.

Referencia 8 - Cobertura 0,03%

¶437: Soy una incestuosa", me repetía, "como Mirra, que se enamoró de su padre y se hizo pasar por otra mujer para deslizarse hasta el lecho del padre en la oscuridad.

Referencia 11 - Cobertura 0,01%

¶552: yo ya estaba irremediabilmente corrompida

Referencia 23 - Cobertura 0,02%

¶892: Muchas tendrían hijos de hombres que no eran sus maridos y los criaban junto con los hijos del marido. El verdadero padre nunca se enteraba y el marido tampoco.

Referencia 46 - Cobertura 0,01%

¶762: Miento otra vez. Hasta a mí misma me digo falsedades.

Referencia 81 - Cobertura 0,02%

¶911: ¿Quieres abortar? — Si —afirme convencida.

¶912: Como por aquellos tiempos el aborto todavía era ilegal en Puerto Rico, Felipe frunció el ceño

g) Valores religiosos

El movimiento feminista en Puerto Rico asumió posturas en asuntos sociales y económicos que afectaron a la mujer. Sin embargo, en cuanto a valores religiosos (VAR) solo defendieron el derecho de la mujer a elegir libremente el credo religioso al que desearan pertenecer. De ahí que los valores religiosos están poco presentes en la obra de Olga Nolla como podemos observar en la gráfico 1.

Referencia 1 - Cobertura 0,02%

¶73: Se persignaba y se iba a rezar frente al altar que tenía en su cuarto, sobre un mueble, con velas encendidas y un florero lleno de azucenas.

h) Valores estéticos

Los valores estéticos en la obra de Olga Nolla aparecen evidenciados en la belleza del ambiente dónde se desarrolla la acción, sobre todo el ambiente burgués. Además, éstos se ven representados en la belleza física de sus personajes, sobre todo en los femeninos que responden al criterio feminista dónde se cultiva la belleza para satisfacción personal y no para satisfacción o aprobación del hombre.

En *El manuscrito de Miramar* se plantea la relación del valor estético con la belleza de la mujer. Aquí el personaje de Sonia Sabater se viste para agradar al marido y que éste se siente orgulloso de llevar ante sus clientes a su hermosa esposa; concepto que rompe con la visión feminista de belleza y es utilizado en la obra para contrastar o criticar la actitud del marido que no le importaba que ella impresionara a otros hombres si era en su propio beneficio.

Referencia 3- Cobertura 0,01%

¶89: -Estas bella esta noche, Sonia.

Referencia 5 - Cobertura 0,01%

¶93: Una era la gran señora de sociedad, esposa joven y elegante del acaudalado Felipe Gómez.

Referencia 11 - Cobertura 0,05%

¶221: Felipe encontraba este arreglo mucho más elegante y conveniente. Además, los techos de esta casa eran mucho más altos y eran de dos aguas; era por lo tanto mucho más fresca, porque el plafón impedía que el zinc ardiente en el techo calentara las habitaciones. También tenían un amplio dormitorio matrimonial.

i) Valores instrumentales

Los valores instrumentales (VIS) son aquellos que hacen referencia a la relevación por parte de la mujer, de aquellas tareas domésticas que las mantienen sometidas restándole espacio y tiempo para la vida pública y el trabajo asalariado que le permitiría desarrollar su talento en beneficio de ella y de la sociedad.

Esta novela presenta los valores instrumentales en el contexto de la evolución que ha tenido la mujer en su proceso de liberación. Esto explica de alguna manera la alta representación, a nivel individual de la categoría.

En la obra, Sonia Sabater por sentimientos de culpa abandona sus estudios y se hunde en la soledad y en el rol de vida tradicional asignado a la mujer burguesa; por el contrario, su hija María Isabel libre de culpas, pues era soltera cuando tiene una relación sentimental con Héctor (hombre casado), finaliza su carrera de doctora en medicina y, aunque se casa con un abogado exitoso, decide ejercer su profesión.

Referencia 1 - Cobertura 0,03%

¶76: atender a Felipe, a mantener la casa limpia y decente y las máquinas y abanicos funcionando tenerla apertrechada de comida, atender los niños, supervisar la servidumbre.

6. Conclusiones

Como hemos mencionado anteriormente, Olga Nolla fue representante de la literatura puertorriqueña de la Generación del Setenta. Los escritores de esta generación tuvieron la responsabilidad de renovar la literatura puertorriqueña cuando Puerto Rico atravesaba una crisis de valores morales reflejada en todas las manifestaciones del vivir isleño. Los puertorriqueños se vieron obligados a renovar sus actitudes ante la vida y el arte literario en momentos de cambios de una sociedad capitalista burguesa a una sociedad capitalista industrial. Sabían que tenían que reconsiderar los conceptos de cultura y escritura; pues estaban inmersos en una sociedad capitalista muy compleja, diferente y con demandas de una visión cultural.

Olga Nolla, igual que otras autoras de su generación, utilizaron como arma de lucha un discurso de ruptura y transfiguración. Reaccionaron al heterosexismo del discurso tradicional. Su escritura, con un tono desafiante y transgresor buscaba derrocar el pensamiento tradicional y patriarcal para dar paso a una nueva literatura: el empleo de un discurso femenino que privilegia a la mujer como sujeto narrativo. Con un estilo sencillo y coloquial se apropió de una voz narrativa de perspectiva femenina al reclamar ser una mujer libre, sujeto deseante y en control de su sexualidad. Su estilo de comunicar el erotismo se relacionó con los reclamos de las mujeres que participaron del movimiento feminista en la década del setenta.

Todo lo descrito sobre el pensamiento feminista de Olga Nolla aparece reflejado en el análisis de los valores feministas llevado a cabo. Mediante el análisis de contenido y partiendo del modelo axiológico de educación integral Gervilla (2000), se pudo identificar el sistema de categorías y crear un modelo axiológico que guió nuestro estudio hasta identificar los valores descritos.

Destacamos que los valores más expresados en la obra estudiada son los valores intelectuales. Hemos señalado anteriormente, que todos sus personajes son profesionales y las mujeres ejercen profesiones no tradicionales. Responde así, la autora a la profesión que ejerció a lo largo de su vida y se une al movimiento feminista de los setenta al reclamar el derecho de la mujer a ejercer libremente lo que deseaban estudiar. En segundo lugar, sobresalen los valores afectivos. *El manuscrito de Miramar* es una novela cuya trama gira alrededor de la relación de madre e hija, una relación de confianza y complicidad. Esos valores afectivos los vemos a pesar de los cambios que sufre la familia en una sociedad de continua transformación. Doña Ernestina, madre de Sonia, y la más tradicional de las madres no se separó del lecho de su hija enferma hasta que ella fallece. Sonia, por su parte, retó a su esposo cuando éste se opuso a que María Isabel regresara a la casa paterna para divorciarse y regresara a la universidad y la hija de María Isabel solo confiaba en su madre para el cuidado profesional de su hijo.

Las relaciones hombre-mujer en el marco de los valores afectivos son presentados pasando por un periodo de transformación por que el sometimiento de la mujer al hombre que se había dado en época anteriores ha ido cambiando por razones socioeconómicas.

Las mujeres en esta obra responden a la imagen que proponía el movimiento feminista pues son mujeres independientes y decididas, aman a sus maridos, pero saben imponer su voluntad. Por ejemplo, Sonia y María Isabel se enfrentan a sus respectivos esposos cuando deciden regresar a la universidad a estudiar.

Los valores corporales fueron divididos en valores físicos y valores eróticos. Los organismos feministas más importantes Mujer Intégrate Ahora (MIA) y Federación de Mujeres Puertorriqueñas (FMP) reivindicaron el derecho de la mujer a tener control de su propio cuerpo, así que, apoyaron el uso de anticonceptivos, las relaciones sexuales fuera del matrimonio, el aborto y criticaron el uso de la mujer como objeto sexual en anuncios de cine y televisión.

En la literatura escrita por mujeres de la generación del setenta hemos señalado que existe un reconocimiento franco del erotismo femenino y el amor libre.

Los valores liberadores tienen una baja frecuencia de aparición ya que están diluidos en los demás valores. Por ejemplo, la libertad sexual femenina se convierte en un instrumento para reclamar el deseo de la mujer de romper con las normas tradicionales impuestas por la cultura patriarcal.

Otro valor que responde claramente al movimiento feminista es el valor moral. Las feministas criti-

can la doble moral donde al hombre la sociedad le es permisiva ante la infidelidad; mientras condena a la mujer. De ahí que algunas asociaciones feministas apoyaron el amor libre, sin embargo, en Olga Nolla observamos que “castiga” a los personajes que incurren en esta conducta: mueren jóvenes o se quedan solos.

Hasta la década del setenta, la narrativa era un espacio reservado para los escritores. Las escritoras se dedicaban a la lírica, género que se les asignaba como aceptable, pues responde al ámbito de la intimidad y el sentimiento. Según Acevedo (1991) “la narrativa más volcada hacia el exterior hacia el mundo social y la reflexión moral, exigía un conocimiento práctico del mundo poco menos que vedado a la mujer” (p.13). Aún lo femenino era definido de acuerdo a los patrones patriarcales dominantes. Son las escritoras del setenta las que con una conciencia de su posición particular evidencian en sus textos las tensiones, contradicciones y frustraciones de la existencia de la mujer.

Olga Nolla responde con clara intención reivindicativa exponiendo ese mundo contradictorio en sus novelas; las mujeres son protagonistas y tienen una perspectiva femenina diferencial; aunque en ocasiones refuerza la definición tradicional de la mujer. Los valores feministas que aparecen en *El manuscrito de Miramar* a través de sus personajes femeninos evidencian las complejidades del mundo de la mujer, sobre todo, las presenta sometidas a los cambios acelerados de una sociedad en crisis.

Finalmente podemos concluir que los valores que aparecen con menor frecuencia son los estéticos, instrumentales y religiosos; aunque se trabajan dentro de la definición feminista de estos valores, por que responden a las necesidades e inquietudes de la mujer.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, R.L. (1991). *Del silencio al estallido: narrativa femenina puertorriqueña*. Harrisonburg: Editorial Cultural Inc.
- Álvarez, J. (2007). Los valores afectivos en la formación inicial del profesorado. Estudio inicial. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 123-145.
- Bardín, L. (1986). *El análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barradas, E. (1977). Una clave para entender la tormenta. *Claridad (En Rojo)*, 11-12.
- Bedmar, M. y Montero, I (2012). Análisis axiológico a través del legado de nuestros mayores. *Revista de Humanidades*, 19, 117-136.
- Bedmar, M. y Montero, I. (2012). *Educación en valores de paz. Espacios Públicos*, 15 (33), 109-127
- Delgado, G. (2001). Olga Nolla... en memoria. *Escenario*, p. E7.
- Dorantes, D. (2000). *Mitificar lo cotidiano y los yips colorados*. México: Filias, p. 12.
- Facundo, M. (1999, 5 de septiembre). Olga Nolla al pie del manuscrito. *El Nuevo Herald*, p. E3.
- Fernández, L. (2005). *Género, valores y sociedad una propuesta desde Iberoamérica*. España: Ediciones Octaedro.
- Fronidizi, R. (1958). *¿Qué son los valores?: Introducción a la axiología*. México,D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Fronidizi, R. y Gracia, J. E. (1975). *El hombre y los valores en la filosofía latinoamericana del siglo XX. Antología*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gervilla Castillo, E. (1993). *Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes*. Madrid: Editorial Dickinson, S. L.
- Gervilla, E. (1998). Educación en valores. En AA.VV., *Filosofía de la educación hoy: Temas*. Dykinson: Madrid.
- Gervilla, E. (2000): Modelo axiológico de educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-57
- Gervilla, E (2008) Buscando valores: análisis de contenido axiológico y modelo de educación integral. En J.M. Touriñán (Coord.), *Educación en valores. Sociedad civil y desarrollo cívico*. Netbiblo: La Coruña.
- Giner, S. (2012). *El origen de la moral: Ética y valores en la sociedad actual*. Barcelona, España:

Ediciones Península.

Hernández, C. D. (1994). Poemas de Olga Nolla. *El Nuevo Día, En grande*, p. 24.

Hernández, C. D. (2001). El amor cortés en el siglo XXI. *El Nuevo Día, Revista Domingo*, p. 14.

Lara, T. y Fernández, A. (2005). Estudio de valores insertos en los idearios docentes de centros privados mediante un análisis multivariado. *Revista de Educación*, 336, 397-414.

María, I. (1999). Escritora, independentista de corazón, Olga Nolla cree que PR no puede vivir sin E.U. *El Siglo*, p. 5C.

Marín, I. (1985). Los valores fundamentales de la educación. AA. VV., *Teoría de la educación*. Salamanca: Anaya

Martínez, M. (2001). *La reiteración del sexo en la poesía de Olga Nolla*. Cupey. Vol.

Ochard, Y. (2001). Semblanza de Olga Nolla. *Claridad*, p. 14.

Picó, I. (1983). *Machismo y educación en Puerto Rico*. Río Piedras: Centro de Investigaciones Sociales de la Universidad de Puerto Rico.

Ponce Rodríguez, D. (2004). Dos visiones de lo erótico en Rikeme de Loreina Santos Silva Dulce hombre prohibido de Olga Nolla. (Tesis de maestría). Recuperada de ProQuest Dissertations & Theses (PQDT). UMI Number: 1422009.

Portalatín, N. (2009). *Julia de Burgos, Vanessa Droz y Olga Nolla: estudio de una tradición de poesía erótica femenina en Puerto Rico*. (Disertación para grado de Doctor en Filosofía y Letras) Recuperada de ProQuest Dissertations & Theses (PQDT). UMI Number: 3362117.

Rojas Osorio, C. (2008). *La plenitud de la vida. (Valoraciones éticas y bioéticas)*. Humacao, Puerto Rico. (Manuscrito no publicado).

Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.

Santos, F. M (2001) Mi amiga Olga Nolla. *El Vocero, Escenario*, p. E12.

Torres, V.F. (2009). *Diccionario de autores puertorriqueños contemporáneos*. Puerto Rico: Editorial Plaza Mayor.

Torres, V. F. (2001). *Narradores puertorriqueños del 70: guía bibliográfica Puerto Rico*. Editorial Plaza Mayor.

Vázquez, L. (2000). La rebelde de la Calle Sol. *El Nuevo Día, Revista Domingo*, p. 10

Vega, J. L. (1994). Historia de un decidido. *Cupey*, 9(1-2), 186-189

Studiare all'università.**Rappresentazioni e percezioni degli studenti per ripensare il sistema delle missioni***di Giuseppe Annacontini*

Presentiamo qui i primi risultati di una azione condotta nell'Università del Salento nel corso dell'a.a. 2013-2014 e che ha coinvolto gli studenti delle tre sedi universitarie della Puglia (Salento, Bari "Aldo Moro", Foggia). Si tratta di una prassi di ricerca e monitoraggio attivata sulla piattaforma dell'Università del Salento e che ha per titolo: "La mia Università – Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia". Tale iniziativa è nata per cercare di mettere a regime un primo strumento utile a comprendere se le azioni intraprese dall'università e le rappresentazioni che di essa hanno i suoi più numerosi utenti (gli studenti) riescono a procedere, se non all'unisono, quantomeno nella stessa direzione.

L'analisi dei dati può permettere di segnalare l'eventuale presenza di un problema di condivisione e comunicazione (delle finalità istituzionali, di saperi, di pratiche, di missione ecc.) che potrebbe indebolire il legame che l'università da sempre intrattiene con il proprio territorio. Inoltre, l'impostazione teorica della ricerca, basata sulla relazione sistemica e complessa dell'unità università-territorio-studenti, consente di argomentare come anche una analisi micro di questi terzi protagonisti può, in ragione del principio ologrammatico, restituirci conoscenza e possibilità di comprensione, suggestioni e chiavi di lettura di quanto accade a livello di macro sistema. Infine, è importante sottolineare come valutare la capacità di comunicare azioni e intenzioni significa anche consentire a tutto il corpo docente di autovalutare le criticità progettuali o didattiche dei singoli corsi di studio, riducendo al massimo i rischi di una non pedagogicamente qualificata "inattualità". In tal modo evitando chiusure autoreferenziali e attivando prospettive condivise delle finalità dei corsi e pratiche di compartecipazione alla vita e organizzazione degli stessi (Moreno-Murcia, Silveira Torregrosa, Belando Pedreño, 2015; Xu, 2012).

The paper shows the first outcomes of an action realized at the University of Salento throughout the academic year 2013-2014. This action has involved students of all the three Universities of Puglia (Salento, Bari "Aldo Moro", Foggia) and consists of a research and supervision procedure named "My University – An exploring questionnaire about students' perceptions and representations of the Universities of Bari, Lecce and Foggia". This action is born in order to activate a first useful tool to understand whether the actions made by the Universities and the students' representations of their University are, if not perfectly coherent, at least going in the same direction. Thus, the collected data allows us to point the attention on hypothetical agreement and communication problems concerning official aims, the knowledge, the praxis, the missions etc., that risk to weaken the existing alliance between University and the surrounding environment. Moreover the theoretical approach of the action considers the University-Environment-Students relationship as a complex, organic and systemic unit. This allows to say, according to the hologramatic principle, that it is possible to get to know important features of the macro-system beginning from the micro-system analysis. It is finally important to highlight how the evaluation of the University's capability to convey actions and aims allows teachers, for example, to self-evaluate the existing problems regarding a specific course, making it possible to reduce any risk of a course "Untimely" and, at the same time, to activate cooperation practices within its organization (Moreno-Murcia, Silveira Torregrosa, Belando Pedreño, 2015; Xu, 2012).

1. Premessa teorica

Il legame che l'università intrattiene con il proprio territorio è un legame storico e "istituzionale" per quanto non privo di alterne e, al limite, anche contraddittorie vicende (Martin, Smith & Phillips,

2005). Tuttavia è indubbio che negli ultimi anni l'accento è stato posto, con sempre maggior enfasi, sul bisogno di curare e creare partnership strategiche utili a migliorare multilateralmente la funzionalità del sistema università-utenti-territorio. Una idea di come possono essere articolate tali relazioni può essere dedotta dalle considerazioni presenti in Kagan e Duggan (2009), in particolare in riferimento non solo alla identificazione dei livelli cui operare con partner esterni al sistema universitario: "Individuals, Families, Community Groups, Public and Third Sector Organisations, Public and civic institutions, Local strategic bodies" (p. 47) ma anche in ragione di una articolata tassonomia tendente a sintetizzare i tipi di attività che possono essere realizzati in tali partenariati: "The taxonomy contains seven categories: (1) service learning, (2) service provision, (3) faculty involvement, (4) student volunteerism, (5) community in the classroom, (6) applied research, and (7) major institutional change" (p. 48).

Una partnership ampia e articolata, dunque, che implica, anche quando non esplicitata, la condivisione oltre che dei meriti, delle responsabilità nel raggiungimento dei risultati progettati. Un legame che oggi è con sempre maggior scrupolo posto al centro dell'attenzione di coloro che vivono nel/dell'Università anche in Italia (Coniglione, 2012; Anvur, 2015). Anche nella italica provincialità pedagogica e formativa (sempre più ricercata e masochisticamente rinforzata attraverso una incomprensibile esterofilia concettuale, linguistica, progettuale, programmatica ecc.) si è risvegliato un interesse nei confronti della rendicontazione delle azioni intraprese dall'università in termini di valutazione di quanto è definibile in termini di "public engagement" o, meglio, impegno e responsabilità sociale. Si tratta, dunque, di un relativamente nuovo interesse – almeno nelle forme in cui è espresso – per un'area di valutazione che si definisce ben oltre il solo criterio dell'efficienza economica, ma che contempla il ben più ampio culturalmente, ed eticamente rilevante, campo di ciò che "ha effetto" in riferimento al benessere delle comunità di appartenenza – e si sottolinea solo incidentalmente come il costrutto "benessere delle comunità" non sia assolutamente univoco e presenti ampi margini di radicale problematizzazione pedagogico-educativa –.

Comunque, tralasciando per ora le spinose questioni che potrebbero sollevarsi in merito alle rappresentazioni del "benessere comunitario", torna utile richiamare, seguendo in ciò quanto sottolineato da Viviani (2006), come l'università, insieme alle pubbliche amministrazioni – in generale – e diversamente dalle altre realtà aziendali/imprenditoriali, ha l'opportunità di definire e declinare teoricamente in maniera originale il senso della pratica dell'impegno e della responsabilità sociale (che le è propria per definizione – essendo appunto una *pubblica* amministrazione – e non commensurabile alle forme che essa può avere per gli altri attori sociali e/o produttivi) e questo perché, nel caso specifico, la "rendicontazione sociale ha avuto fin dall'inizio lo scopo di coinvolgimento e di 'conferimento di voce'. Si è così potuto osservare meglio la relazione tra politiche dell'organizzazione, processi di comunicazione, partecipazione e coinvolgimento degli interlocutori" (p. 20).

Il riconoscimento della voce e la considerazione complessa e ricorsiva tra politica-comunicazione-interlocuzione consente di mettere definitivamente da parte alcune folcloristiche rappresentazioni dell'università.

Essa non è, infatti, una impresa (anche se così oggi la si vorrebbe), ma neanche una torre d'avorio (anche se così talvolta essa si vorrebbe) o un non-luogo di semplice passaggio formativo (anche se così troppo spesso la si percepisce). L'università resta, in ogni suo livello, una istituzione di *alta formazione scientifico-professionale*, e basterebbe che essa guardasse a questi soli attributi perché le proprie prassi potessero trovare chiare direttive orientative, a partire dalla considerazione che scienze e professioni, per quanto possano essere codificate rigorosamente, tuttavia trovano il loro senso e il loro valore umano solo quando siano inquadrare in una cornice definita dalla materialità storica dell'epoca che le ospita "di passaggio", con particolare riferimento, tra l'altro, a quanto nella contingente temperie storica si rivela essere problema emergente o si manifesta come crisi funzionale e strutturale.

Il bilanciamento tra teoretico e pratico, tra normativo e storico, impone già da sé il superamento di una visione appiattita sulla reiterazione di un adattamento formativo e di una serializzazione professionale, curando, invece, in modo continuativo di salvaguardare una riflessività razionale e laica del

soggetto in formazione e, con essa, la sua qualità di autentico “obiettore”. Intesa, quest’ultima qualità, come pratica libera e riflessiva di un pensare in riferimento alle condizioni storiche e materiali.

Tuttavia per formare “obiettori” è necessario anche “saper obiettare”. Ossia è necessario saper leggere i dispositivi che agiscono diffusamente e attivamente all’interno del sistema università, di questo luogo di vita e convivenza di riproduzione (diffusione) e ri-produzione (nuova produzione) dei saperi e delle competenze e, nel caso lo si reputi eticamente corretto, sapersi opporre razionalmente (risolutamente) a ogni pratica che ne faciliti l’affermazione, disvelandone ideologie, teleologie, assiologie ecc.

Ricordarsi di ascoltare le voci degli “stakeholders interni” dell’università – meglio sarebbe: “degli studenti” – può significare, allora, anche promuovere una rappresentazione che argini sia le derive auto-referenziali (totale autarchia dei docenti e dei funzionari universitari nella strutturazione dei corsi di studio e nelle scelte didattiche) sia le derive etero-referenziali (totale adattamento agli indicatori economico-finanziari di efficacia) per cercare di mantenere attiva, invece, una virtuosa circolarità tra questi livelli della società civile, ben oltre le spesso consolidate diffidenze che hanno talvolta improntato le reciproche relazioni.

Una tale riflessione è stata intrapresa negli opportune sedi organizzative della didattica e della vita universitaria dell’Università del Salento, esitando in una azione di coordinamento dei corsi di studio (nel nostro caso) di area pedagogica, tesa a dare concretezza a un primo processo di riorganizzazione delle iniziative finalizzate a monitorare l’efficacia della propria offerta in termini di formazione e di servizi. E, in tale ottica, si è concordato sulla necessità di focalizzare l’attenzione innanzitutto sul benessere degli studenti dell’università, convinti dei benefici effetti di ritorno che per tutto il sistema università-territorio può avere ogni azione indirizzata in questo senso.

Le azioni intraprese hanno risposto, allora, sia alla volontà di progettare e realizzare iniziative di monitoraggio, orientamento e tutoraggio degli studenti dei nostri corsi di studio; sia alla volontà di migliorare i processi di “terza missione” in merito alla adesione alle logiche e al coinvolgimento del territorio di riferimento. Le diversificate azioni progettuali realizzate e in corso d’opera, pur nella loro specificità di intervento – avendo target e obiettivi differenti e non assimilabili – sono accomunate da una circolarità formativa che le rende tra loro complementari in riferimento alla condivisa finalità: salvaguardare e garantire il ruolo di alta formazione scientifica-professionale dell’esperienza universitaria.

2. Le motivazioni

Nel presente scritto, allora, intendiamo condividere i risultati parziali di una prima azione sostenuta da detto coordinamento che, condotta a livello di Ateneo nell’Università del Salento, promossa dalla cattedra di Modelli e teorie pedagogiche (Prof. Annacontini) nel 2014, ha prima coinvolto gli studenti salentini per poi estendersi alle altre università della Regione Puglia (Bari “Aldo Moro”, cattedra di Didattica generale, Prof.ssa Gallelli; Foggia, cattedra di Pedagogia del lavoro, Prof.ssa Dato).

Intendiamo, in tal senso, vagliare i primi risultati di una prassi di ricerca e monitoraggio attivata sulla piattaforma dell’Università del Salento e che ha per titolo: “La mia Università – Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia”.

Le motivazioni che hanno spinto a realizzare tale iniziativa affondano nell’intenzione di mettere a regime un primo strumento che permetta, tra l’altro, di comprendere se le azioni intraprese dall’università e le rappresentazioni che di essa hanno i suoi più numerosi utenti (gli studenti) riescono a procedere, se non all’unisono, quantomeno nella stessa direzione.

L’analisi delle risultanze dello strumento implementato, infatti, può permettere di segnalare l’eventuale presenza di un problema di condivisione e comunicazione (delle finalità istituzionali, di saperi, di pratiche, di missione ecc.) che, al fine, potrebbe rischiare di indebolire in maniera importante il legame che l’università da sempre intrattiene con il proprio territorio.

Quanto fin qui affermato, e l'impostazione teorica che ha sostenuto l'idea della ricerca, si è basata sulla chiara assunzione della natura sistemica e complessa della relazione università-territorio-studenti. Una visione che ci ha consentito di argomentare come puntare sull'analisi micro di questi terzi protagonisti potrà, in ragione del principio ologrammatico (Morin, 1993; Annacontini, 2008), restituirci conoscenza e possibilità di comprensione, suggestioni e chiavi di lettura di quanto accade a livello di macro sistema.

Soprattutto, permetterà di valutare, si diceva, la capacità di comunicare azioni e intenzioni e, contemporaneamente, consentirà a tutto il corpo docente di autovalutare le criticità progettuali o didattiche dei singoli corsi di studio, riducendo al massimo i rischi di una pericolosa e non pedagogicamente qualificata "inattualità", evitando chiusure autoreferenziali e attivando prospettive condivise delle finalità dei corsi e pratiche di compartecipazione alla organizzazione degli stessi (Moreno-Murcia, Silveira Torregrosa, Belando Pedreño, 2015; Xu, 2012).

Per gli stessi docenti dei corsi, come pure per i responsabili delle varie funzioni di controllo, verifica, rendicontazione della qualità degli insegnamenti, per le stesse funzioni delega di ateneo all'orientamento, alla didattica, al placement, al career design ecc. i dati raccolti e interpretati costituiscono una base empirica tale da mettere nelle condizioni di attivare un processo di riflessione critica sulle particolari idee di formazione, di didattica, di impegno e responsabilità sociale ai plurali livelli della vita universitaria; ma anche sulle singolari rappresentazioni epistemologiche, sugli orientamenti interpretativi di cosa significhi educare, sulle proiezioni di ricerca, sul senso che l'impegno comunitario ha per ciascun docente impegnato nella formazione di uomini e donne (Annacontini, 2014). Sulla fondamentale e generale, storica e materiale idea di cosa sia, oggi, università.

L'intento, ancora, è portare l'università a essere maggiormente consapevole, attraverso una più ampia e documentata conoscenza degli "effetti culturali e sociali" della propria azione sugli studenti, delle aree su cui investire in quanto aree di "sviluppo potenziale" non economico (che, comunque, resta un aspetto dello sviluppo che, seppur rilevante, non è più assolutizzante) ma innanzitutto umano e personale (che, tra l'altro, non è detto sia sempre in opposizione con il criterio di sviluppo ed efficienza).

Di fatto, la ricostruzione delle percezioni e rappresentazioni che gli studenti hanno della propria università è facile argomentare come debba sempre essere riferita e collocata in primo luogo nel contesto (anche questo immaginale e rappresentativo) costituito da quell'insieme di speranze e progetti, aneliti e desideri che va a dare forma al singolare a-venire (come gli studenti vedono se stessi "da grandi"). Ossia la valutazione a cui può essere sottoposta la base empirica rilevata deve, in linea di principio, essere sempre commisurata all'idea che ciascuno studente ha del valore intrinseco e proattivo che la frequenza di un corso di studi ha in riferimento al proprio progetto di vita (Bertin & Contini, 2004; Weiner, 1985).

In un certo qual modo, la presenza di valutazioni non eccessivamente divergenti tra una rappresentazione generale di università, da un lato, e percezione empirica del modo in cui funziona la propria università, dall'altro lato, restituirebbero il valore della qualità percepita dallo studente (Squarzone & Stefani, 2011). È importante sottolineare come sia necessario far attenzione a non confondere la qualità percepita dallo studente *tout court* con la qualità dell'istituzione universitaria, e ancor meno con la sola qualità richiesta dall'attuale sistema di *governance* (per il quale "qualità", di fatto, corrisponde primariamente a criteri di efficacia e sostenibilità economica) o dalle realtà sociali e produttive del territorio.

Si tratta, invece, di ritrovare il senso del costruito *qualità dell'esperienza università* nella riattivazione di una dinamica e continuamente riorganizzantesi circolarità tra le istanze portate avanti (esplicitamente e implicitamente) dai portatori di interesse interni; dalle funzioni docenti e organizzative dell'università; dai portatori di interesse esterni. Tale circolarità, è questo l'assunto – e in realtà l'auspicio – fondamentale della ricerca, metterà l'università, nel perseguimento delle sue tre missioni, nelle condizioni di produrre beni sociali fruibili e percepibili all'incrocio dei valori storici ed etici della comunità, dei saperi codificati e promossi dal corpo docente, delle esperienze ricche di senso e di motivazione degli studenti. Il criterio "efficacia" non trova posto in questo triangolo, semmai

il suo statuto di valore è un fenomeno derivato dalla capacità di dar corpo alla generatività ricorsiva dei vertici appena descritti, il cui esito non è il ritorno economico, e neanche la sostenibilità economica, ma il *pubblico interesse*.

Quest'ultimo diventa il valore – l'indicatore e la variabile – in base alla quale si misura la *responsabilità* del corpo docente e amministrativo dell'università. Una responsabilità scientifica e di funzionamento, di ricerca ed etico-sociale, di insegnamento e di comunicazione, tutte convergenti nella macro-responsabilità del consolidamento dei nessi università-studenti-società civile.

Tali azioni e orientamenti non sono di facile realizzazione e, tanto meno, trovano necessariamente sostanziale accoglimento nelle pratiche di progressivo commissariamento scientifico-economico delle università da parte delle espressioni governative. Tuttavia, partire dal rimettere in circolo riflessione sulle percezioni e rappresentazioni che gli studenti hanno dell'opera di chi vive di università (del nostro lavoro, di parte importante della nostra vita e professione) è un primo passo nel percorso teso alla riprogettazione di qualità di alcuni "asset" dell'università. Questo perché il percorso che utopicamente (in senso pedagogico) intendiamo far sì che si possa consolidare attraverso queste azioni conduce a restituire all'università (e alle istituzioni formative tutte, dalla scuola dell'infanzia alle azioni di life long learning) la capacità di sostenere la costruzione di quella tensione al futuro che, in maniera unanime, è riconosciuta mancare non solo ai giovani (che nel migliore dei casi il loro futuro lo vedono spesso "*altrove*", basta "mettere in valigia" il proprio cervello) ma alla cultura e alla società. Al "sistema" Italia.

Dunque, l'implicito della ricerca è decisamente ambizioso e si fonda sulla convinzione che la conoscenza delle ragazze e dei ragazzi più o meno giovani che frequentano l'università, i corsi, i corridoi, i laboratori, i centri sportivi e ogni altra sua struttura, sia un passo fondamentale se si vogliono realmente fondare e valorizzare pedagogicamente i percorsi curricolari dei corsi di studio e di qui rianimare una dinamica positiva di impegno, responsabilità, sviluppo sociale e culturale.

Il focus strategico che questo lavoro di progressiva conoscenza su base empirica delle rappresentazioni rende immediatamente accessibile e passibile di una argomentata riflessione ruota intorno alla possibilità di riconfigurare, qualora necessario, un approccio attivo alla seconda missione dell'università, ossia la formazione. Tuttavia, per la logica e gli intenti che abbiamo fin qui esposti, va da sé che tale azione non vada intesa come "fine" ma come "incipit" di un più ampio e impegnativo progetto di ricalibrazione delle dinamiche che legano tra loro ricorsivamente la prima missione con le altre due della ricerca e del public engagement (Dato, 2014b).

Naturalmente, l'azione che si presenta in questa sede non è l'unica che) UniSalento ha in campo per promuovere una riflessione generale dell'identità stessa di tutti gli attori che ruotano intorno al fulcro della formazione terziaria, ma è pur vero che riteniamo che una ricerca sulle percezioni e sulle rappresentazioni sia un passaggio strategico anche per reimpostare la relazione tra studenti, università e territorio e ciò in ragione della possibilità di restituire protagonismo ai primi (oltre che essere per loro un importante momento di metariflessione e auto-orientamento) in quanto partner strategici e co-responsabili delle performance sociali dell'università.

In tal senso, i dati raccolti consentiranno di rivalutare la dimensione interazionale e co-costruttiva del contesto formativo come orizzonte all'interno del quale le *persone* possano sentirsi centro di una più ampia rete (policentrica) sociale e culturale (Cole, 1985) ad essi orientata, pur senza appiattare la propria visione su soli orizzonti locali che minerebbero i potenziali di sviluppo degli studenti. Potendo finire con l'indirizzare nuove e più calibrate azioni comunicative, la conoscenza delle rappresentazioni e delle percezioni sostiene un aperto, sensibile e storicamente rilevante dialogo ricostruttivo di visioni e eticità, funzionamenti e capacità (Nussbaum, 2001, Sen & Williams, 1982) tra docenti, studenti e altre funzioni universitarie e sociali (Rogoff, 1982).

In questo modo, non è difficile realizzare quell'importante qualificazione strumentale (deweyanamente parlando) delle discipline e dei corsi impartiti all'università, nel rispetto e riconoscimento, è vero, dei *valori costituiti* che ad essi donano senso quando siano ricollocati nel sistema rappresentativo di ideologie, socialità e cultura vigenti. Ma, soprattutto, nel rispetto e nel riconoscimento

dei *valori trasformativi* che donano senso alla vita stessa, quando essa sia ricollocata al cuore del sistema generativo (e formativo *in primis*) di idee, socialità e cultura tutte da costruire.

In definitiva ciò che realmente è importante affermare è una cultura organizzativa che porti a considerare lo studente come soggetto attivo solo *se e quando* entrambe queste condizioni sono realizzate (il riconoscimento dei valori costituiti come anche dei trasformativi), ossia quando esso sia messo in grado di esprimere il proprio potenziale critico e decostruttivo, in opportuno democratico dialogo con gli interlocutori altri, sia nel perimetro università sia nel contesto socio-politico-culturale di appartenenza. E ciò perché deve essere riconosciuta sia “the effectiveness of dialogues in action as a practical means by which university-community can become active participants in liberating communication process”, sia come “an educational system can be egalitarian and liberating only when it prepares youth for fully democratic participation in social life and equal claim of the fruits of economic activity” (Kurubacak, s.d.).

Essere parte attiva, da parte dello studente, è dunque il risultato di una azione coordinata improntata all'accoglienza e all'orientamento e materializzata in prassi formative e comunicative calibrate su quanto rilevato, una condizione, si è detto, che inevitabilmente lo conduce a essere corresponsabile delle dinamiche dei “rinnovati” contesti formativi in ordine a una maggiore comprensione delle personali e comunitarie prospettive di crescita, così come a una maggiore padronanza cognitiva nel perseguirle. Contesti calibrati, si è detto, e non “adattati” “sulle” e “per le” sue stesse aspettative e che, pertanto, saranno in grado di dare nuovo senso a una qualità formativa intesa, in tale sistema, come possibilità di far giocare il sapere nella triangolazione tra aspetti codificati e disciplinati; aspetti funzionali rispetto all'autorappresentazione progettuale dello studente; aspetti strutturali legati alla materialità prospettica del contesto di vita e formazione.

In tal modo, il rilievo empirico della percezione e rappresentazione della didattica, della ricerca e del public engagement spinge a riflettere sui margini euristici delle costruzioni disciplinari, inevitabilmente ricadendo e incoraggiando all'investigazione di detti margini. Una ricerca che, poi, è tale solo se connessa direttamente con ambiti problematici emergenti sempre da un nucleo che, se pure mediato e magari astratto secondo gradi differenti, comunque riconduce all'esperienza fondamentale della relazione uomo-mondo. E per tale ragione, si può partire da una qualsiasi delle missioni dell'università, senza che questo significhi tralasciare le altre perché, al contrario, ciascuna è riconosciuta essere strutturalmente parte di un sistema che per intenzione metodologica può essere analizzato a partire dal singolo elemento (ricorrendo a un particolare piano logico-interpretativo), basta non perdere di vista la natura sistemica della relazione tra studenti-università-territorio.

In tal senso, è importante, tra l'altro, non dimenticare come la promozione di un percorso orientato alla riflessione e realizzazione qualificata di una didattica innovata, che come detto è il più immediato esito auspicato dall'applicazione dello strumento messo in campo, ha le sue ormai lontane radici nel Processo di Bologna 1999 e nelle successive conferenze e carte di Praga 2001; Berlino 2003; Bergen 2005. Sono, questi, tutti passaggi istituzionali che testimoniano l'interesse su scala europea a costituire uno spazio per la formazione superiore fondato soprattutto sulla qualità della didattica universitaria che, finalmente all'unanimità, deve riuscire a coniugare gli interessi disciplinari e la formazione ai saperi con un più ampio orizzonte culturale, evitando, pertanto di esaurire la propria azione in “formali” e “sterilizzate” occasioni di interazione docente-discente.

Agire per conoscere la corrispondenza tra percezioni e rappresentazioni dell'università è un intervento che oltretutto si colloca nel seno delle indicazioni del documento UE del 2013 “Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions”. Anche a partire da questo documento – per quanto ci si rispecchi solo parzialmente e dunque non se ne sostiene una adozione integrale e non critica – si è lanciata l'idea di un monitoraggio costante delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti, tenendo conto, in particolare, della:

Raccomandazione 3: Gli istituti di istruzione superiore dovrebbero incoraggiare, accogliere e tenere conto dei feedback degli studenti che potrebbero individuare precocemente criticità per l'insegnamento e per l'ambiente di apprendimento e portare a miglioramenti più veloce ed efficaci.

Raccomandazione 5: Reclutamento e progressione accademica dovrebbero tener conto di una valutazione delle prestazioni di insegnamento insieme ad altri fattori.

Raccomandazione 6: Rettori e vertici istituzionali dovrebbero riconoscere e premiare (ad esempio attraverso borse di studio o premi) docenti che danno un contributo significativo al miglioramento della qualità dell'insegnamento e dell'apprendimento, sia attraverso la loro pratica, o attraverso la loro ricerca di insegnamento e apprendimento.

Raccomandazione 7: I curricula dovrebbero essere sviluppati e monitorati attraverso il dialogo e la partnership fra personale docente, studenti, laureati e rappresentanti del mercato del lavoro, dovrebbero far leva sui nuovi metodi di insegnamento e apprendimento, in modo che gli studenti acquisiscano competenze necessarie per incrementare la loro occupabilità.

Raccomandazione 9: Gli Istituti di istruzione superiore e i responsabili delle politiche nazionali in collaborazione con gli studenti dovrebbero istituire sistemi di consulenza, orientamento, tutoraggio e monitoraggio atti a sostenere gli studenti prima dell'ingresso e dopo l'uscita.

Raccomandazione 14: L'Unione europea dovrebbe sostenere la creazione di un'"Accademia europea per l'insegnamento e l'apprendimento" che tenga conto degli stakeholders, e ispirato alle buone prassi che emergono dalla relazione con essi.

Il passaggio a una qualificata partecipazione sistemica e dialogica che fin qui si è prefigurato non è, naturalmente, automatico. Proprio per questo riteniamo che un approccio descrittivo e conoscitivo delle diverse realtà che compongono il sistema formativo terziario – teso a meglio comprendere l'"elemento studente" – riducendo al massimo situazioni di ignoranza occasionale o sistematica di questa dimensione di senso e significato, riduce al contempo l'insorgere di fenomeni dispersivi e di disorientamento. D'altronde, come ricorda e sintetizza efficacemente Semeraro (2006), tra le maggiori cause della dispersione la letteratura scientifica indica, insieme ad altre, la mancata integrazione del sistema mondo-università.

La conoscenza delle rappresentazioni e delle percezioni degli studenti delle nostre università ci pone nelle condizioni, allora, di meglio seguire e sostenere il processo di cura e formazione del potenziale di sviluppo emancipato delle loro menti (Annacontini 2014), e questo già semplicemente per il fatto di consentire un "riallineamento" delle azioni che l'università mette in campo per comunicare impegno, efficacia, coinvolgimento e responsabilità, anche alla luce del progressivo evolvere di paradigmi umani e professionali, di welfare e di lavoro assolutamente inediti e che solo una formazione tesa a condividere e rafforzare conoscenze e a fondare abilità e competenze, soprattutto, euristiche e critiche riesce ad arginare nei suoi esiti più socialmente pericolosi (Dato 2014a). Tutto ciò offrendo, al contempo, una risposta a quanti sostengono irresponsabilmente e capziosamente che una alta formazione scientifica e professionale sia un costo o, addirittura, un ostacolo o un problema e non un beneficio per i giovani d'oggi.

3. L'università degli studenti

Lo strumento che qui presentiamo è, dunque, parte di una più ampia e articolata riflessione in atto e di una progettazione in corso d'opera nell'Università del Salento, tesa in generale, a realizzare un sistema che si basi sul sistematico monitoraggio e sulla documentazione di due binari della vita formativa e della didattica universitaria. Il monitoraggio della domanda esplicita e implicita *interna* (fondamentalmente legata al coinvolgimento di studenti e docenti); il monitoraggio della domanda esplicita e implicita *esterna* (fondamentalmente legata all'eterogeneo campo dei diversi ed portatori di interesse). Lo strumento-questionario *La mia Università - Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia*, si colloca nel primo binario in riferimento alla dimensione studentesca.

Progettato da Prof. Annacontini e realizzato con il fondamentale contributo della Prof.ssa Elisa Palomba e dell'Ing. Maria Grazia Celentano il questionario ha per scopo consentire agli studenti di UniSalento di comunicare la propria idea di università e in riferimento alle tre missioni che essa è chiamata ad assolvere: (Formazione, Ricerca, Public engagement) e di procedere a una conoscenza esplorativa di dette idee e rappresentazioni. Lo strumento è stato condiviso e promosso, oltre che dai già citati Proff. Annacontini e Palomba, anche, per la sede di Foggia, dalla Prof.ssa Dato e, per la sede di Bari, dalla Prof.ssa Gallelli e ciò perché in esso si è condivisa la sua natura di occasione formativa per tutti gli studenti di realizzare e esplicitare l'eventuale distanza tra ciò che si immagina comunemente dovrebbe essere l'università e ciò che essa riesce materialmente a comunicare e a offrire.

L'intento del questionario è, oltretutto, quello di avviare una riflessione in area pedagogica, circa l'opportunità di consolidare una progettualità e una azione di sistema tra le università pugliesi. La costituzione di una base dati delle percezioni degli studenti dell'università è un primo passo in questa direzione, oltre che, naturalmente, per pensare di promuovere prassi maggiormente rispondenti alle criticità eventualmente rilevabili.

La somministrazione, iniziata a Febbraio 2014, è sempre in corso d'opera. I dati che si intendono presentare sono quelli considerati più utili a riflettere su alcuni nodi di rilievo pedagogico e didattico della vita universitaria e comprendono tutto il mese di Gennaio 2015. Saranno dunque utilizzati i dati riferibili – in prima istanza – alla prima missione, per quanto, come detto, si sia assolutamente convinti che per affrontare con intelligenza le questioni relative all'efficacia dell'offerta e delle iniziative universitarie, per cogliere risultati di qualità anche per la formazione, sia impensabile procedere per rigida compartimentazione delle missioni. Diversamente si reputa strategica la scelta di procedere per opportuna articolazione di tutti gli aspetti vitalmente scientifico-culturali e personali-sociali.

La compilazione del questionario è stata, per motivi puramente materiali, incentivata (in UniSalento) soprattutto tra gli studenti dei corsi di studio di area pedagogica (tri- e biennalisti). A questa popolazione (274 compilazioni utili), dunque, faremo riferimento per quanto l'organizzazione del questionario consente l'accesso e la selezione di dati specifici per corso di studio, anno, genere e altro. Questionario e dati sono permanentemente disponibili sulla piattaforma di Ateneo, all'indirizzo web: <http://form.jotformpro.com/form/40502883882964>

The screenshot shows a web browser window displaying the 'La mia Università' questionnaire. At the top is the UniSalento logo. The title of the form is 'La mia Università - Questionario esplorativo delle percezioni e delle rappresentazioni degli studenti delle Università di Bari, Lecce e Foggia.' Below the title, there is a prompt: 'Ti preghiamo di rispondere dopo aver pensato all'idea generale che hai dell'Università.' The form includes three input fields: 'Sesso' (Gender) with a dropdown arrow, 'Data di nascita' (Date of birth) with a date picker showing '25/01/2015', and 'Matricola' (Matriculation number) with a text box containing '000000'. At the bottom of the form is an 'Avanti' (Next) button. The browser's address bar shows the URL 'http://form.jotformpro.com/form/40502883882964'.

Riportiamo, per sintesi, i dati riferiti solo ad alcuni item e con valori aggregati, senza articularli in base alle variabili: data di rilevazione, sesso, data di nascita, corso di studio, anno di corso, frequenza dei corsi. Le variabili sono comunque sempre variamente articolabili e i dati estrapolabili a seconda delle esigenze.

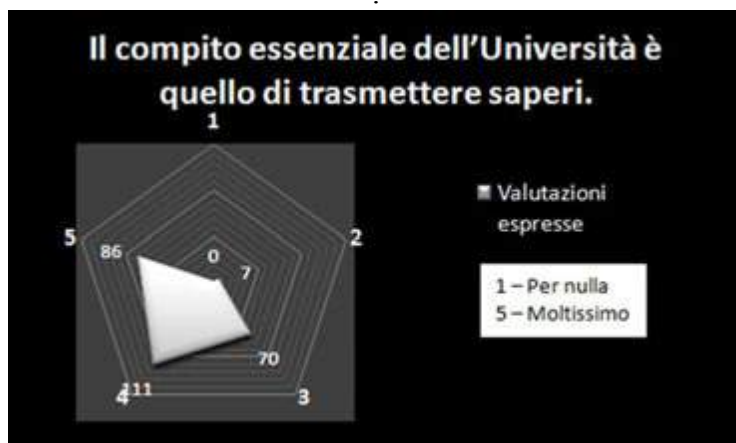
La compilazione è, naturalmente, assolutamente anonima, facoltativa e promossa singolarmente dai docenti a inizio corso e in itinere, per quanto sarebbe opportuno rendere strutturale la rilevazione dei dati, anche integrandoli con nuove domande o modificando le esistenti.

Accanto al numero della domanda, per semplificare la lettura, è riportata una “R” che indica la parte dell'indagine sulle “Rappresentazioni” o una “P” che indica la parte sulle “Percezioni”.

Il Questionario

1.R

In generale, il compito essenziale dell'Università è quello di trasmettere saperi



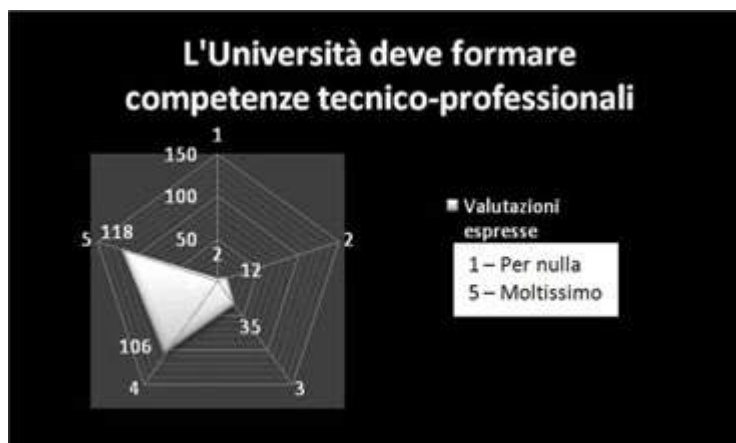
2.R

In generale, il compito essenziale dell'Università è quello di offrire occasioni perché gli studenti possano mettere a confronto saperi ed esperienze (socializzare i saperi).



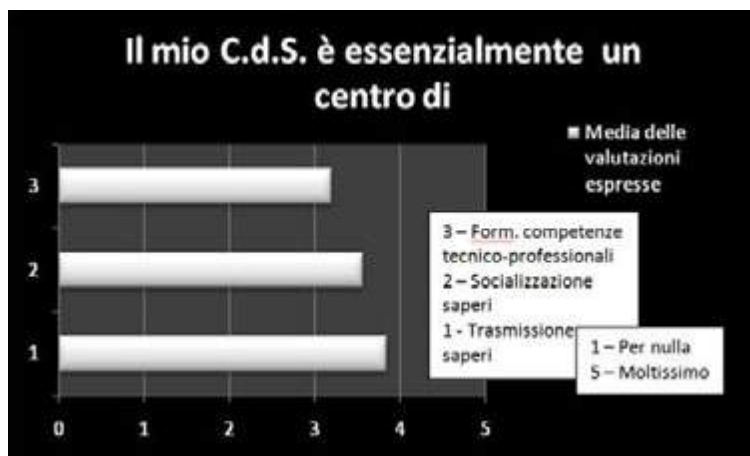
3.R

In generale, il compito essenziale dell'Università è quello di formare competenze tecnico-professionali.



Da 1.P a 3.P

Il mio Corso di Laurea è essenzialmente un centro: di trasmissione dei saperi; di socializzazione dei saperi; di formazione di competenze tecnico-professionali.



La rappresentazione che gli studenti di UniSalento hanno dell'università corrisponde a un modello partecipato e costruttivo di sapere. L'idea è di uno spazio di discussione anche alla pari dove i momenti dedicati all'apprendimento dei saperi (formazione) siano accompagnati da occasioni per discutere e problematizzare i contenuti appresi. Questa idea ben si connette con quella di una formazione universitaria come orientata a promuovere competenze spendibili a livello tecnico-professionale. La formazione universitaria, infatti, è buona parte degli studenti, pensata come strumentale a un progetto di vita che ruota intorno alla affermazione professionale. Un dato, quest'ultimo, proiettivo e che difficilmente lo stesso studente può riscontrare in corso d'opera. Un sapere, infatti non è detto che si dimostri essenziale per l'idea di lavoro che si ha in mente nel percorso formativo ma, al pari, è ben probabile che potrà fare la differenza nella misura in cui un domani ci si trovi direttamente impegnati ad operare professionalmente. In tal senso, non deve sorprendere, in linea di principio, se nell'esperienza riportata dagli studenti i valori delle priorità vengano di fatto rovesciati, affermando che UniSalento formi innanzitutto ai saperi, poi a socializzarli e solo in ultimo alla professione (si badi che comunque i giudizi non sono particolarmente critici ma ciò che interessa è il tendenziale rovesciamento dei dati). Ciò dovrebbe portare a riflettere sulla eventualità che nella pratica didattica vengano curati con maggiore intenzionalità gli aspetti di contestualizzazione dei saperi rispetto alle professioni, ammettendo che (cosa non scontata) tutti gli studenti dei corsi di studio di area pedagogica abbiano una chiara rappresentazione di quale sia la figura professionale per la quale si stanno formando.

4.R

In generale, nella didattica universitaria il metodo più efficace per garantire l'apprendimento è (indica con 1 il metodo che per te ha minore efficacia e progressivamente con 10 il metodo che ha maggiore livello di efficacia):

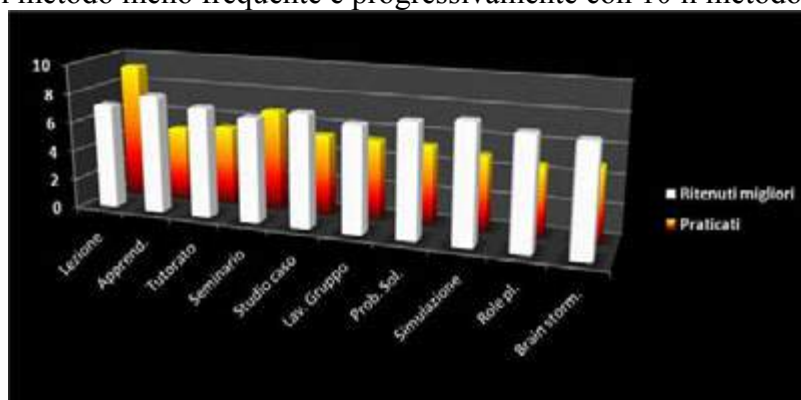


4.P

Rispetto agli obiettivi del mio Corso di laurea, ritengo che il metodo più efficace per raggiungerli sia (indica con 1 il metodo che per te ha minore efficacia e progressivamente con 10 il metodo che ha maggiore livello di efficacia):

4a.P

Nella didattica attuata nel mio Corso di laurea, il metodo più frequentemente utilizzato dai docenti è (indica con 1 il metodo meno frequente e progressivamente con 10 il metodo più frequente):



L'indicazione dell'apprendistato, della simulazione e del problem solving come strategie didattiche che, in generale, dovrebbero meglio rappresentare il modo di formarsi all'università rispecchiano fedelmente la rappresentazione della stessa in riferimento ai quesiti 1R, 2R, 3R.

L'università, nell'idea che di essa hanno gli studenti di UniSalento, mette ormai in secondo piano le forme di comunicazione a più alta caratura teoretica (lezione e seminario) che, tuttavia, non vengono completamente messe a latere ma ridimensionate nel loro ruolo onnipervasivo.

Il parere espresso dagli studenti si presta comunque a sollecitare una riflessione approfondita su come una didattica innovativa universitaria richieda anche competenze e risorse personali e materiali ben formate e specifiche. In tal senso, si dovrebbero sempre mettere a sistema gli auspici didattici degli studenti con le materiali condizioni in cui versano le sedi universitarie, oltre che con una attenta riflessione sulle competenze didattiche (in formazione continua) degli stessi docenti dei corsi di studio. Nel caso di UniSalento, le percezioni e le rappresentazioni collidono.

Si percepisce la formazione come pesantemente sbilanciata verso una cultura monodidattica della lezione sicuramente da superare ma, altrettanto sicuramente, solo in direzione di una prospettiva integrata con altre metodologie.

Uno dei problemi da porre è se poi, in realtà, quello che manchi non sia tanto la varietà didattica ma, piuttosto, la percezione della stessa.

È, infatti, pressoché normale che un docente, nel corso dell'insegnamento, alterni, a seconda della programmazione, della sua sensibilità, dell'opportunità ecc., metodologie didattico-comunicative di varia natura, senza renderne conto o presentarle agli studenti per quel che sono realmente.

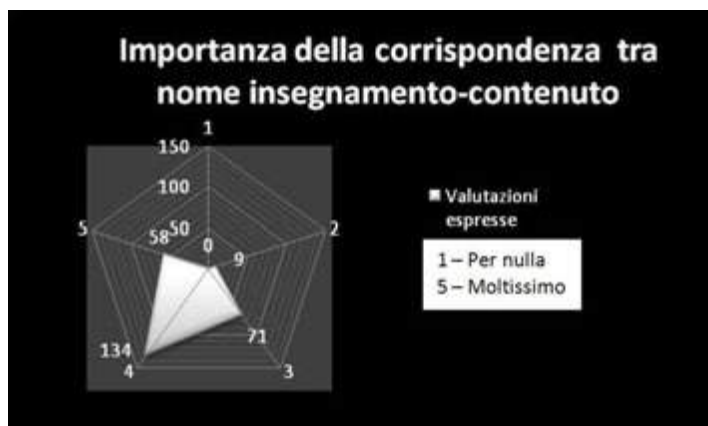
Un approccio più consapevole da parte del docente al proprio "stile didattico" renderebbe sicuramente più informati gli studenti delle proprie esperienze formative.

Si pone, dunque, un problema di verifica delle intenzioni e delle modalità didattiche dei docenti (che a nostro parere possono solo essere auto-valutate) e di effettiva comunicazione delle stesse agli studenti frequentanti.

In assenza di una tale azione, il dato si presta a interpretazioni che tendono a essere troppo ampie e, a nostro parere, a nulla servirebbe invitare i docenti a praticare forme "più attive" (come si dice con una bassa retorica pedagogico-didattica) senza un preliminare passaggio dei dati etero-valutati attraverso il vaglio dell'auto-valutazione.

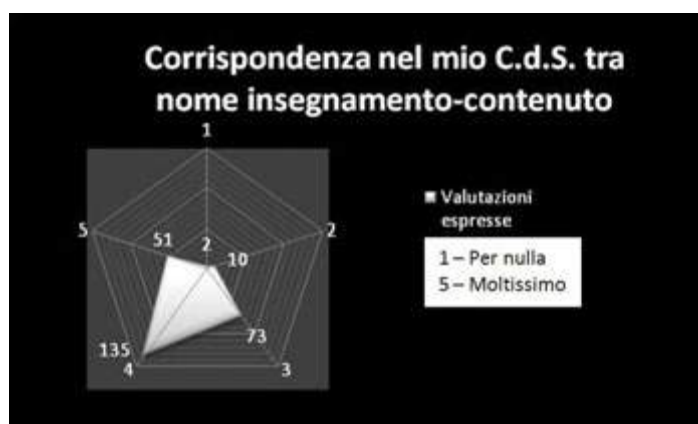
5.R

In generale, all'Università è importante la corrispondenza tra denominazione degli insegnamenti e contenuti di sapere in essi trattati.



5.P

Nel mio Corso di laurea c'è corrispondenza fra denominazione dell'insegnamento e contenuti trattati.



Il dato, praticamente sovrapponibile, tra la percezione e la rappresentazione ritengo non debba essere di immediato conforto.

Anche se i tecnici Anvur apprezzerebbero un tale risultato questo dice, nel caso della rappresentazione generale, che l'epigrafe del corso dovrebbe corrispondere ai suoi contenuti, circostanza apprezzabile solo in parte e in riferimento ai contenuti istituzionali e fondativi della disciplina.

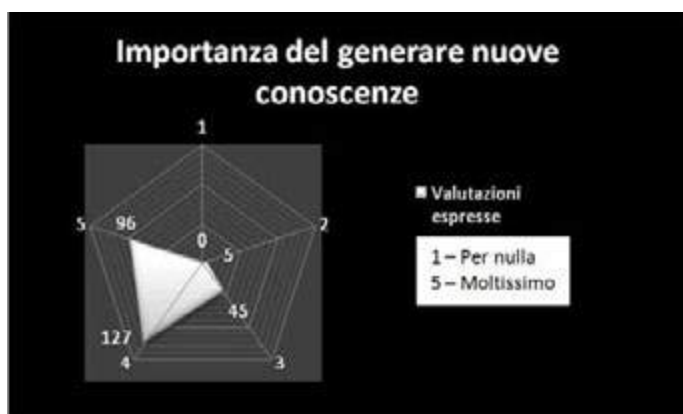
Diversamente, si ritiene che la corrispondenza dovrebbe esserci piuttosto che tra epigrafe e contenuti, tra epigrafe e dominio disciplinare. Con ciò rivalutando gli aspetti più di confine del settore scientifico-disciplinare in cui il corso di studi rientra, introducendo lo studente alle tematiche che, magari essendo più di confine, sono quelle della ricerca più aggiornata e viva, sono quelle che magari possono insegnare a coltivare il piacere del *thaumazein*, dell'inaspettato, dell'indagine, del pensiero.

Per le stesse ragioni, il dato delle percezioni degli studenti dovrebbe dare a pensare.

Non deve, a nostro parere, essere sottovalutata la questione incentrata sulla così detta progressiva secondarizzazione dell'istruzione terziaria, ossia del progressivo incentivo a tenere sotto controllo (troppo spesso al ribasso) i livelli della sfida formativa della ricerca al più lineare e calcolabile compito informativo della disciplina.

6.R

In generale, il fine dell'Università dovrebbe essere quello di generare nuove conoscenze.



6.P

Il mio Corso di Laurea è un centro di costruzione di nuovo sapere.



Decisamente diffusa e radicata è, nonostante tutto, l'idea che comunque l'università resti un centro di menti al lavoro per elaborare nuovo sapere, e molto buona, ma sempre migliorabile, è anche la percezione che gli studenti hanno di UniSalento come centro di elaborazione di detto sapere.

Il compito, in riferimento a questo item, è sicuramente quello di migliorare la comunicazione sia con gli studenti, sia con il territorio rispetto al progredire della ricerca da parte di tutto il corpo docente.

Iniziative che rientrano a pieno titolo nella terza missione dell'università cui UniSalento dedica non poche energie da tempo e, forse per questo, i risultati di questo item sono in definitiva apprezzabili. Importante sottolineare come questi valori mettono in luce la possibilità di UniSalento di divenire sempre più una comunità di ricerca che accoglie la comunità degli studenti (naturalmente risorse permettendo) una opportunità che diventa responsabilità dello stesso corpo docente cui è rimesso il compito di mettere sempre più in gioco la propria ricerca anche nelle occasioni di comunicazione didattica.

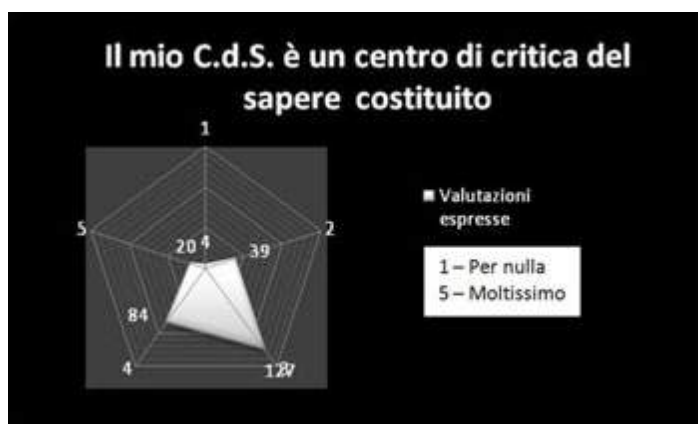
7.R

In generale, l'Università dovrebbe svolgere una funzione critica rispetto al sapere costituito.



7.P

Il mio Corso di Laurea è un centro di critica rispetto al sapere costituito.



Il dato qui si rivela essere contrastante in maniera decisamente sensibile.

La funzione critica dovrebbe essere considerata come la fase aurorale della elaborazione di nuovo sapere, se non nuovo sapere debba essere identificato già direttamente l'espressione di una posizione non conforme a quelle generalmente accettate.

In tal senso, se il dato della rappresentazione sembra essere in linea con i dati dell'item riferito alla produzione di sapere, non lo stesso può dirsi per il dato sulla percezione. Sorge il dubbio che lo strumento utilizzato non abbia saputo opportunamente comunicare il costrutto "critica" agli studenti, i quali, forse, gli hanno attribuito più un significato "giornalistico" che "epistemologico".

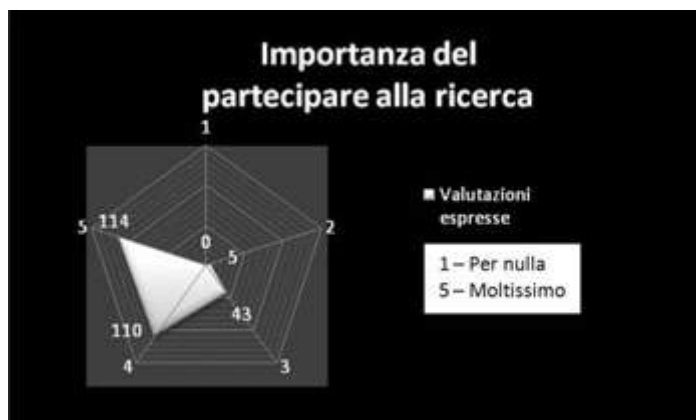
Tale interpretazione sembra essere suffragata anche dai valori non eccellenti che gli studenti hanno attribuito alla capacità (in senso lato) di UniSalento nel comunicare efficacemente la propria azione sul territorio. In questo senso, il non riconoscimento all'università della sua funzione di "centro di critica" starebbe, dunque, a significare valori non alti di partecipazione e visibilità pubblica, spostando la valutazione dal campo della seconda missione a quello della terza.

È necessario, dunque, interrogarsi maggiormente su questo costrutto e su come esso sia percepito dagli studenti (ed eventualmente su come ampliare la sua comprensione da parte degli stessi).

Tutto ciò anche perché, a nostro parere, la valutazione della capacità di un corso di studi di essere luogo di critica del sapere costituito è mediata innanzitutto dalla comunicazione educativa e didattica quotidiana ed è, dunque, un problema innanzitutto di interpretazione di un modello formativo che si auspica essere sempre più aperto, partecipato, centrato sugli aspetti generativi dei saperi (ritenuti di alta professionalizzazione) oltre che sullo studente.

9.R

All’Università gli studenti dovrebbero partecipare alle attività e ai risultati delle ricerche in essa condotte.



9.P

Nel mio Corso di laurea gli studenti partecipano alle attività e ai risultati delle ricerche condotte in esso.



Anche da questi dati è confermato come gli studenti considerino la ricerca un fattore di assoluto rilievo per la vita e la ragion d’essere dell’università. Tuttavia il dato ci racconta qualcosa in più in merito alla necessità di rendere questa azione fondamentale maggiormente aperta e partecipata. In controtendenza a una rappresentazione degli studenti come soggetti preoccupati solo dal dover sostenere il sempre più frenetico ritmo di esami spesso parcellizzati e compressi, qui si rivela la domanda di partecipazione spontanea ad attività che per loro avrebbe grande valore formativo ma scarso riconoscimento funzionale al raggiungimento della laurea. Tuttavia questo dato apre alla possibilità di pensare a segmenti integrati di formazione che possano configurarsi come prime piccole esperienze di formazione alla ricerca. I modelli, effettivamente, non mancano, dal più datato PBL al più in voga Flipped learning, ciò che effettivamente sembra mancare è la messa all’opera di questi modelli anche solo per parte della normale progettazione degli insegnamenti del corso di studi.

4. Conclusioni

Questa prima iniziativa, e questa prima lettura dei dati che, come si è detto, sono sempre in corso di aggiornamento e in continua evoluzione, offrono già molti spunti e suggerimenti per valutare l’opportunità di avviare un processo, necessariamente di medio termine, per ripensare parte della programmazione degli insegnamenti del corso di studi, cercando di integrare maggiormente sia le

modalità comunicative d'aula, sia le esperienze partecipative al di fuori di essa (pur sempre all'interno dell'università) secondo una prospettiva di maggiore coinvolgimento degli studenti in azioni didattiche partecipate e co-dirette e prime iniziative di ricerca scientifica. Si annota, metodologicamente, come in sede di riflessione sui dati sia emerso il bisogno di modificare alcune suggestioni e arricchire il questionario di domande utili ad aumentare la focalizzazione su specifiche problematiche indagate. Inoltre si ipotizza, per il prossimo passaggio, di affiancare questa modalità di rilievo delle rappresentazioni e percezioni con approcci di tipo qualitativo (interviste) da integrare ai dati del questionario.

In tal senso si ritiene che meglio possa definirsi l'idea che la ricerca condotta ci restituisce, di un modello di studente come membro della comunità di apprendimento, di pratiche e di ricerca (non più utente/cliente, non più neanche semplice portatore di interesse) in ogni momento della vita universitaria. Tuttavia il passaggio a tale differente modalità relazionale e operativa richiede una attenta riflessione sulle possibilità dei corsi di studio di implementare (in relativa autonomia) un sistema che innovi didattica, comunicazione e ricerca, a partire dalla identificazione e ridefinizione della rappresentazione stessa dell'azione formativa, con tutto ciò che essa comporta quando si intenda riporre al centro lo studente.

Si tratta dunque di lavorare preliminarmente e ripensare:

- le *persone* che costruiscono l'azione formativa: rivalutando, accanto alla sempre centrale figura del docente universitario (sulle cui competenze – organizzative, orientative, di animazione, euristiche ecc. – ancora troppo poco si è ricercato e riflettuto), quella dei pari e degli esperti, al fine di promuovere micro-comunità aperte di studio, apprendimento e ricerca socializzata;
- i *contenuti* dell'azione formativa: non più solo conoscenze dichiarative e condizionali ma, nel corso stesso degli insegnamenti, con gli studenti si possono concordare specifiche consegne da assolvere in ordine ad altrettanto specifici segmenti formativi che siano di particolare interesse per loro e per la comunità di apprendimento, azione che tra l'altro apre alla possibilità di controbilanciare le conoscenze con la loro applicazione, orientandosi maggiormente (ma non esclusivamente) verso il mondo delle abilità e delle competenze;
- le *attività* dell'azione formativa: ripensando ogni evento formativo nei termini di esperienza del discente, con tutto quello che tale concetto (che qui intendiamo bertinianamente) comporta in termini di attivazione di pensiero critico e riflessivo, senza tralasciare di curare la prospettiva collaborativa dello studio come della ricerca, competenza oggi chiave in termini di promozione di capacità di interazione collettiva tese ad assicurare “*attentionmindful*” e “*azioni heedful*” (Milani, 2014).
- le *strategie* dell'azione formativa: proponendo con sempre maggiore consapevolezza la cura per un approccio integrato tra dimensioni cognitive, meta cognitive e socio-affettive, ciascuna delle quali rispettivamente rende possibile l'incremento e il miglioramento di conoscenze e contenuti; di capacità di analisi, sintesi e problem solving in direzione di promozione di una motivata autoefficacia; di capacità di partecipazione empatica, co-costruzione di conoscenza e competenza e negoziazione di significati.

Riferimenti bibliografici

- Annacontini, G. (2008). *Pedagogia e complessità*, Pisa: ETS.
- Annacontini, G. (2014). *Pedagogia dal sottosuolo*, Torino: L'Harmattan.
- Anvur (2015), *La valutazione della terza missione nelle università italiane*, www.anvur.org/attachments/article/26/M~.pdf / (ultimo accesso: 10/4/2015).
- Bertin, G. M. (1995). *Educazione alla ragione*. Roma: Armando.
- Bertin, G. M., & Contini, M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.
- Cole, M. (1985). *The zone of proximal development: Where culture and cognition create each other*. In J. V., Wertsch (Ed.). *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Conigline, F., "Mission impossible". L'università e la sua "terza missione". in "Roars", <http://www.roars.it/online/mission-impossible-luniversita-e-la-sua-terza-missione/> (ultimo accesso: 10/3/2015).
- Costa, M. (2012). Agency Formativa per il nuovo learnfare. "Formazione & Insegnamento" X, 2, doi: 10746-fei-X-02-12/06. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Dato, D. (2014a). Professionalità in movimento. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2014b). Il ruolo attivo della pedagogia del lavoro. Prospettive teorico-metodologiche per una università aperta. "MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni" IV, 1.
- Dewey, J. (1992). Democrazia e educazione. Firenze: La Nuova Italia
- European Commission (2009). Flexicurity in time of crisis. http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/lisa/108369.pdf (ultima consultazione: 12/03/2015).
- Kagan, C., & Duggan, K. (2009). Breaking down barriers: universities and communities working together. Manchester: RIHSC.
- Kurubacak, G. (s.d.). The Power of University-Community Partnerships for Lifelong Learning: A Framework for Dialogic Leaderships. Eskisehir: Anadolu University.
- Margiotta, U. (2011). Nuovo contratto sociale e capitale formativo. Dal welfare al learnfare. Metis, 2. <http://www.metis.progedit.com/home/37-saggi/191-capitale-formativo-e-welfare-delle-persone-verso-un-nuovo-contratto-sociale.html> (ultima consultazione: 15/03/2015).
- Martin, L. L., Smith, H., & Phillips W. (2005). Why Are Innovative University-Community Partnerships Important?. The Innovation Journal: The Public Sector Innovation Journal, 10 (2).
- Milani, L. (2014). La galassia Mente Collettiva. Tracce inter-transdisciplinari e riflessioni pedagogiche. In G., Annacontini, & R. Gallelli (a cura di). Formare Altre(i)menti. Bari: Progedit.
- Moreno-Murcia, J. A., Silveira Torregrosa, Y., & Belando Pedreño N. (2015). Questionnaire evaluating teaching competencies in the università environment. Evaluation of teaching competencies in the università. In "New Approaches in Educational Research". 4, 1.
- Morin, E. (1993). La conoscenza della conoscenza. Milano: Feltrinelli.
- Nussbaum, M. (2001). Giustizia Sociale e Dignità Umana. Bologna: il Mulino.
- Rogoff, B. (1982). Integrating context and cognitive development. In M. E., Lamb, & A. L., Brown (Eds.). Advances in developmental psychology. 2. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Sen, A. K., & Williams, B. A. O. (1982). Utilitarismo e oltre. Milano: Il saggiatore.
- Squarzoni, A., & Stefani, E. (2011). Assicurazione della Qualità dei Corsi di Studio universitari: il modello CRUI. Roma: Fondazione CRUI.
- Weiner, B. (1985). An Attributional Theory of achievement Motivation and Emotion. In "Psychological Review". 92.
- Xu, Y. (2012). Developing a comprehensive teaching evaluation system for foundation courses with enhanced validity and reliability. "Educational Technology Research and Development", 60, 5.

**A scuola di politica.
Resoconto critico di una esperienza pedagogico-politica**

di Raffaele Mantegazza

La politica sembra oggi qualcosa di molto lontano dagli interessi dei giovani, per discutere e criticare questo truismo, ad Arcore (MB) è stata aperta una scuola di politica.

Circa 40 giovani tra i 14 e i 25 anni studiano le parole, le rappresentazioni, le idee della politica in un gruppo aperto guidati da un mentore adulto. Il metodo è ispirato alla pedagogia di Paulo Freire e alle esperienze di peer-education. Questo articolo studia criticamente la struttura e i primi risultati di questa esperienza.

Politics today seems to be something very far from young people's interest. In order to discuss and criticize this truism in Arcore (MB) a school of politics has been opened. Almost 40 youngsters between 14 and 25 study the words, the representations, the ideas of politics, in an open group guided by a grownup mentor. The method is inspired by Paulo Freire's pedagogy and by peer-education experiences. This article studies critically the structure and the first results of this experience.

Tu vuoi SAPERE, da noi: anche se non chiedi
o chiedi tacendo, già appartato e in piedi,
o tenti qualche domanda, gli occhi vergognosi,
ben sentendo in cuore ch'è vano ciò che osi,
se di noi vuoi sapere ciò che noi ai tuoi occhi
ormai siamo, vuoi che le perdute notti
del nostro tempo siano come la tua fantasia
pretende, che eroica, com'è eroica essa, sia
la parte di vita che noi abbiamo spesa
disperati ragazzi in una patria offesa.

Pier Paolo Pasolini
A un ragazzo

1. Introduzione

Il presente contributo cerca di evidenziare le basi teoriche e i primi risultati dell'esperienza "Scuola di politica" in atto ad Arcore (MB) grazie al contributo e al patrocinio della Casa della Cultura di Monza e Brianza. La scuola, rivolta a ragazze e ragazzi dai 15 ai 25 anni (anche se il presidio dell'età non è rigido, soprattutto per quanto riguarda i giovanissimi), prevede laboratori e incontri tematici sui temi della politica e sul senso che essa può avere nella vita quotidiana dei giovani partecipanti. Gli incontri avvengono in orario serale, dalle ore 20.30 alle ore 23.00 circa, in una sede fissa fornita gratuitamente da una cooperativa di solidarietà sociale ("Lo sciame" di Arcore). Gli incontri preparatori sono riservati ai ragazzi e al coordinatore mentre gli incontri con gli esperti sono aperti alla cittadinanza. L'iniziativa è completamente gratuita. È prevista una iscrizione per realizzare una mailing-list. Non è richiesta continuità di partecipazione. La scuola agisce sul territorio dal mese di gennaio 2015.

2. Uno spazio da occupare

Uno dei segni del carattere profondo e purtroppo non congiunturale della crisi attuale è dato dalla profonda disaffezione che i cittadini, e in particolare la componente giovanile della popolazione,

nutre nei confronti della politica, soprattutto di quella attiva e partecipata. La politica è passata dall'essere, negli anni 60 e 70 del Novecento, luogo elettivo di formazione e di confronto degli entusiasmi giovanili, al presentarsi come attività noiosa e poco entusiasmante negli anni 80 e in parte degli anni 90, fino a recuperare un senso di fascino ai tempi nostri ma solamente in una dimensione massmediatica, legata alla chiacchiera, al gossip, all'esibizione qualunquistica dello scandalo o alla pratica del vituperio e del turpiloquio.

Quando si studia la Germania pre-hitleriana, soprattutto se lo si fa con un'attenzione pedagogica, a colpire è soprattutto l'indifferenza delle giovani generazioni nei confronti della politica, delle istituzioni e della democrazia; in una situazione che è per questo verso drammaticamente simile a quella attuale, i ragazzi e le ragazze che popolavano la Germania nel primo dopoguerra erano intimamente convinti che "la politica è una cosa sporca" e soprattutto che si trattava di una cosa ben poco affascinante; potremmo dire che ai giovani e agli adolescenti la politica non seppe parlare; non seppe cioè pronunciare quelle parole profonde che vanno a toccare la dimensione emotiva dei giovani, risvegliando così il loro desiderio di identità e di appartenenza a un progetto comune. Uno dei risultati della politica nazista fu proprio la conquista dei giovani e dei giovanissimi, che vedevano nella NSDAP un partito nuovo, giovane, vigoroso, entusiasmante.

Se i giovani non si sono interessati di politica nel 1930 è stato anche perché la politica dei partiti democratici non ha fatto nulla per rendersi interessante e seducente nei confronti dei giovani; almeno finché qualcuno, dalla destra estrema antisemita e criminale, non ha scorto proprio nei giovani una sorta di territorio vergine da colonizzare e l'ha investito con una serie di dispositivi *pedagogici* di conquista del consenso soprattutto a livello simbolico, emotivo ed affettivo. La leadership politica è infatti strettamente legata a un complesso dispositivo simbolico, segnico, spaziotemporale, comunicativo che la fa emergere e la sostiene, al punto che è facile immaginare che un personaggio come Adolf Hitler, in altri contesti e in altri momenti, sarebbe stato solo un patetico urlatore da deserti comizi domenicali (Reich 1933/1974).

Tutto questo per dire che la politica deve essere resa appetibile ai giovani: non nel senso di farla diventare una farsa da talk-show ma esattamente al contrario: non si tratta di abbassare la politica ai livelli dei "circenses" popolari ma di partire dai giovani elevandone le emozioni, le paure, i desideri al livello politico. Occorre collocarsi allora al livello di una forma di esperienza addirittura prepolitica, la sola che dà l'accesso alla politica intesa nel suo senso più alto e nobile di scienza del cambiamento e adeguamento di quell'oggetto artificiale e mutevole che è la *polis*. Posizionarsi dunque in quelle regioni dell'indignazione e della non sopportazione della sopraffazione e dell'ingiustizia che colgono lo stomaco e la pelle degli esseri umani degni di codesto nome, e che a loro volta spingono verso la dimensione della politica: qui si colloca la giuntura tra dimensioni prepolitiche e spazio della politica, il buco bianco (non più solo emozione, non ancora solo politica) nel quale l'eco della nostra ricerca inizia a risuonare. Presidiare tale giuntura, tale snodo, ci sembra urgente e ineludibile proprio perché è stata la lotta per l'appropriazione di tale spazio bianco ad essere stata decisiva per l'affermazione della nuova tipologia di dominio che conosciamo e che presiede al nostro assoggettamento: la colonizzazione degli spazi del prepolitico ha infatti caratterizzato negli ultimi decenni la fisionomia di un potere che ha bisogno, per perpetuarsi, di quella che appare come la complicità dei soggetti da assoggettare. In questa regione è possibile ancora, ne siamo sicuri, appassionare i giovani e le giovani alla straordinaria avventura della politica.

3. Questioni di metodo

A partire da queste considerazioni è nata l'iniziativa di una scuola di politica in un territorio come quello brianzolo, caratterizzato da un diffuso benessere intaccato però dalle prime avvisaglie della crisi, da una disaffezione dei giovani nei confronti della politica istituzionale, da una proliferazione di enti di volontariato ai quali i giovani partecipano senza però connettere questo loro impegno con nulla che abbia a che fare con la dimensione politica. È come se ad essere interrotto fosse il legame tra i concetti di "servizio" e di "politica": il primo, sentito ancora come una esigenza molto forte da

parte dei ragazzi e delle ragazze, viene vissuto appunto nelle attività di volontariato; la seconda viene connessa con la dimensione dell'“interesse”: non si tratta necessariamente di quello privato, ma comunque parlare di interesse/i da tutelare è qualcosa di differente rispetto all'idea di cambiamento di costruzione di una società nuova, di utopia e speranza che avevano caratterizzato altre stagioni nel rapporto tra politica e giovani.

Come detto sopra, l'iniziativa della quale parliamo mette a confronto 15enni e 25enni, il che significa anzitutto prevedere due differenti codici, sia dal punto di vista storico (soprattutto con l'accelerazione dei cambiamenti politici e partitici nel nostro paese, per cui un personaggio come Antonio Di Pietro è conosciuto dai ragazzi più grandi ma è del tutto ignoto ai giovanissimi) che ovviamente da quello pedagogico. I ragazzi più giovani (sono una decina su un totale di circa 40 partecipanti) portano certamente la freschezza e la timidezza della loro età ma anche il primo affacciarsi delle questioni relative alla rappresentanza, tipicamente negli organi collegiali della scuola secondaria, anche solo come rappresentanti di classe. I giovani più adulti invece hanno qualche esperienza di militanza nei partiti politici locali (pochi) o di partecipazione agli organi collegiali universitari (molti di più). La provenienza scolastica dei ragazzi a livello di secondaria superiore frequentata o completata è quasi esclusivamente liceale, e questo costituisce un limite (sarebbe assai interessante la partecipazione di ragazzi degli istituti tecnici o di drop-out), così come è un limite il fatto che tutti i ragazzi e le ragazze sono di origine italiana. Limiti che andrebbero studiati però a fondo, anche rispetto alla composizione sociale della possibile futura classe dirigente del nostro Paese.

Il metodo proposto ai ragazzi e alle ragazze della scuola è mutuato dall'idea di educazione partecipata di Paulo Freire (cfr. Freire 1969/1971). Contro l'idea di una educazione depositaria, nella quale chi “sa” riempie la testa di chi “non sa” di contenuti da sentirsi poi ripetere, la scuola fa propria la scelta di partire dalle rappresentazioni, dalle emozioni, dalle cognizioni e dai vissuti dei partecipanti: i ruoli del coordinatore (il sottoscritto) e degli esperti non è dunque quello di proporre relazioni già predisposte ma di mettersi prima di tutto in ascolto di quanto nasce dai ragazzi e dalle ragazze cercando poi di creare piste di riflessione e di attraversamento del materiale emerso.

In questo senso dunque ogni incontro con gli esperti è preceduto da un incontro dei ragazzi tra loro: insieme al coordinatore essi preparano la lezione successiva producendo materiale, domande, ipotesi di lavoro sulla parola-chiave che verrà affrontata dall'esperto.

Lo snodo emozione/ragione è il fulcro attorno al quale ruota la concezione pedagogica della scuola di politica: se ovviamente la politica, come ogni altro contenuto, non può non passare attraverso la dimensione emotiva ed essere affettivizzata per poter essere appresa, è anche vero che occorre temperare questa dimensione con l'aspetto cognitivo; il rischio, altrimenti, è quello di lasciare la politica totalmente nell'ambito emotivo, mentre invece è proprio la dimensione razionale a dover subentrare per arginare impulsi ed emozioni che rischiano di compromettere il campo della politica. È dunque necessario un distanziamento, a proposito del quale condividiamo quanto è stato detto da una studiosa della Shoah: “il distanziamento non impedisce di provare empatia per le vittime né orrore per un sistema complesso che ha prodotto la morte di massa. Restituisce, invece, dignità all'uomo pensante, proprio quella dignità che il nazismo aveva spazzato via giocando sulle emozioni, specialmente durante i raduni di massa, o sui sentimenti, come l'odio” (Wieviorka, 1998/1999, p. 103).

4. I risultati emersi

Dopo sei mesi circa di attività è possibile tracciare qualche linea di valutazione dell'esperienza. Anzitutto è interessante qualche osservazione sul rapporto tra i ragazzi: ci sembra che le due fasce d'età presenti nel gruppo (under- e over-20) abbiano dato luogo a un mix estremamente interessante dal punto di vista pedagogico; se non c'è stato un vero e proprio tutoring dei più grandi nei confronti dei più giovani, se non in senso sporadico, ci sembra che da parte dei ragazzi over-20 si manifesti spesso una preoccupazione affinché i più giovani possano seguire e capire le discussioni. Dal canto

loro i preadolescenti seguono le medesime con estrema attenzione, intervenendo a volte senza alcuna soggezione e portando nella discussione una “verginità” rispetto a determinati temi che costringe positivamente il gruppo a non dare nulla per scontato ma anzi a ristrutturare i discorsi proprio a partire da osservazioni solo apparentemente ingenui.

Ci sembra che emerga con forza da parte dei ragazzi una alta idea della politica: i giovani la definiscono quasi platonicamente come la forma più alta di servizio che un essere umano possa pensare per il suo prossimo e proprio su questa altissima immagine vanno poi a valutare, con estrema severità, la pratica quotidiana della politica “reale”.

Giovani che non credono alla politica? Non è così per questo gruppo, ma certamente possiamo parlare di giovani che si sentono traditi dalla politica perché essa non è fedele a se stessa. Possiamo quasi dire hegelianamente che per questi giovani la politica è deludente perché il confronto tra l’oggetto e il suo concetto è frustrante. Sarebbe decisamente ipocrita liquidare il tutto dicendo che è il concetto ad essere troppo elevato e che crescendo i ragazzi capiranno il valore del compromesso, della tattica, del comportamento quotidiano. Significherebbe ancora una volta rifiutarsi di modificare il mondo limitandosi a (male) interpretarlo.

Anche le categorie di sinistra e destra non sono affatto date per perdute da questi ragazzi; lunghe discussioni hanno cercato di stabilire le definizioni e le differenze odierne tra queste posizioni, ma comunque è emerso il bisogno di un posizionamento, di criteri sufficientemente netti per definire gli schieramenti, addirittura di qualcosa di simile a una Grande Narrazione (“ideologia” per questi giovani è una parola ancora impronunciabile grazie all’azione demolitoria dei tristi epigoni di Lyotard); non basta dunque l’onestà, l’impegno, il programma, occorre anche un progetto di uomo e di società per potersi schierare politicamente.

L’estremo bisogno di concretezza dei ragazzi va a braccetto con quella che potremmo definire una difficoltà a concedersi il lusso del sogno. È difficile pensare che questi giovani possano fare proprie idee di società migliori o di mondi utopici: basta loro un mondo nel quale vivere serenamente, a volte sembra di vedere il desiderio di una situazione nella quale “ognuno si fa i fatti propri” (intesa nel senso di non vessare inutilmente gli altri). Ma anche coloro che lottano per i diritti degli omosessuali, degli immigrati o delle donne hanno in mente una situazione futura auspicabile nella quale ognuno vive la sua vita senza essere troppo disturbato, sotto il suo fico per usare una immagine biblica. E quando si chiede ai ragazzi perché non osano di più la risposta è bruciante: “voi avete osato di più e si sono visti i risultati”.

Forse in realtà le cose non stanno così, forse aveva ragione Gaber a dire “non fa male credere/fa molto male credere male”; ma occorre comunque riflettere su questa provocazione.

La scuola di politica continua i suoi lavori affrontando il vocabolario della politica (rispetto al quale i ragazzi chiedono estrema precisione). Essa interseca il desiderio di alcuni adulti di esercitare una timida magistralità su questa dimensione essenziale per la democrazia e la voglia dei ragazzi di un mentore che li guidi in uno degli ambiti del non-detto nei quali noi adulti siamo così abili a nasconderci. È il “voler sapere” di questi ragazzi che, pasolinianamente, ci guida a continuare la ricerca e il percorso insieme a loro; forse verso una nuova narrazione politica che sarà soprattutto compito loro provare a inventare.

Bibliografia

- Allen, W.S. (1975). *Come si diventa nazisti. Storia di una piccola città*, Torino: Einaudi.
 Freire, P., (1971). *Pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (original publishing: 1969).
 Mantegazza, R., (2007). *La parte del torto. Lessico essenziale di educazione alla politica*. Torino: Tirrenia.
 Reich, W. (1974). *Psicologia di massa del fascismo*. Roma: SugarCo (original publishing: 1933).
 Wieviorka, A. (1999). *L’era del testimone*, Milano: Cortina (original publishing: 1998).

La pratica della mindfulness nella formazione universitaria: un laboratorio di educazione alla responsabilità

di *Mariarosaria De Simone*

Il presente lavoro si propone di descrivere una pratica educativa utilizzata nell'ambito di un contesto di apprendimento formale volta a promuovere "azioni impegnate".

Infatti verrà narrato, anche attraverso l'analisi dei diari di bordo, il percorso di un gruppo di giovani universitari che hanno partecipato ad un laboratorio di mindfulness. Fa da sfondo il quadro teorico creato da e sviluppato da Hayes, l'ACT, sintetizzato nella prima parte del contributo. Nella seconda parte ci si focalizzerà in particolare sull'ultimo dei sei incontri laboratoriali, caratterizzato dalla riflessione sull'Impegno e su una vita basata sui valori: infatti il protocollo mindfulness utilizzato invita a uscire dalla propria mente ed entrare nella propria vita intraprendendo azioni impegnate in direzione di quelli che sono i propri valori, riconoscendo quindi il primato della politica prima (Libreria delle donne di Milano, 1996).

This work is to describe an educational practice used as part of a formal learning context to promote "actions committed". It will be narrated, also through the analysis of the logbooks, the path of a group of university students who participated in a workshop of mindfulness. It is the background of the theoretical framework created by Hayes and developed by Harris, the ACT, summarized in the first part of the contribution. In the second part we will focus in particular on the last of the six laboratory meetings, characterized by reflection on the commitment and on a life based on values: in fact the protocol adopted for mindfulness, the ACT, which it is the background of the theoretical framework created and developed by Hayes, summarized in the first part of the contribution invites you to step out of your mind and get into your life by taking action engaged in the direction of those who have their own values, thereby recognizing the primacy of politics before (Libreria delle donne in Milan, 1996).

C'è solo un tempo importante- ADESSO!

Lev Tolstoj

1. Introduzione

La formazione sembra rappresentare, nel tempo che ci troviamo a vivere, la categoria-chiave che, al di là della dimensione professionale, sociale e politica, dovrebbe acquistare un significato soprattutto personale, dando "corpo e vita a un io autonomo che si sa e si vuole capace di dar-senso al proprio percorso e processo vitale" (Cambi, 2010, Kindle ebook, prefazione, pos. 160 di 3688).

Ci troviamo in un presente storico, secondo Cambi, che già avvertiamo come *Epoca*, la cui particolarità è la perdita del centro e la condanna a rimanere aperti alle prospettive di senso. Una condanna che però reclama da ognuno di noi scelta e impegno.

E il presente lavoro si propone di descrivere una pratica educativa utilizzata nell'ambito di un contesto di apprendimento formale volta a promuovere *azioni impegnate*. Infatti verrà descritto, attraverso l'analisi della narrazione sotto forma di diario di bordo, il percorso di un gruppo di giovani universitari che hanno partecipato ad un laboratorio di mindfulness di sei incontri. Il laboratorio rientra all'interno delle attività del LEPE, Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione, e si è realizzato durante le lezioni di Pedagogia dei Processi di Apprendimento del corso di Laurea in Psicologia dell'Università degli Studi di Napoli Federico II durante l'anno accademico 2013/2014 (1). Negli ultimi anni stiamo assistendo al fiorire di numerose ricerche con l'obiettivo di studiare gli effetti delle pratiche mindfulness sul benessere psico-fisico in generale e/o su aspetti del funzionamento psicologico di varie popolazioni di individui (Baer, 2012). Recentissimamente altresì si sta

uscendo dall'ambito prettamente clinico, allargando l'utilizzo di queste pratiche nella formazione formale soprattutto degli adulti (Stillman, Feldman, Wambach, Howard, Howard Jr., 2014; Groschner, Seidel, Pehmer, Kiemer, 2014; Docksai, 2013). Ed è questo l'intento del laboratorio mindfulness descritto.

1.1 Che cos'è esattamente la mindfulness?

La mindfulness è una pratica, o per meglio dire un insieme di pratiche, che ha come finalità una trasformazione della coscienza attraverso lo sviluppo della consapevolezza, e l'uso sistematico dell'attenzione. La pratica meditativa determina una riduzione dell'attivazione psicofisiologica e favorisce il passaggio dalla comune modalità di funzionamento della mente, basata sul dialogo interno e sul condizionamento derivante dalle esperienze passate che, quando di tipo negativo, crea disagio e sofferenza, a modalità più intuitive e non dualiste di funzionamento.

Pertanto il coltivare la *pura presenza* della mente, ovvero l'essere presenti a sé stessi momento per momento, nell'*hic et nunc*, permette di sperimentare che i pensieri e le emozioni negative che di solito si vivono come entità separate e solide, come macigni irremovibili e invalidanti, in realtà rappresentano solo una parte della realtà, sono impermanenti, e in quanto tali sono quindi *gestibili*.

Come si vede si tratta di una presenza che può fungere da antidoto a quella stagnazione di un *presente onnipresente*, più subito che vissuto, in cui ci troviamo immersi.

1.2 Mindfulness e processi educativi: la ricerca

Esistono numerose rassegne bibliografiche sull'efficacia clinica delle pratiche mindfulness per vari tipi di disturbi e sintomi, sia fisici che psichici, che spaziano dai disturbi del comportamento alimentare (Wanden-Berghe, Sanz-Valero, Wanden-Berghe, 2011), ai trattamenti per la sclerosi multipla (Simpson, Booth, Lawrence, Byrne, Mair, Mercer, 2014), dagli interventi per la depressione in condizioni neurologiche croniche (Fernie, Kollmann, Brown, 2015) ai disturbi depressivi (Hughes-Morley, Young, Waheed, Small, Bower, 2015).

Negli ultimissimi anni si comincia a intravedere un interesse per l'utilizzo della mindfulness in ambito formativo.

Esistono innanzitutto numerosi studi che riguardano la valutazione, per studenti che partecipano a sessioni di mindfulness, di aspetti prevalentemente legati al benessere.

Ad esempio Caldwell, Emery, Harrison e Greeson (2011) hanno rilevato che studenti di college che avevano partecipato a sessione di taijiquan, rispetto ad un gruppo di controllo, avevano riportato un miglioramento della qualità del sonno, dell'umore e nella percezione dello stress.

In particolare esistono una serie di ricerche che riguardano l'utilizzo delle pratiche mindfulness nella formazione di futuri psicologi, medici, insegnanti ed in generale professionisti nella relazione di aiuto al fine di gestire lo stress legato a tale ambito e utilizzare le tecniche apprese durante il loro futuro lavoro.

In tale direzione Shapiro, Oman, Thoresen, Plante e Flinders (2008), confrontando, in un campione di studenti di college di salute mentale, al pre-test e post-test, un gruppo di controllo e due gruppi di soggetti sottoposti a due differenti tipi di interventi di mindfulness (MBSR di Kabat-Zinn ed Eight Point Program di Easwaran) hanno riscontrato, per entrambi i gruppi sperimentali, una riduzione nella percezione dello stress e nella ruminazione mentale.

Gwozd (2010), partendo da una revisione della letteratura al fine di validare la sua proposta di integrare le pratiche di consapevolezza nei programmi di formazione in psicologia clinica, pratiche utili a fornire le competenze per affrontare i fattori di stress della formazione, e attraverso questa esperienza di cura di sé strutturata ed efficace, migliorare anche le abilità cliniche a lungo termine dei tirocinanti, riporta, da un sondaggio fatto agli studenti in psicologia risultati incoraggianti da parte dei partecipanti a sostegno dell'inserimento di un corso di consapevolezza come parte del curriculum formativo.

Tarrasch (2014) è andato, nella sua ricerca, nella stessa direzione. Partendo dal fatto che durante i loro programmi di training, per divenire insegnanti e counselor, gli studenti sono esposti a livelli re-

lativamente alti di stress durante i loro studi, così come più tardi durante il loro lavoro, l'autore ha sviluppato un corso di formazione di due semestri al fine fornire teorie, ricerche sulla meditazione di consapevolezza, la formazione sulle tecniche auto-formative, e indicazioni sulla didattica nel campo di tali tecniche rivolte ai bambini. L'analisi qualitativa riassunta nella ricerca ha prodotto tre tematiche principali connesse al training di mindfulness per gli studenti: la maggior parte degli studenti non aveva avuto precedenti esperienze di meditazione e ha segnalato difficoltà all'inizio del training. Si è verificato inoltre un cambiamento da parte degli studenti nei confronti nella relazione con i propri pensieri, accettandoli in modo più compassionevole. Infine si è rilevata una maggiore consapevolezza nei confronti dei propri pensieri, sentimenti e comportamenti, una riduzione percezione dello stress, e una migliore qualità del sonno. Lo studio suggerisce che le pratiche di consapevolezza possano essere introdotti con successo in ambienti accademici tradizionali ed integrate come parte del programma del corso al fine di migliorare la salute mentale personale dei futuri professionisti e la loro capacità di trasmettere i benefici della meditazione ai loro futuri allievi e/o clienti.

De Vibe, Solhaug, Tyssen, Friberg, Rosenvinge, Sorlie e Bjorndal (2013), eseguendo una analoga ricerca, hanno riportato, soprattutto tra gli studenti di sesso femminile di medicina e psicologia, significativi miglioramenti rispetto alle proprie difficoltà mentali, allo stress per lo studio, al benessere soggettivo e alla consapevolezza, dopo aver partecipato al programma mindfulness MBSR.

In tale direzione si muovono, per le loro ricerche, anche altri autori: Rogers (2013a,2013b), Boellinghaus, Jones e Hutton (2013), McKenzie, Hassed and Gear (2012), Flook, Goldberg, Pinger, Bonus, and Davidson (2013), Felver, Doerner, Jones, Kaye, and Merrell (2013), Meijer, Korthagen e Vasalos (2009), Dobkin e Hutchinson (2013).

Rogers (2012) invece descrive l'introduzione di pratiche mindfulness all'interno del curriculum dei corsi universitari in legge dell'Università di Miami.

Interessante è la rassegna sistematica basata sull'evidenza di Waters, Barsky, Ridd, Allen (2015) che ha mostrato risultati incoraggianti, attraverso la valutazione in peer-review di 15 studi di programmi di meditazione scolastici, rispetto a tre risultati degli studenti: il benessere, la competenza sociale e il rendimento scolastico.

C'è inoltre tutto un filone di ricerche che si riferiscono ad aspetti relativi in maniera più specifica all'apprendimento.

Ad esempio, il coltivare la presenza implica il lavorare sull'attenzione e Ivars e Calatayud (2013) nella loro ricerca mostrano i risultati di uno studio volto ad aumentare la qualità delle prestazioni in interpretazione di conferenza in tirocinanti attraverso lo sviluppo della pratica mindfulness nella regolazione dell'attenzione.

In tale direzione si muovono anche tutta una serie di ricerche molto interessanti che riguardano l'utilizzo della mindfulness per migliorare l'attenzione, in particolare in studenti con disturbi delle funzioni esecutive (McCloskey, 2015; Fleming, Moran, Peterson, Dreessen, McMahon, 2015).

Da una prospettiva che riguarda la dimensione dell'apprendimento riflessivo nei termini di consapevolezza meta-cognitiva Salomon e Globerson (1987), hanno preso in esame il costrutto mindfulness, definito come uno stato volontario della mente di non-automatismo, cosa di solito molto faticosa, guidato meta-cognitivamente, di medio livello che collega motivazione, conoscenza e apprendimento. Considerando tale dimensione di consapevolezza-inconsapevolezza poter svolgere diversi ruoli importanti in diversi tipi di situazioni di apprendimento e di trasferimento di competenze, e per diversi tipi di discenti, gli autori nella loro ricerca ne descrivono le possibili implicazioni teoriche, operative e didattiche in tale ambito.

Rispetto invece alla possibilità di rendere esplicita una conoscenza implicita e risposte abituali automatiche più recentemente Whitmarsh, Uddén, Petersson e Barendregt (2013) si sono occupati di valutare come possedere, e quindi coltivare tratti mindfulness può predire una riduzione di risposte abituali automatiche, essendo tali tratti correlati negativamente alla preferenza per strutture grammaticali congruenti. Infatti nella loro ricerca i partecipanti sono stati inconsapevolmente esposti ad un compito di lavoro di memoria di lavoro su strutture grammaticali di regolarità complesse, e

l'esistenza di *conoscenza implicita* è stata in seguito inferita dalla preferenza per stimoli con simile regolarità grammaticale.

Ci avviciniamo, attraverso queste ricerche, agli aspetti della mindfulness in ambito formativo che possono considerarsi più preganti rispetto alla presente riflessione e che riguardano il coltivare la consapevolezza al fine di compiere azioni più impegnate e responsabili, in linea con i propri valori. Appare dunque fondamentale lavorare sull'implicito, sulle riposte automatiche, soprattutto per evitare i pre-giudizi.

A tal riguardo López-Rodríguez, Navas, Justo, Mañas (2012) hanno analizzato, nel loro studio, l'influenza di un programma psico-educativo di formazione in mindfulness sull'atteggiamento pregiudizievole e la discriminazione percepita verso marocchini in un campione di 46 studenti spagnoli delle scuole superiori di 4 ° grado. I risultati hanno mostrato una diminuzione di due aspetti (affettivo e volitivo) riguardanti il possedere un atteggiamento pregiudizievole verso marocchini nel gruppo sperimentale, rispetto al gruppo di controllo. Infatti il gruppo sperimentale ha mostrato emozioni meno negative e ha percepito in misura minore una distanza sociale nei confronti di questo gruppo etnico alla fine del programma di mindfulness, rispetto ai livelli pre-test. E questi risultati sono rimasti relativamente invariati al follow-up.

Vorrei concludere questa breve rassegna bibliografica, certamente non esaustiva, con la ricerca di Lampe (2012), poiché riguarda l'importanza di lavorare sulla consapevolezza ai fini di operare scelte etiche, basate sui valori. Secondo l'autore ci sono diversi metodi per insegnare etica aziendale. Purtroppo, approcci come la filosofia, la religione, studi di casi e dilemmi morali non hanno avuto un impatto significativo nella creazione di professionisti più etici. Gli studi, secondo l'autore, dimostrano che gli studenti di economia rispetto alla formazione etica possiedono ancora il più alto tasso di "saper barare" rispetto agli studenti universitari di qualsiasi altra disciplina e livello universitario. Vi è quindi una crescente necessità di educare gli studenti su come funziona la mente in modo che possano aiutare o comunque non ostacolare il prendere decisioni etiche. Questa educazione dovrebbe promuovere e dare agli studenti di business le conoscenze e le competenze necessarie per seguire le intenzioni etiche attraverso un comportamento etico. La meditazione Mindfulness ha dimostrato di aumentare la consapevolezza personale e migliorare la propria regolazione cognitiva ed emotiva, mentre studi recenti dimostrano alti livelli di consapevolezza in correlazione con un processo decisionale più etico. Attraverso un' esplorazione, secondo Lampe, dei propri schemi, razionalizzazioni e pregiudizi gli studenti possono essere portati al processo decisionale etico, e incoraggiati ad esplorare la propria esperienza di etica, di responsabilità personale e intenzioni. L'autore conclude suggerendo l'importanza di utilizzare modi per introdurre in tali corsi programmi di formazione che sviluppino abilità in mindfulness e introducano a un processo di indagine più aperto prima di prendere decisioni di business.

1.3 Il protocollo mindfulness utilizzato: l' Acceptance and Commitment Therapy

L'Acceptance and Commitment Therapy (più sinteticamente ACT), creato da Hayes (2004) è uno dei protocolli mindfulness maggiormente riconosciuti negli ultimi anni, e rientra nelle terapie definite di terza generazione che costituiscono la più recente evoluzione della terapia del comportamento. Essa fa ampio uso di strumenti linguistici come metafore e paradossi, abilità di mindfulness e svariati esercizi esperienziali, come esercizi di meditazione associatici ai tradizionali interventi comportamentali. La sua efficacia è dimostrata sperimentalmente per una vasta gamma di condizioni cliniche (Baer, 2012). Il protocollo ACT si basa su tre punti fondamentali: accettazione, impegno e vita basata sui valori.

L' *accettazione*: si basa sulla nozione che, di norma, tentando di sbarazzarsi del proprio dolore si arriva solamente ad amplificarlo, intrappolandosi ancora di più in esso. L'ACT opera una chiara distinzione tra dolore e sofferenza. Per la natura del linguaggio umano, quando ci si trova di fronte ad un problema, la tendenza generale è di capire come attaccarlo. In realtà però le esperienze interne non sono uguali agli eventi esterni e i metodi per cercare di eliminarle non funzionano. Per cui l'accettazione, come viene intesa in questo contesto, non è un atteggiamento nichilistico -

distruttivo; né un tollerare il proprio dolore, o il sopportarlo, ma è un vitale e consapevole contatto con la propria esperienza.

Impegno e vita basata sui valori: quando si è coinvolti nella lotta contro i problemi psicologici spesso si mette la vita in attesa, credendo che il proprio dolore debba diminuire, prima di iniziare nuovamente a vivere. L'ACT invita a uscire dalla propria mente ed entrare nella propria vita intraprendendo azioni impegnate in direzione di quelli che sono i propri valori.

L'ACT propone un modello, denominato hexaflex, rappresentato in Figura n. 1, che include sei processi "patologici" a cui corrispondono altrettanti processi "terapeutici".

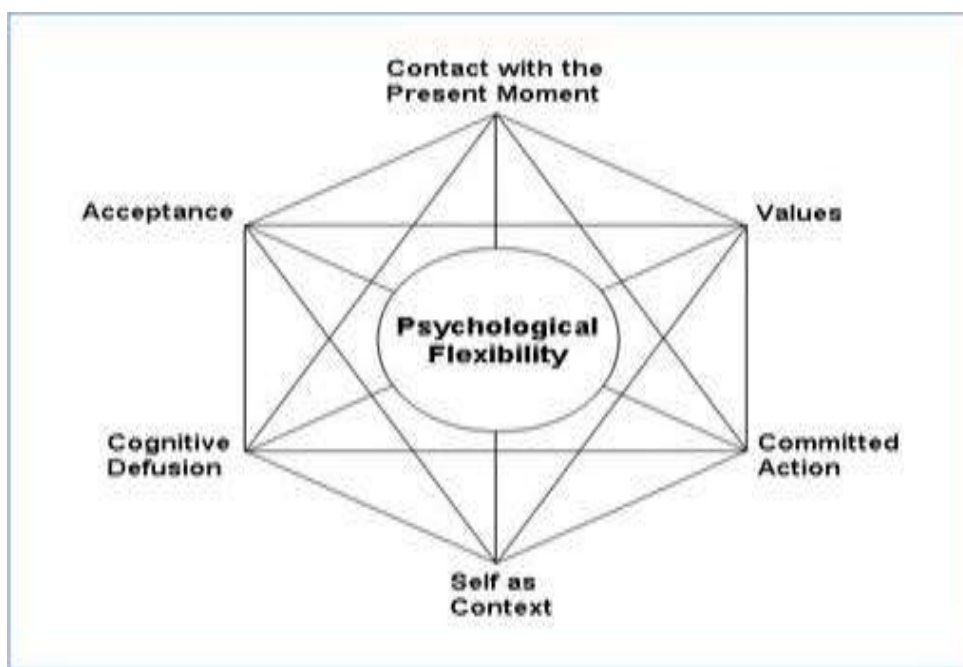


Figura n. 1

Fare ACT significa lavorare sui processi ritenuti disfunzionali poiché responsabili di quella che tecnicamente viene definita inflessibilità psicologica, promuovendo i processi opposti "virtuosi":

1. attaccamento al sé concettualizzato versus sé come contesto: fa riferimento alla tendenza a legarsi con forza e ad aderire rigidamente ad una descrizione di sé stessi (sia essa positiva o negativa) auto formulata, ad una narrazione di sé, basata non solo su dati oggettivi ma su valutazioni sul ruolo che abbiamo, sui nostri desideri, sui nostri punti di forza e le nostre carenze, su ciò che amiamo od odiamo. Al polo opposto si colloca il concetto di Sé come contesto: connettersi con una parte di sé che costituisce un "punto di vista" dal quale è possibile osservare pensieri e sentimenti; è un luogo in cui questi pensieri e sentimenti si muovono. è un luogo da cui possiamo osservare la nostra esperienza senza esserne coinvolti: posso notare i miei pensieri, le mie emozioni, il mio corpo, il mondo esterno; posso notare anche il mio stesso notare. Ciò che viene notato cambia continuamente, mentre la prospettiva da cui ha origine il processo del notare rimane invariata (Harris, 2011).

2. dominanza di passato e futuro concettualizzati e limitata consapevolezza di sé versus contatto con il momento presente: come effetto dell'evitamento e della fusione, si ha la tendenza a perdere contatto con il momento presente, ossia con l'esperienza nel qui ed ora; l'immediata conseguenza è che si passa molto tempo a rimuginare sul passato o a pianificare e prevedere il futuro. Anche in questo caso è possibile identificare un processo opposto corrispondente, cioè il contatto con il qui-e-ora. Promuovere la consapevolezza del momento presente, consente di percepire accuratamente cosa sta accadendo per poi utilizzare tutte le informazioni per modulare adeguatamente il comporta-

mento (Harris, 2011). Quando si è in contatto con il momento presente, infatti, si è più flessibili e responsivi nei confronti di ciò che sta realmente avvenendo, dentro e fuori di noi.

3. evitamento esperienziale versus accettazione: è il tentativo (del tutto spontaneo in ciascuno di noi) di cambiare la forma, la frequenza o l'intensità di eventi interni quali pensieri, emozioni e ricordi. In parole semplici, l'evitamento esperienziale fa riferimento alla tendenza a eliminare o allontanare esperienze emotive o pensieri spiacevoli. All'estremo opposto, in termini "terapeutici", si colloca l'accettazione, ovvero il lasciare spazio ai pensieri e ai sentimenti, indipendentemente dal fatto che siano piacevoli o dolorosi, abbandonare la lotta ed entrare in contatto con pensieri ed emozioni con pienezza e senza difese, affinché l'evitamento esperienziale cessi di essere una barriera per l'azione.

4. fusione versus defusione: essere fusi significa restare intrappolati nei propri pensieri ed emozioni, facendo sì che essi dominino la nostra consapevolezza e abbiamo una grande influenza sul nostro comportamento. La fusione costituisce il polo opposto del processo terapeutico chiamato defusione, ovvero comprendere la vera natura dei pensieri e rispondere ad essi in base alla loro utilità, piuttosto che in modo letterale. Più semplicemente, migliorare le abilità di defusione significa guardare i pensieri piuttosto che guardare dai pensieri, notarli lasciandoli andare e venire, piuttosto che rimanere intrappolati in essi.

5. mancanza di azione o azioni infattibili, non funzionali versus azione impegnata: Con questa espressione si fa riferimento alla presenza di modalità di azione inefficaci, che non funzionano poiché non sono in grado di garantire una vita ricca, piena e di significato per l'individuo. Si può trattare di azioni impulsive e automatiche, anziché consapevoli, oppure azioni volte all'evitamento piuttosto che al perseguire un valore o, ancora, di completa inattività. All'estremo opposto troviamo l'azione impegnata. Lavorare su questo processo significa incrementare la capacità di agire nella direzione voluta: i valori vengono utilizzati per fissare obiettivi e gli obiettivi, a loro volta, vengono scomposti in azioni specifiche.

6. mancanza di chiarezza o di contatto con i valori versus contatto con i valori: in alcuni casi il comportamento è guidato principalmente dalla fusione (ossia dal rigido attaccamento e dipendenza) con pensieri inefficaci e dall'evitamento di esperienze spiacevoli, piuttosto che da ciò che per l'individuo più conta nella vita. Ciò causa inevitabilmente scarsa motivazione, un minor senso di vitalità e pienezza, assenza di significato. Al contrario, chiarire ed entrare in contatto con i valori vuol dire chiarire cosa è importante nella vita del cliente, i suoi desideri profondi rispetto a ciò che vuole essere e fare. I valori possono essere genericamente definiti come "qualità globali desiderate dell'agire continuativo" (Hayes et al., 2006; Harris, 2011). Chiarendo i valori e connettendosi con essi si aiuta il paziente ad utilizzarli come guida e fattore motivante per l'azione.

In generale, l'obiettivo che ci si pone in un intervento ACT è quello di aumentare la flessibilità psicologica permettendo di acquisire la capacità di mettere in atto azioni consapevoli, di valore ed efficaci e di essere disponibile ad affrontare emozioni e pensieri spiacevoli.

La scelta di utilizzare il protocollo ACT in un contesto formativo è stata dettata essenzialmente dal fatto che esso è caratterizzato, oltre che da tecniche meditative, anche da molti altri strumenti, come le metafore o i paradossi ed esercizi esperienziali che possono considerarsi a tutti gli effetti strumenti di lavoro meta-cognitivi, promotori quindi di autoriflessività ed autoformazione.

1.4 La struttura e le fasi dell'esperienza

Il laboratorio mindfulness ha previsto dunque sei incontri della durata di circa due ore di tempo. Tralasciando di descrivere l'intero processo laboratoriale, esulerebbe lo scopo del presente lavoro, verrà descritto esclusivamente il sesto, ed ultimo incontro del laboratorio, che è stato strutturato al fine di lavorare sulle aree dell'hexaflex riguardanti il contatto con i propri valori e l'azione impegnata.

Descrizione del sesto incontro del laboratorio di mindfulness: il contatto con i propri valori e l'azione impegnata

Innanzitutto occorre precisare che tutto il laboratorio è stato strutturato da un lato grazie ad una formazione adeguata della sottoscritta al protocollo ACT, dall'altro ispirandosi al manuale di Russ Harris (2011). Nella tabella n. 1 è riportato lo schema degli argomenti affrontati e delle attività effettuate in aula: la prima parte dell'incontro è stata volta a descrivere il concetto di valore, in base a come esso viene inteso in ACT. Sono state utilizzate varie metafore utili a spiegare tale concetto. È stata inoltre eseguita una fantasia guidata ed infine è stato spiegato il modo in cui, secondo l'ACT, si possono approntare azioni impegnate una volta individuati i propri valori. E come compito a casa è stato chiesto di provare ad agire in tale direzione.

Tabella n. 1: descrizione del sesto incontro del laboratorio di mindfulness

1.	Definizione teorica dei valori
2.	Un esempio di vita: Victor Frankl
3.	Cosa sono e cosa non sono i valori: valori vs obiettivi
4.	la metafora della bussola, la metafora dello sciare
5.	Cosa sono e cosa non sono i valori: valori vs volontà, bisogni, desideri
6.	La non raggiungibilità dei valori
7.	La collocazione nel tempo dei valori: hic et nunc
8.	I valori sono il frutto di una scelta non sottoposta ad una valutazione, indipendente dalle giustificazioni: l'esempio del leone
9.	I valori non hanno a che fare con virtù, morale ed etica
10.	Non si possono confondere con emozioni e sentimenti
11.	Hanno a che fare con la fattibilità, non con una carenza: esempio del voler essere felici
12.	Scelta ed impegno: esempio dell'amore; metafora del Giardinaggio
13.	Cinque punti chiave sui valori
14.	La bacchetta magica: piacere agli altri
15.	La bacchetta magica: quando l'obiettivo è quello di cambiare gli altri
16.	Domande utili per individuare i propri valori
17.	Fantasia guidata: immagina il tuo 80° compleanno

- 18. Fare quello che serve: l'azione impegnata e
- 19. I tre passi da compiere per compiere un'azione impegnata
- 20. Ostacoli all'azione e come approntarli: l'antidoto alla F.I.F.A. è il D.A.R.E.

2. I diari di bordo degli studenti: analisi del materiale narrativo

Durante il primo incontro del laboratorio di mindfulness è stata richiesta agli studenti la compilazione di un diario di bordo, incontro per incontro, che narrasse l'esperienza della pratica mindfulness sia in aula che a casa. Sul diario di bordo è stato richiesto di trascrivere il tipo di pratica effettuato e di narrare l'esperienza della partecipazione al progetto, e di come esso si inserisce all'interno della propria vita. Di tutti i partecipanti al laboratorio, di età media 21 anni, 45 femmine e 4 maschi hanno dato il consenso a scrivere il su descritto diario di bordo.

Il processo di analisi del materiale analizzato, ha previsto due fasi, la prima condotta secondo il metodo fenomenologico, con un panel di tre giudici indipendenti che hanno visionato e analizzato tutto il materiale raccolto (2). Una prima analisi ha permesso di individuare delle categorie emergenti all'interno delle narrazioni scritte dei resoconti dei piccoli gruppi. In Tab. 2 sono riportate le categorie emerse dalla prima fase dell'analisi.

Tabella 2: analisi fenomenologica dei diari di bordo

Categoria e descrizione della categoria	Esempi di unità testuali
	- <i>Quando abbiamo parlato dei valori è stato inevitabile domandarsi quali erano i miei valori. Ma non solo questo, ma anche cosa volevo, e non dovevo, fare nella mia vita per rispettare quelli che potrebbero essere considerati metaforicamente i “motori” della mia vita (Lidia) (3)</i> - <i>La volontà di potenza non si afferma dunque come desiderio concreto di uno o più oggetti specifici, ma come il meccanismo del desiderio nel suo stesso funzionamento incessante: esso vuole, continuamente, senza sosta, il suo stesso accrescimento, ovvero è pulsione infinita di rinnovamento. (Marco, citando Nietzsche)</i> - <i>Le scelte particolarmente significative per la nostra vita, spesso vengono fatte proprio lasciandoci guidare dai nostri valori, valori che siamo noi stessi a scegliere. Chi non viaggia in armonia coi propri valori , finisce con l'optare per una gratificazione a breve termine che dà ‘l’ illusoria impressione di gestire le emozioni difficili’ , e questa illusione non fa altro che arrecare danno e nutrire il senso di onnipotenza che lacera l'animo umano (Luisa)</i> - <i>mi sono chiesta: “Che cosa vorresti che gli altri ti dicessero in questa occasione? Che cosa di te ritieni più importante che gli altri riconoscano?”. Credo che questi siano i miei valori, cioè le cose in cui credo, cioè proprio quelle che vorrei che gli altri riconoscessero, quelle dimensioni che costituiscono il mio “vero sè” e che danno un orientamento alle mie azioni (Emma)</i> - <i>Se è vero che i valori guidano il nostro agire, è vero anche che essi sono responsabili, almeno in parte, della nostra realizzazione personale. Cosa vogliamo, cioè, realizzare nella nostra</i>
Cosa sono i valori: riflessioni sul significato	

vita, che sia coerente con i valori in cui crediamo? Probabilmente è difficile rispondere a questa domanda così, su due piedi. Per questo, la dottoressa ci ha aiutato a farlo con una sorta di fantasia guidata. Ci ha invitato a chiudere gli occhi e ci ha chiesto di immaginare il nostro ottantesimo compleanno. Non era importante che fosse una scena realistica (potevamo rappresentarci anche persone che oggettivamente non potranno esserci, come i nostri genitori, e persone che ancora non esistono, come i nostri figli), ma che illustrasse la nostra festa ideale. Il momento centrale della fantasia era quello in cui tre invitati a nostra scelta si alzavano in piedi e tenevano un discorso per elogiarci. Cosa avrebbero detto di noi? (James)

- La lezione sui valori mi è molto piaciuta. Effettivamente sono loro che ci guidano tutti i giorni e che guidano le nostre azioni. Ho riflettuto molto anche su come questo si adatta alla mia esperienza ed effettivamente anche per me è così: se mi soffermo a pensare alle miei azioni noto come queste effettivamente seguono i miei valori, ciò in cui credo (Marta)

Ho visto me stessa come figlia, come sorella e come compagna e ho prodotto i discorsi che vorrei che l'altro facesse su di me. Da questa esperienza il valore che è emerso è la determinazione, per questo motivo l'obiettivo che mi sono prefissata è cercare di essere quanto più determinata possibile per affrontare questo periodo di grande studio (Miriam)

Nel costruire i tre discorsi ho notato come in effetti siano emersi i miei valori. Ho tracciato un profilo della persona che sono ora e che vorrei essere a 80 anni, attraverso le parole che vorrei sentirmi dire dalle persone che ho scelto per i discorsi. In questo modo, ho individuato alcuni dei valori che guidano il mio agire. È stata un'esperienza molto forte, carica d'emozione e fortemente autoriflessiva (Elisa)

Nell'ultimo esercizio la mia immaginazione è andata a ruota libera: il luogo dove mi trovavo è il luogo dove mi piacerebbe stare perché mi dà sollievo, mi fa sentire me stessa e soprattutto è un luogo che è stato significativo x me. Le persone che ho scelto erano altrettanto significative: mio marito, mia figlia e mio fratello. Loro hanno nominato tutte le qualità positive che penso di avere e spero che qualcuno possa notare, anche se ammetto che è difficile notarle! Quali: la forza di volontà, l'impegno, la perseverazione. Quando ho immaginato queste qualità mi sono sentita stranamente "a casa", mi sarebbe piaciuta essere ricordata così! Mi sentivo serena ed nulla mi preoccupava perché ero riuscita a far capire agli altri quali erano le qualità a cui tenevo di più (Eva)

Dare un senso ai propri valori: cosa è importante per me?
Il laborato-

Penso che il valore principale che è emerso è quello del legame familiare e sulla base di tale valore è stato piuttosto facile compiere un gesto conforme ad esso e infatti ho aspettato solo il tempo di tornare a casa per stare con le persone a me più care e aiutarle con il sorriso sulle labbra dato dalla consapevolezza che sono una delle cose più importanti della mia vita (Carmen)
Ho provato la sensazione "brutta" di quando si è anziani e si

rio min-
dfulness:
una espe-
rienza di
apprendi-
mento

ha la paura di perdere tutte le persone di più care che ci sono intorno. Gran bell' esercizio che ha sfidato la mia emotività!! Con una parola, l' esperienza, mi è sembrata molto toccante. Sono tornata a casa ricca di conoscenze su me stessa e con dei buoni propositi da realizzare (Maria)

Oggi si è concluso questo laboratorio, grazie ad esso ho scoperto che la mindfulness è un'esperienza che consente di vivere il presente come un'opportunità di scoperta e di crescita, in questo modo possiamo cercare di aprirci a un nuovo modo di sentire e di interagire con il mondo, è stata un'esperienza che ho molto apprezzato, mi ha insegnato delle tecniche che non conoscevo, a volte mi ha angosciata e intristita, ma mi ha resa sicuramente più consapevole (Teresa)

...posso dire che il laboratorio è "capitato a pennello" perché, mi servivano delle ore settimanali per pensare a me stessa, concentrarmi solo su di me e sui miei pensieri e fondermi con tutta me stessa. È un' esperienza che consiglieri a chiunque perché, integra in tutte le parti, come è successo a me e poi, apre un mondo davanti che prima non conoscevo! (Benny)

Il treno che ci ha condotto lungo il percorso di questa eccitante avventura è ormai giunto al capolinea. Quello di oggi è stato un incontro in cui si è dato preminentemente spazio all'esperienza, alla sperimentazione, come per lasciarci in carico un'eredità fatta di ricordi vissuti piuttosto che di teorie o parole che presto cadrebbero nel dimenticatoio (Michele)

Quello che esperienze di tal fatta svelano, è che c'è un disperato bisogno di partire alla volta dell'esplorazione , l'esplorazione dei propri valori (Mirko)

È questa l'ultima esperienza che la dottoressa ci ha proposto di intraprendere, un'esperienza che trascende il laboratorio e che entra nel vissuto quotidiano, un'esperienza che è il prodomo della continuità. Questa volta, gli applausi entrano in scena al posto delle parole: tante emozioni si sprigionano e qualche lacrima viene fortemente trattenuta (Sara).

Non riesco davvero a credere che quest'esperienza sia finita, in realtà ho paura di non riuscire a continuare da sola, di perdermi nuovamente nella foresta nera dei pensieri e di non trovare via d'uscita. Eppure so di poterlo fare, questo laboratorio ha nutrito positivamente il mio senso di autostima, mi sento capace di riuscire, di comprendere e conoscere, di vivere la vita che vorrei e che ancora non ho. So che il mio veliero naviga ancora in balia della tempesta, so che ci sono vuoti d'aria e onde grosse che lo attendono lungo il cammino, so che gli si romperà un fianco o un braccio maestro, ma soprattutto so che le difficoltà non lo spaventano più, vedo lentamente i demoni cadere in mare... Scorgo la luce tra le nubi minacciose, sento la forza nel vento che soffia, respiro , vivo e cerco la mia vittoria. GRAZIE DI TUTTO (Francesca)

Il laboratorio è stato per me un'esperienza unica e coinvolgente. Mi è piaciuto il modo in cui la Dottoressa l'ha condotto: teoria e pratica come scissione indivisibile (Audry)

La prima reazione avuta nel rendermi conto che si trattava dell'ultimo incontro si può esprimere con un "Ma come? È già finito?". Questa reazione è attribuibile a due elementi: la curiosità ed il sentirmi come se aspettassi ancora (infantilmente) delle risposte. Questo perché ogni incontro, oltre a fornirci strumenti e soddisfazione per le nuove conquiste che ci consentiva di attuare, suscitava sempre quel po' di curiosità e di "non esaustività" che faceva sì che il martedì durante tutti i momenti di spacco non si facesse altro che parlare e confrontarsi sull'accaduto (Micole)

- Mi piacerebbe, diversamente da come agisco abitualmente, essere meno intransigente con me stessa e riuscire, anche nei periodi in cui sono molto impegnata, a "mettere in stand-by" gli impegni e a concedermi momenti di relax. L'area di vita su cui scelgo di lavorare è quella dei rapporti interpersonali, principalmente con amici e parenti ma anche con i conoscenti. Gli obiettivi SMART potrebbero essere: cercare di cooperare con le persone con cui entro in relazione, qualora ce ne sia bisogno; essere generosa e cordiale con le persone con cui ho a che fare, a meno che io non abbia un valido e reale motivo per non esserlo; stare vicino agli amici che mi chiedono una mano o che so avere bisogno di aiuto in questo periodo; assumermi le mie responsabilità ed impegnarmi al massimo nelle relazioni che intrattengo così come nei vari impegni universitari. Questi obiettivi sono immediati, ma anche a medio e lungo termine, poiché sono cose che già cerco di fare e che spero di continuare a fare nel prossimo periodo così come in un futuro più remoto (Giusy)

-In base ai miei valori il mio obiettivo è quello di organizzare il mio tempo con le persone che mi circondano, a partire dai miei fratelli, che ultimamente sto trascurando molto (Benny)

- È una sensazione strana ... immaginare quello che vorremmo sentirci dire ... da un lato questo fantasticare ha una funzione rassicurante dall'altro spaventa ... si ha paura che quelle parole non saranno mai dette e magari neanche pensate. Dei vari discorsi mi ha colpito il mio bisogno di avere delle conferme, ad esempio di non aver deluso o ferito quelle persone durante gli anni trascorsi insieme. Quando successivamente ci è stato chiesto di fare un' AZIONE IMPEGNATA, ovvero quello che serve ho avuto qualche attimo di esitazione. Però dopo qualche minuto sono riuscita a dire ad alta voce "mi impegno pubblicamente". Affermare questo, soprattutto dinanzi ad una platea, ha un significato speciale. È come se si assumesse una responsabilità pubblicamente e questo è una motivazione per impegnarsi realmente in quell'azione (Nicole)

Responsabilità e azione impegnata: quali obiettivi voglio pormi?

Una vita ricca e significativa si crea attraverso l'azione. Ma non un'azione qualsiasi. Ci vuole un'azione efficace, guidata e motivata dai propri valori. E, in particolare, si crea attraverso un'azione impegnata: un'azione che ripeti e ripeti, senza badare a quante volte sbagli o vai fuori strada. Molti individui non sono disposti ad agire in modo non coerente con quanto sento-

no e ritengono di dover superare le proprie debolezze prima di impegnarsi in qualsivoglia cambiamento, come se l'eliminazione delle emozioni negative fosse condizione preliminare per potersi impegnare nell'azione. Il restringimento del repertorio comportamentale si verifica quando gli individui, nel tentativo di non entrare in contatto con esperienze interne negative, rinunciano a impegnarsi in azioni finalizzate a perseguire i valori e gli obiettivi personali (Nando)

L'esperienza sui valori e la connessione con essi è ancora incorso. Posso quindi definirlo un obiettivo a lungo termine. L'area su cui ho deciso di lavorare è il rapporto con il mio compagno. L'obiettivo connesso con i miei valori è l'essere meno polemica e non pretendere che l'altro capisca i miei stati d'animo senza che io m'esprima in merito. In questo modo sto curando le ferite che da sola mi sono procurata rendendo complice in questa esperienza di ricostruzione il mio compagno stesso. Fin ora ho incontrato varie difficoltà, dalla defusione, che ho combattuto con l'accettazione, all'irrealizzabilità di alcuni degli obiettivi. Spero di giungere ad una sana conclusione. In toto queste esperienze mi hanno dato molto, rendendomi partecipe di me stessa e aiutandomi nell'accettazione di me (Marianna)

Per renderci conto se stiamo vivendo secondo i nostri valori e se il nostro comportamento funziona o no, dobbiamo essere consapevoli di cosa stiamo facendo e accorgerci delle conseguenze delle nostre azioni. Occorre compiere azioni qui ed ora bisogna essere connessi con il presente essere presente e consapevoli della direzione da prendere (Lisa)

Ho deciso di lavorare sul mio modo di pormi alle situazioni, valore, la responsabilità. Sono triste perché non avrò più una guida, ma sono felice perché comincio un nuovo percorso da sola. Vorrei esprimere ciò che sento, alla fine di questo percorso, con una parola: IMPAZIENTE. Sono impaziente di cominciare ad applicare alla mia vita quotidiana tutto quello che ho imparato in queste lezioni. Voglio riuscire a vivere sempre a contatto con il presente, con le mie emozioni e con tutto il mio mondo interiore, bello o brutto che sia. Ho intenzione di praticare la meditazione ogni volta che posso, magari accompagnandola con brani musicali che solitamente mi emozionano (Vittoria).

Perciò durante il mio ottantesimo compleanno mi sono commossa, ho riso di cuore e ho visto persone che non vedevo da tempo. Ma il blocco di condivisione c'è ancora, per oggi. Ho avuto difficoltà ad impegnarmi pubblicamente e anche a scrivere queste ultime pagine e in particolare le ultime righe. Ho ricordato con più fatica del solito, vorrei solo tenere stretta l'ultima esperienza e trovare il coraggio di portare a termine il mio impegno, quindi finisco qui (Silvia)

**Riflettere:il
ruolo dei
pensieri**

Ho riflettuto sul fatto che bisogna fare qualcosa per fare in modo che le cose accadano, bisogna agire, cadere e rialzarsi e sulla base dei propri valori costruire il proprio futuro (Nella)

Ho potuto riflettere sul mio carattere, su quello che penso di essere e quello che gli altri pensano che io sia, perché non sempre l'immagine che noi abbiamo di noi stessi è la stessa che gli altri hanno di noi, perciò bisogna focalizzarsi sui propri valori e sulle azioni da mettere in atto per rimediare, eventualmente, ai nostri errori e percorrere la strada che vogliamo (Valeria)

L'azione impegnata che posso mettere in atto in base ai valori emersi è: cercare di praticare la defusione, considerare emozioni e pensieri in quanto tali e non lasciarmi più influenzare al punto tale da compromettere, oltre al mio benessere, anche il mio rapporto con gli altri (Giuseppe)

Ad una riflessione più accurata fa seguito invece la consapevolezza di quanto questi incontri mi abbiano dato, sia lasciando accesa la mia curiosità (e quindi lasciando la mia mente aperta e attiva nella ricerca e acquisizione di nuove conoscenze sull'argomento) sia fornendomi gli strumenti e non le soluzioni. Forse non è corretto neanche dire che mi sono stati "forniti" gli strumenti, in realtà gli strumenti li avevo già. Piuttosto ho preso consapevolezza della presenza e delle capacità di tali strumenti, delle mie capacità. E sono stata guidata a guardare da vicino i miei pensieri negativi, le mie paure ed angosce, come una bambina che viene portata per mano dal genitore davanti alla gabbia della velenosissima vipera, per scoprire poi che essa non è altro che una viscida e innocuissima biscia (Paola)

L'ultima meditazione è stata penso quella che in assoluto, in tutto l'arco del laboratorio, mi ha dato emozioni positive. Riuscire ad immaginare le persone più importanti della mia vita che dicono di me tutto quello che vorrei sentirmi dire da tanto tempo è stato incredibile, non solo perché in quei 5 minuti ho sentito la mia autostima crescere come non mai, ma soprattutto perché mi sono talmente immersa in quella fantasia, che ho provato la commozione e la gioia di vivere davvero un'emozione simile, quasi come se fosse davvero reale.

Nonostante la difficoltà a svolgere questo laboratorio in un'aula universitaria con 50 persone all'interno, affrontare un'esperienza così nuova, credo che mi abbia arricchito. Non so ancora bene specificare in cosa, ma credo che mi abbia mostrato un mondo completamente nuovo, dove percepisco l'importanza della riflessione e di comprendere che si può acquisire con il tempo e con tale esperienza, il potere di non farsi trascinare dai propri pensieri, di osservarli e soprattutto il potere di non limitare le proprie esperienze (Flora)

E quando abbiamo ripetuto l'esercizio di chiudere gli occhi e osservare i nostri pensieri, ho riflettuto con maggiore padronanza sulle mie capacità di autoriflessione. Proprio in quel momento mi sono resa conto di quanto fossi cambiata nel corso delle settimane; di quanto fosse aumentata la mia capacità di prendere le distanze dai miei pensieri, di guardarli e lasciarli esistere; di quanto mi sentissi molto più rilassata durante la

meditazione e non mi lasciassi distrarre dalla realtà esterna; di quanto avessi imparato ad accettare ed accogliere anche i pensieri negativi, quelli che mi mettono ansia e che prima cercavo a tutti i costi di scacciare, ottenendo quasi sempre l'effetto opposto (Caterina)

Di conseguenza l'ultima meditazione, invece, molto personale ho la sensazione mi abbia dato la possibilità di affrontare e non mettere da parte i pensieri e le sensazioni che emergevano in me in maniera invadente e prioritaria. Ho svolto l'ultima meditazione con facilità, senza interruzioni di sorta, come se quell'esperienza fosse veramente l'abito che in quel momento calzava a pennello, a differenza dei compiti precedenti e della parte teorica, su cui ho fatto sinceramente fatica a concentrarmi (Stefano)

Dall'analisi dei diari di bordo emerge quindi innanzitutto la dimensione della riflessione sul significato dei valori, quella sull'individuazione dei propri valori, la dimensione esperienziale del processo laboratoriale, il ruolo della propria responsabilità nell'impegnarsi ad agire, ed infine il ruolo dei pensieri nell'agire riflessivo.

La prima categoria riguarda quindi la riflessione sul significato dei valori, molte volte confusi con i nostri desideri, bisogni, oppure con la morale vigente, l'etica le virtù: *Prendere atto dei valori che sentiamo nostri e privati equivale a pretendere coscienza delle infinite direzioni che la vita può prendere. È rispondere alle seguente domanda: "Cosa ha fatto in modo che le cose andassero così, nonostante potessero andare in un'altra pletora di modi?". Dobbiamo avere il coraggio di responsabilizzare i nostri valori, assecondandoli ed ascoltandoli in maniera sincera ed attiva (Serena).*

L'importanza dell'individuare i propri valori, ovvero le asserzioni su ciò che vogliamo fare con la nostra vita, per cosa ci vogliamo impegnare e come ci vogliamo comportare in modo continuativo, emerge chiaramente: *Durante la lezione mi sono chiesta quali fossero i valori sui quali la mia vita è basata. L'amore è sicuramente al primo posto, in quanto è una mia priorità in tutto quello che faccio, lo coltivo costantemente e liberamente, anche se credo che a volte sono troppo fusa con esso. Poi c'è l'amicizia, seguita dalla lealtà e dall'ambizione. Tuttavia spesso mi trovo in difficoltà con altri valori, quali fiducia, autostima ed integrità in quanto vorrei perseguirli ma capita che non ci riesco. Per questo motivo, mi sono aiutata con le domande proposte dalla dottoressa De Simone (Mariavittoria)*

La dimensione esperienziale del processo laboratoriale è stato oggetto di numerose riflessioni nei diari di bordo: *Nonostante i compiti sembrassero di una facilità disarmante in realtà nessun compito mi è parso facile, ognuno richiedeva un contatto con il proprio mondo interno fatto di emozioni, esperienze e sensazioni al quale non ero abituato nonostante pensassi di sì (Nicola).* Evidentemente un approccio formativo di natura esperienziale risulta ancora quasi "una novità", soprattutto in contesti di apprendimento formale quale quello universitario: *Il laboratorio è stata per me un'esperienza molto particolare. Sono partito prevenuto pensando che non sarei mai riuscito a lasciarmi andare a determinate esperienze che poco si conformavano alla mia idea di laboratorio universitario. Nonostante tutto l'ho cominciato perché mi è sembrato interessante la sperimentazione personale e mi ha incuriosito la richiesta di mettermi in gioco con tutto me stesso. Se dovessi modificare questa esperienza cambierei l'aula, troppo fredda e "universitaria" e il numero dei partecipanti, troppo numeroso, consiglierei la divisione in piccoli gruppi in zone dell'università diverse (Davide).*

Il ruolo circa la propria responsabilità nell'impegnarsi ad agire, cercando di fare quello che serve per vivere secondo i propri valori, ha portato alla definizione di numerosi schemi di *azione impegnata*: *Le sensazioni che ho provato questa volta sono state più profonde rispetto a quelle provate in precedenza. Credo di aver capito che ciò che davvero conta per me sia la famiglia e non ne ero*

consapevole così come adesso. L'ho capito dal fatto che tutte le persone che ho immaginato al mio compleanno fossero i membri della mia famiglia attuale e di una futura e ipotetica. Tutte le parole erano perfette e sentite. Nonostante fossero il frutto della mia immaginazione ho pensato che in realtà ho sempre capito ciò che queste persone mi hanno voluto trasmettere ma per vari motivi ho preferito credere che così non fosse. L'ho fatto perché Immagino i miei pensieri andare e venire senza soffermarmi troppo sul loro aspetto. Se sono positivi o negativi, li osservo e li lascio andare con un respiro. Anche a casa, dato che mi sono impegnata pubblicamente a compiere un'azione impegnata, ho cercato di riflettere su ciò che sarebbe cambiato se avessi mutato atteggiamento nei confronti della mia famiglia e, nonostante sia stato difficile mettere in pratica qualche comportamento differente da quello mio solito senza suscitare stupore degli altri, ho cercato di fare del mio meglio. Ovviamente sono consapevole anche del fatto che non sempre le cose mi sono riuscite così come le avevo previste ma le ho accettate comunque senza timore. Mi sono accorta di come, finora, sia stata suscettibile agli eventi e di come questi condizionassero inevitabilmente il mio umore o il mio stato d'animo. Non riesco ad evitarlo. Sebbene ancora mi capitò, noto la differenza che adesso c'è in me. Quando succede, mi fermo un attimo, rifletto, respiro e vado avanti (Floriana)

Ed infine il ruolo dei pensieri nell'agire riflessivo è emersa come dimensione spesso trascurata ma fondamentale: *...Ciò mi ha permesso di guardare le cose da un'altra prospettiva e di essere più aperto mentalmente verso gli altri e verso il mio comportamento. Esso però è solo un piccolo passo di un cammino più lungo e più profondo che penso di poter cominciare (Mirko).*

Una seconda fase di elaborazione del materiale raccolto ha previsto un'analisi del contenuto testuale supportata dall'uso del software T-Lab. In particolare, si è proceduto ad una prima fase di codifica e "pulitura" del materiale testuale raccolto, al fine di facilitare i processi di decodifica testuale e di analisi del contenuto testuale.

Si è proceduto ad un'analisi delle occorrenze, al fine di individuare i lemmi e le parole "dense" (Carli, Paniccia, 2003), calcolando la frequenza e la ripetizione dei lemmi nel corpus testuale. L'analisi delle occorrenze effettua una funzione di primo filtro delle informazioni del materiale testuale, perché permette di riconoscere le parole significative, comuni e condivise, maggiormente adoperate nel testo prodotto.

Tale tipo di analisi testuale è partita da un processo di lemmatizzazione (Tabella n. 3), grazie al quale è stato predisposto un vocabolario di parole chiave (*key-words*), adoperate nel corso delle analisi delle associazioni e delle co-occorrenze. Occorre precisare che anche questa fase di analisi testuale tramite software è stata condotta in una chiave comparativa, di confronto e di collegamento. Infatti anche in questa fase si è scelto di adottare un panel di tre giudici indipendenti (4), che hanno discusso ed elaborato l'analisi dei dati di tipo testuale indipendentemente. I risultati così ottenuti sono stati confrontati tra di loro, sono stati rivisti alla luce della letteratura scientifica di riferimento e sono stati discussi e rivisti con l'intero gruppo di ricerca multidisciplinare.

Tabella n. 3: lemmatizzazione e vocabolario analizzato

KEY-WORDS			
1. NOSTRO	27. IMPEGNATO	53. DEFINIRE	
2. VALORI	28. DISCORSO	54. CIELO	
3. ESPERIENZA	29. METAFORA	55. AZIONI	
4. PENSIERO	30. PROPRIO	56. CHIEDERE	
5. NOI	31. ULTIMO	57. VIVERE	
6. OBIETTIVO	32. ATTENZIONE	58. SENTIMENTO	
7. CAMMINARE	33. AGIRE	59. PARTICOLARE	
8. VITA	34. CONCENTRARE	60. PRENDERE	

9. IMMAGINARE	35. SCEGLIERE	61. LASCIARE
10. MANO	36. RIUSCIRE	62. CORPO
11. MEDITAZIONE	37. PERSONA	63. GUARDARE
12. PERSONE	38. SENSAZIONE	64. PARLARE
13. OSSERVARE	39. PASSO	65. CONTATTO
14. DOTTORESSA	40. PRIMA	66. CONCETTO
15. MOMENTO	41. IMPEGNO	67. MUSICA
16. ACT	42. INCONTRO	68. AFFRONTARE
17. ESERCIZIO	43. COMPLEANNO	69. AIUTARE
18. AZIONE	44. VALORE	70. VEDERE
19. SENTIRE	45. FUTURO	71. RAPPRESENTARE
20. PRESENTE	46. CERCARE	72. COMPORTAMENTO
21. CONTESTO	47. EMOZIONI	73. TROVARE
22. PENSARE	48. GUIDARE	74. CONSAPEVOLE
23. CONSAPEVOLEZZA	49. IO	75. SCACCHIERA
24. LABORATORIO	50. MINDFULNESS	76. DIVENTARE
25. IMPORTANTE	51. DIVERSO	77. PER ME
26. TEMPO	52. METTERE	78. SIGNIFICATIVO

L'elenco delle parole-chiave scaturite dall'analisi delle occorrenze tramite T-lab sembra confermare le categorie emerse durante la fase di triangolazione fenomenologica. Infatti, tra le parole più "dense", dopo la prima parola "nostro" in cui è evidente l'importanza del contesto gruppale nel quale si è svolto il laboratorio, compaiono la parola "valori", la parola "esperienza" e la parola "pensiero", confermando le dimensioni emerse nella prima fase di analisi dei dati.

Il processo di analisi testuale è un processo di tipo ricorsivo, in cui sussiste un riferimento e un ritorno al testo originario, in una circolarità tra teoria-prassi-teoria, tale che la selezione dei lemmi nasce dal testo, ma non è mai un processo considerato esaustivo. Per l'analisi delle co-occorrenze, il software di analisi T-LAB consente di verificare come i contesti di co-occorrenza si presentano nel testo e determinano il significato locale delle parole-chiave.

Nel testo è possibile osservare le seguenti associazioni di parole, calcolate effettuando Analisi di Co-occorrenze con Indice di associazione superiore a 0.5 con test del χ^2 (tabella n. 4), al fine di considerare solo analisi con intervalli di significatività tali da poter considerare nulla l'ipotesi negativa e poter apprezzare la bontà delle analisi condotte.

Tabella n. 4: indici di analisi delle associazioni di key-words con test del χ^2

Coppia di parole-chiave		Indice di Associazione
Area	Lavorare	0,772
Fluttuare	Transitorio	0,761
Giustificare	Priorità	0,757
Azione	Impegnare	0,754
Concreta	Orientato	0,75
Indossare	Maschera	0,75
Contrastare	Facilitare	0,75
Orientato	Pianificare	0,75

Concreta	Pianificare	0,75
Necessitare	Priorità	0,748
Stabile	Transitorio	0,741
Finalizzare	Raggiungimento	0,73
Bordo	Diario	0,73
Adattivo	Inquadrare	0,696
Fissare	SMART	0,694
Compleanno	Ottantesimo	0,691
Etica	Morale	0,689
Allontanamento	Disagio	0,679
Disagio	Fuga	0,679
Disagio	Irrealizzabile	0,679
Inquadrare	Realistico	0,678
Produrre	Sostanza	0,674
Caratteristica	Distintivo	0,674
Essenza	Sostanza	0,674
Gustare	Respirare	0,671
Compleanno	Immaginare	0,64
Automatico	Pilota	0,632
Fluttuare	Ricordi	0,632
Facilitare	Strategia	0,632
Cielo	Metafora	0,631
Continuativo	Qualità	0,629
Contenuto	Equivalente	0,624
Disagio	Realismo	0,62
Condotto	Condurre	0,62
Area	Sintonia	0,62
Negativo	Positivo	0,619
Aspettativa	Fuga	0,615
Aspettativa	Irrealizzabile	0,615
Allontanamento	Aspettativa	0,615
Adottare	Esperire	0,612
Dipendere	Influenza	0,612
Chiudere	Occhio	0,61
Camminare	Zen	0,608
Globale	Qualità	0,605
Mangiare	Pane	0,603
Latte	Mangiare	0,603
Correre	Gustare	0,6
Legare	Legato	0,598
Piede	Tallone	0,598
Metafora	Scacchiera	0,598
Giustificare	Necessitare	0,596
Adattivo	Specifico	0,596
Chiave	Punti	0,596
Fallire	Rinunciare	0,596
Intraprendere	Pista	0,589
Capacità	Osservativa	0,585
Esperire	Sentimento	0,582

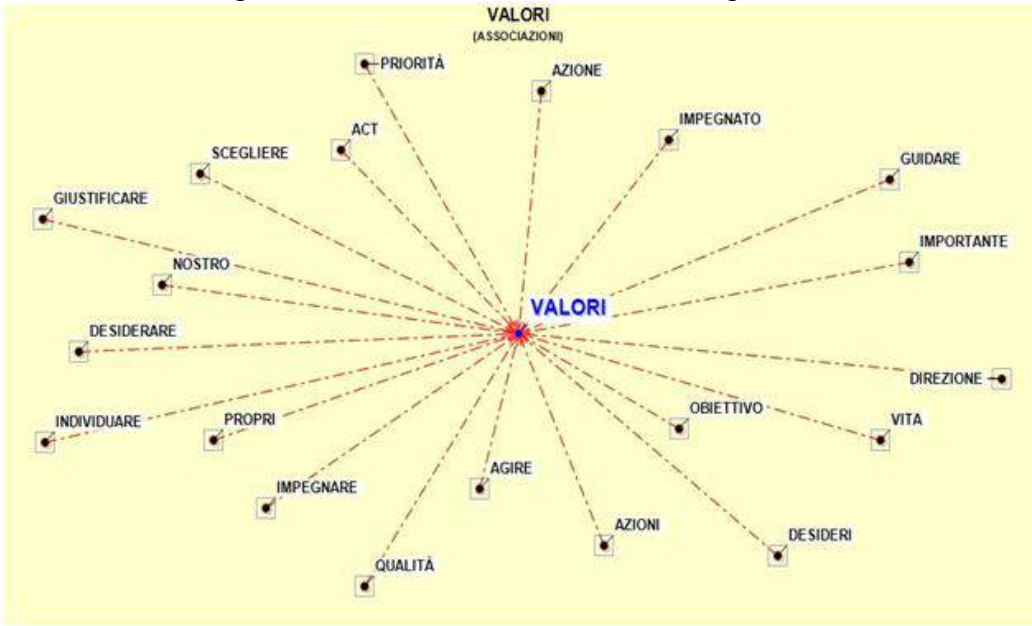
Fissare	Sintonia	0,58
Accettazione	Realismo	0,559
Conto	Rendere	0,558
Etica	Virtù	0,556
Ricordi	Stabile	0,555
Inquadrare	Specifico	0,553
Dito	Nocche	0,553
Bianco	Scacchiera	0,55
Attendere	Intervenire	0,548
Irrealizzabile	Realismo	0,548
Nocche	Palmo	0,548
Perfetto	Successo	0,548
Fallimento	Pista	0,548
Allontanamento	Realismo	0,548
Fallimento	Tirare	0,548
Cielo	Tempo	0,548
Fuga	Realismo	0,548
Affermazione	Verbale	0,546
Cielo	Nuvola	0,545
Gamba	Muscolo	0,544
Alto	Impegno	0,541
Bisogno	Desideri	0,54
Diventare	Priorità	0,539
Basare	Immediato	0,528
Impronta	Unghia	0,527
Conto	Funzionare	0,527
Angelo	Distintivo	0,527
Amica	Migliore	0,526
Palmo	Pelle	0,522
Fluttuare	Percepire	0,52
Globale	Hayes	0,519
Immaginare	Persone	0,518
Modello	Pista	0,516
Morale	Virtù	0,516
Risultato	Variabile	0,516
Esito	Risultato	0,516
Defusione	Realismo	0,513
Contorno	Linea	0,512
Allontanamento	Fusione	0,51
Fusione	Irrealizzabile	0,51
Fuga	Fusione	0,51
Aumentare	Intensità	0,507
Perfetto	Promessa	0,507
Colazione	Fretta	0,507
Tallone	Toccare	0,507
Fretta	Preoccupazione	0,507
Fallimento	Modelli	0,507
Dito	Palmo	0,505
Dorso	Unghia	0,504

Modelli	Rinunciare	0,504
Aspettativa	Disagio	0,502
Domanda	Utile	0,501
Figlia	Madre	0,501
Respirazione	Rilassamento	0,5
Leccare	Rinunciare	0,5
Ambito	Pienezza	0,5
Allargare	Ristretto	0,5
Maschera	Storia	0,5
Contrastare	Fusione	0,5

Dallo sviluppo dell’analisi delle associazioni di parole, si osserva che tra le associazioni tematiche maggiormente reiterate c’è l’associazione *area-lavorare*, a conferma della dimensione “pragmatica” su cui ci si è focalizzati nel laboratorio di mindfulness. Infatti uno degli errori più comuni di chi è nuovo ad esperienze di tal genere è cercare di spiegare e descrivere, impantanandosi in discorsi prolissi e sprecare un sacco di tempo a discutere su un punto di vista intellettuale , invece di fare qualcosa di utile e pratico sperimentandolo in prima persona con tutto il corpo. Infatti nel libro di Harris (2011) viene citato a tal proposito il vecchio detto angolassone che recita “La prova del budino è nell’assaggio”: si può parlare quanto si vuole, cercando di descrivere il budino che si vuol fare assaggiare, ma fino a che non lo si mette concretamente in bocca non si saprà che gusto ha. E la prima associazione è direttamente collegata alla seconda, *fluttuare-transitorio*, caratteristica fondamentale di un apprendimento mindfulness circa la natura dei pensieri con i quali il più delle volte ci identifichiamo perdendoci l’opportunità di essere presenti in maniera flessibile nel qui-ed-ora. Presenza che ci permette di individuare i valori importanti per noi, ed ecco la terza associazione, *giustificare-priorità*, impegnandosi per agire in tale direzione, confermata dalla successiva associazione di parole, *azione-impegnare*.

Nell’ambito dell’analisi delle co-occorrenze, sono state compiute, poi, analisi delle co-occorrenze in rapporto al lemma “valori” (figura n. 2), che naturalmente occupa un posto principale, non solo per frequenza e ripetizioni, ma soprattutto per il “peso tematico” che presenta nelle narrazioni. Qui di seguito è riportato il diagramma delle co-occorrenze per il lemma Valori:

Grafico n. 1: diagramma in radiali delle co-occorrenze per il lemma “Valori”

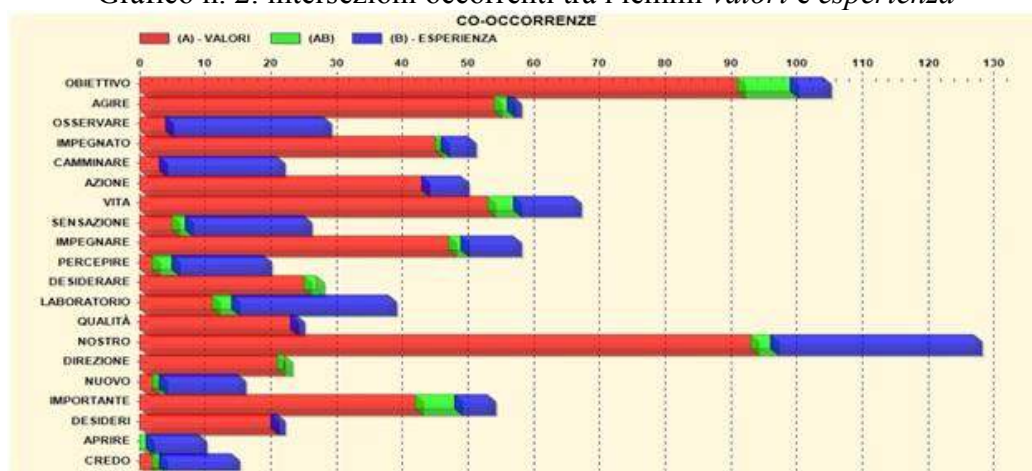


La visualizzazione del diagramma non porta che ad una conferma del principale livello di analisi emerso dei diari di bordo, connesso all'importanza di impegnarsi ed agire secondo ciò che risulta importante per noi.

È stata in più svolta un'analisi per individuare le intersezioni occorrenti tra il lemma *valori* e quelli subito seguenti per peso nell'elenco delle parole-chiavi emerse dall'analisi delle occorrenze (vedi Tabella n. 3).

Innanzitutto i risultati tra le intersezioni occorrenti tra il lemma *valori* ed il lemma *esperienza*, rappresentati graficamente dal diagramma a barre (Figura n. 3) riportato qui di seguito:

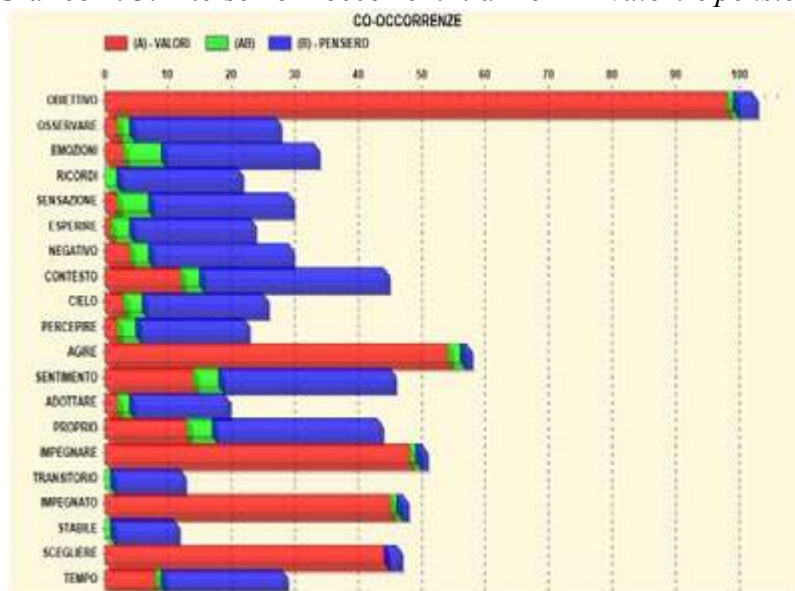
Grafico n. 2: intersezioni occorrenti tra i lemmi *valori* e *esperienza*



L'analisi delle intersezioni tra lemmi ha messo in evidenza la congiunzione tra *valori* ed *esperienza* riferita al lemma *obiettivo*, ma anche al lemma *importanza*. Emerge quindi l'importanza di porsi obiettivi in linea con i propri valori.

Un'altra analisi delle intersezioni tra lemmi risultata significativa, è stata quella tra i due lemmi *valori* e *pensieri* (Figura n. 4) che sembra mostrare una direzione ed una riflessione verso i valori che riguarda l'importanza di imparare ad osservare i propri pensieri rimanendo in contatto con le proprie sensazioni ed emozioni, caratteristica fondamentale se si vuole agire in linea con quello che è importante per noi:

Grafico n. 3: intersezioni occorrenti tra i lemmi *valori* e *pensieri*



3. Conclusioni

Le pratiche di mindfulness descritte nel presente lavoro sembrano rientrare appieno nel ventaglio di tecniche di *cura sui* così ben descritte da Franco Cambi, che le colloca, occupando oggi uno spazio assai rilevante in filosofia, in pedagogia, in psicoterapia, etc., su quel fronte formativo-individuale che da circa quarant'anni, cercando di affrontare l'aporia tecnica/soggetto dell' Homo faber+technologicus odierno, richiamano all'impegno a resistere, da parte di un soggetto divenuto "sempre più sfuggente, plurale, disperso", alla propria dissoluzione, con impegno ed incisività Cambi, 2010, Kindle ebook, , pos. 3308 di 3688).

Questo fronte appartiene a una pedagogia filosofica a connotazione pratica, a una pedagogia del soggetto che lavora, contro la Tecnica, sul vissuto interiore e l'intimità coscienziale del soggetto.

E il laboratorio di mindfulness descritto si colloca all'interno di questa cornice.

Il collegarsi ai propri valori attraverso gli esercizi proposti offre la possibilità di una lettura della propria bussola molto più stabile, permettendo una maggiore motivazione ad agire nella direzione di tali valori, verso una vita ricca e significativa, non secondo gli standard della nostra cultura materialista, ma secondo quello che è importante per ciascun individuo. In questo modo è possibile promuovere processi di *respons-abilità*.

E "il legame tra responsabilità (che implica già, in sé, la libertà), comunicazione (che rende interiorizzata la *societas*) e solidarietà (che fa della società una comunità in cammino) ci offre il paradigma di un'etica democratica significativa per quella 'terza trasformazione' (Dahl) della democrazia, in cui siamo collocati, che dobbiamo vivere, che dobbiamo attrezzarci a gestire 'abitandola' in modo costruttivo, critico e ricostruttivo al tempo stesso, disponendoci secondo un percorso metodologico interpretativo, aperto e sperimentale al tempo stesso" (Cambi, 2006, pag. 110).

Tutto questo ha un preciso significato pedagogico, collocando l'attività proposta agli studenti all'interno di pratiche educative volte a promuovere una pedagogica che fornisce all'etica stessa uno statuto pedagogico.

Infatti secondo Cambi "l'etica c'è in quanto si fa e che si fa *solo* attraverso un impegno pedagogico, formativo e trasformativo da rilanciare in modo costante" (ibidem).

Vorrei concludere dando la parola ai ragazzi che hanno partecipato al laboratorio:

Oggi si è concluso un percorso che ha provocato in me un senso di turbamento e tante domande. Non posso dire che "mi ha cambiata", perché penso che occorra del tempo perché si inneschi un processo di cambiamento. Sicuramente mi ha consentito di venire a contatto con alcuni aspetti di me stessa che non avevo mai portato in superficie e di acquisire degli strumenti per non lasciarmi sopraffare da questi aspetti. Ho osservato, scrutato, soffermato alcuni stati del mio essere di cui talvolta negavo anche l'esistenza. E mi sono sentita Viva (Silvana).

Se ripenso a quando tutto è cominciato, ai miei timori, ai miei blocchi, alle mie insicurezze, sorrido. Non rido di me, non potrei mai. Sorrido di meraviglia, come un bambino, di fronte alle conquiste inaspettate che la vita sa ancora regalarmi, di gratitudine verso un percorso – e chi lo ha curato – che mi ha cambiata, per quanto io non sia stata immediatamente pronta e disposta ad ammetterlo (Tania).

..Ed infatti quando a fine lezione la Dott.ssa De Simone ci ha invitato, qualora ne avessimo voglia, a dire ad alta voce 'mi impegno pubblicamente' ho preso coraggio e l'ho detto. È una promessa che mi sono fatta, e voglio mantenerla. "Mi impegno pubblicamente": non avevo pensato di dirlo; quando è stato il momento, è partito da solo. Questa cosa mi ha lasciata molto perplessa. Mi ha fatto tornare in mente quell'esperimento secondo cui è stata rilevata attivazione cerebrale alcuni millisecondi prima della consapevolezza di voler compiere un gesto con la mano. Mi sono sentita "agita" da qualcosa; quella dichiarazione non è stata espressa dopo averlo consapevolmente deciso e questa cosa mi ha lasciata interdetta. (Cristina).

Passeggiavo a un'ora tarda in quel viale alberato, quando mi cadde davanti ai piedi una castagna. Il rumore che fece spaccandosi, l'eco che tale rumore suscitò in me, e un trasalimento sproporzio-

nato rispetto a quell'incidente infimo, mi immerse nel miracolo, nell'ebbrezza del definitivo, come se non ci fossero più interrogativi ma solo risposte. Ero stordito da mille evidenze inattese, di cui non sapevo che fare... Così per poco non attinsi il supremo. Ma giudicai preferibile continuare la passeggiata" (Marialuisa, citando Emil Cioran).

Concluderei scrivendo una parola che per me descriva l'intero laboratorio: perturbante (Stefania).

Note

- (1) A tal proposito si ringrazia la professoressa titolare della cattedra Maria Rosaria Strollo.
- (2) La validità dei risultati riportati è da considerarsi contingente al luogo ed al momento in cui l'intervento è stato condotto.
- (3) I nomi riportati sono fittizi, per cui non corrispondono a quelli reali
- (4) A tal proposito si ringrazia il lavoro attento e scrupoloso della professoressa Maria Rosaria Strollo e della dottoressa Alessandra Romano.

Bibliografia

- Baer, R. (2012) a cura di, Come funziona la mindfulness. Teoria, ricerca, strumenti, Raffaello Cortina Editore.
- Boellinghaus, I., Jones, F. W., Hutton, J. (2013), Cultivating self-care and compassion in psychological therapists in training: The experience of practicing loving-kindness meditation. *Training and Education in Professional Psychology*, Vol 7(4), Nov 2013, 267-277.
- Caldwell, K., Emery, L., Harrison, M., Greeson, J. (2011), Changes in Mindfulness, Well-Being, and Sleep Quality in College Students Through Taijiquan Courses: A Cohort Control Study, *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, Volume 17, Number 10, pp. 931-938.
- Cambi, F. (2006), *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*, Bari: Editore Laterza.
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, UTET, Novara: De Agostini Scuola SpA.
- Carli, R., Panaccia, R.M. (2003), *L'analisi della domanda. Teoria e intervento in psicologia clinica*. Bologna: Il Mulino.
- Dahl, R.A. (1990), *La democrazie e i suoi critici*, Roma: Editori Riuniti. In Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*, UTET, Novara: De Agostini Scuola SpA.
- de Vibe, M., Solhaug, I., Tyssen, R., Friberg, O., Rosenvinge, J.H., Sorlie, T., Bjorndal, A. (2013), Mindfulness training for stress management: a randomized controlled study of medical and Psychology students, *BMC Medical Education*, 13-11p.
- Dobkin, P. L., Hutchinson, T.A. (2013), Teaching mindfulness in medical school: where are we now and where are we going?. John Wiley & Sons Ltd. *Medical Education*; 47: 768-779.
- Docksai, R.(2013), A mindful approach to learning: new research shows potential for 'mindfulness training' to boost student productivity. In *The Futurist*. Sept-Oct, 2013, Vol. 47 Issue 5, p8, 3 p., World Future Society.
- Felver, J. C., Doerner, E., Jones, J., Kaye, N. C., and Merrell, K. W. (2013), Mindfulness in school psychology: applications for intervention and professional practice, *Psychology in the Schools*, Vol. 50(6).
- Fernie, B.A., Kollmann, J., Brown, R. G. (2015), Cognitive behavioural interventions for depression in chronic neurological conditions: A systematic review. In *Journal of Psychosomatic Research*, 78(5):411-419.
- Fleming, A.P., Moran, L.R., Peterson, A.P., Dreessen, A., McMahon, R.J. (2015), Pilot Randomized Controlled Trial of Dialectical Behavior Therapy Group Skills Training for ADHD Among College Students. *Journal of Attention Disorders*, 19(3):260-271.
- Flook, L., Goldberg, S.B., Pinger, L., Bonus, K., Davidson, R. J. (2013), Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout and teaching efficacy, *Mind Brain Educ*; 7(3).

- Groschner, A., Seidel, T., Pehmer, A., Kiemer, K. (2014), Facilitating collaborative teacher learning: the role of 'mindfulness' in video-based teacher professional development programs. In *Gruppendynamik und Organisationsberatung*. Sept, 2014, Vol. 45 Issue 3, p273, 18 p., Springer
- Gwozd, L.A. (2010), A Proposal to Incorporate Mindfulness Practices into Clinical Psychology Training. UMI 3410884 by ProQuest LLC.
- Harris, R. (2009), *ACT Made simple: An Easy-To-Read Primer on Acceptance and Commitment Therapy*, New Harbinger Publications.
- Harris, R., (2011) *Fare act. Una guida pratica per professionisti all'Acceptance and Commitment Therapy*, FrancoAngeli.
- Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., Lillis, J. (2006), Acceptance and Commitment therapy: Model, processes and outcomes, *Behaviour Research and Therapy*, 44, pp. 1-25.
- Hayes, S.C. (2004), Acceptance and Commitment Therapy and the new behavior therapies: Mindfulness, acceptance and relationship. In S. C. Hayes, V. M. Follette, M. Linehan (Eds.), *Mindfulness and acceptance: Expanding the cognitive behavioral tradition* (pp. 1-29). New York: Guilford.
- Hughes-Morley, A., Young, B., Waheed, W., Small, N., Bower, P. (2015), Factors affecting recruitment into depression trials: Systematic review, meta-synthesis and conceptual framework. In *Journal of Affective Disorders*, 172:274-290.
- Ivars, A.J. , Calatayud, D.P. (2013), Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, Volume 58, Issue 2, novembre 2013, Pages 341-365.
- Kabat-Zinn, J. (2012), *Mindfulness for Beginners: Reclaiming the Present Moment--and Your Life*, Sounds True Boulder, Colorado.
- Lampe, M. (2012), Mindfulness-based business ethics education. *Academy of Educational Leadership Journal*, Vol. 16 Issue 3, p99-111, 13p.
- McCloskey, L. E. (2015), Mindfulness as an intervention for improving academic success among students with executive functioning disorders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 174, 221 – 226.
- Libreria delle donne di Milano (1996), *È accaduto non per caso. Il patriarcato è finito*, Sottosopra, gennaio.
- López-Rodríguez, L., Navas, M., Justo, C. F., Mañas, I. M. (2012), *Meditación en Conciencia Plena: Una Nueva Aproximación para Reducir el Prejuicio*. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, Vol. 10 Issue 2, p673-692, 20p, 4 Charts.
- McKenzie, S. P., Hassed, C. S., Gear, J. L. (2012), Medical and psychology student's knowledge of and attitudes towards mindfulness as a clinical intervention. *Explore, Elsevier*, 8:360-367.
- Meijer, P. C. , Korthagen, F. A. J., Vasalos, A. (2009), Supporting presence in teacher education: The connection between the personal and professional aspects of teaching. *Teaching and Teacher Education* 25, 297–308 Elsevier.
- Rogers, S. L. (2012), *The Mindful Law School: An Integrative Approach to Transforming Legal Education*. *Touro Law Review*, Vol: 28, p1189.
- Rogers, H. B. (2013a), Mindfulness meditation for increasing resilience in college students. *Psychiatric Annals*, Vol 43(12), Dec, 2013. pp. 545-548.
- Rogers, H. B. (2013b), *Koru: Teaching Mindfulness to Emerging Adults*. *New Directions for Teaching and Learning*, June 2013, (134):73-81.
- Salomon, G., Globerson, T. (1987), Skill may not be enough: The role of mindfulness in learning and transfer. *International Journal of Educational Research*, Volume 11, Issue 6, Pages 623–637.
- Shapiro, S. L., Oman, D., Thoresen, C. E., Plante, T. G., Flinders, T. (2008), Cultivating Mindfulness: Effects on Well-Being. *Journal of Clinical Psychology*, Vol. 64(7), 840-862.
- Simpson, R., Booth, J., Lawrence, M., Byrne, S., Mair, F., Mercer, S. (2014), Mindfulness based interventions in multiple sclerosis - a systematic review. *BMC Neurology*, Vol. 14 Issue 1, p1-19, 19p, 1 Diagram, 7 Charts.

- Stillman, C.M., Feldman, H., Wambach, C.G., Howard, D.V., Howard Jr., J.H. (2014), Dispositional mindfulness is associated with reduced implicit learning. *Consciousness and Cognition*, August 2014, 28(1):141-150, Academic Press Inc.
- Tarrasch, R. (2014), Mindfulness Meditation Training for Graduate Students in Educational Counseling and Special Education: A Qualitative Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 1-12.
- Wanden-Berghe, R.G., Sanz-Valero, J., Wanden-Berghe, C. (2011), The application of mindfulness to eating disorders treatment: a systematic review. *Eating Disorders*; 19 (1): 34-48.
- Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., Allen, K. (2015), Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, Vol 27(1), pp. 103-134.
- Whitmarsh, S., Uddén, J., Petersson, K.M., Barendregt, H. (2013), Mindfulness reduces habitual responding based on implicit knowledge: Evidence from artificial grammar learning. *Elsevier B.V., Consciousness and Cognition*, 22(3): 833-845.

Insegnanti e allievi: due prospettive di ricerca a confronto

di *Monica Bianchi, Alessia Travaglini*

Dai risultati parziali di due ricerche in corso, si evince che insegnanti e allievi manifestano difficoltà relazionali e comunicative, riconducibili a divari generazionali e crisi valoriali che compromettono la capacità delle giovani generazioni di credere in una progettualità futura. Risulta prioritario ristabilire un patto educativo tra le generazioni fondato sui valori della prosocialità, in una scuola che sappia trasformare le difficoltà degli allievi in potenzialità progettuale.

The partial results of two ongoing studies, indicates that teachers and pupils experience difficulties in interpersonal relations due to a generation gap and a difference in the fundamental value system. This compromises the ability of younger generations to engage in future projects. It should therefore be a priority to restore a common educational platform between generations, based on the values of prosociality, in a school that transforms the difficulties of students into opportunities.

1. Introduzione

Come affermava Brezinka (1995), “Ogni crisi di orientamento nei valori provoca anche una crisi nell’educazione. L’insicurezza nel riconoscere i valori porta anche all’insicurezza nell’educare. Una società insicura nei suoi valori è anche insicura nell’educazione” (p. 10). Il pedagogista tedesco sembra focalizzare alcuni nodi della fitta trama del tessuto sociale e culturale delle attuali società avanzate, attraversate da una profonda crisi che investe tutti i campi della vita umana e da un diffuso senso di insicurezza e disorientamento. La parola “crisi”, dal latino *crisis* e dal greco *krino*, significa separare, cernere, discernere, giudicare e valutare (1). L’accezione negativa è data forse dal fatto che ogni crisi causa una rottura con i riferimenti tradizionali e per questo suscita timori, ansie, preoccupazioni, smarrimento, ma l’accezione positiva è data dalla possibilità offerta per un ripensamento, una riflessione, un cambiamento, alla ricerca di nuove soluzioni e punti di riferimento. *Educare al tempo della crisi* è un processo faticoso, perché mentre si conduce l’azione educativa, che non può essere interrotta, contemporaneamente chi educa si deve mettere in discussione e riflettere. Educatori, insegnanti, pedagogisti e tutti coloro che sono interessati alla crescita delle nuove generazioni si trovano ad affrontare cambiamenti che riguardano anche lo stesso concetto di persona, non più ancorato ai tradizionali sistemi di riferimento valoriali. Inoltre, la rapidità dei cambiamenti sinora occorsi non permettono di fare previsioni a lungo termine e quindi è difficile pensare ad una progettualità senza sapere quali siano gli obiettivi e le finalità da raggiungere. In queste circostanze c’è chi continua ad agire seguendo principi e valori tradizionali, come se nulla fosse cambiato anche se tutto è cambiato; oppure, chi si mette in discussione e cerca confronti e nuovi riferimenti condivisi; oppure, chi getta la spugna e rinuncia al proprio ruolo attivo di educatore. Questo è un tempo di nuove opportunità per tirar fuori, e-ducere appunto, le migliori energie e risorse umane, per ripensare all’uomo e ripensare l’uomo con tutto il suo potenziale di bene, ed è per questa ragione che con il presente articolo, scritto a quattro mani, si espongono delle riflessioni maturate nel corso di due indagini su temi che riguardano da vicino la crescita delle nuove generazioni e lo sviluppo della loro capacità progettuale: il *cooperative learning* e la motivazione professionale degli insegnanti in servizio. Educare alla progettualità significa anche educare a costruire il futuro, favorendo la maturazione di atteggiamenti di tipo non consumistico e non improntati soltanto a vivere il presente. Ma affinché l’intervento educativo sia efficace, sappiamo che è necessario e prioritario che gli educatori stabiliscano relazioni educative positive con i giovani, i quali devono potersi fidare e vedere dei modelli credibili in chi si propone come guida o facilitatore o compagno di viaggio. Gli adulti per primi dovrebbero interrogarsi e riflettere sul proprio grado di fiducia e di ottimismo nella concezione del futuro, per poterla trasmettere ai giovani. La prima ricerca, presenta dunque i risultati parziali ricavati dalle risposte al Questionario Studenti Inval-

si, somministrato ad un campione di studenti di classe prima di scuola secondaria di primo grado, per indagare aspetti rilevanti ai fini del successo scolastico, quali l'autoefficacia e l'accettazione sociale. La seconda ricerca presenta, invece, i risultati parziali ricavati dalle risposte date da alcuni insegnanti durante lo svolgimento di Focus Group, utilizzati come strumento di indagine per conoscere le opinioni dei docenti sulla motivazione professionale. Si ritiene che queste due ricerche possano evidenziare alcuni aspetti fondamentali della realtà scolastica degli studenti, dei giovani, che possono influire positivamente sullo sviluppo della loro capacità di progettare un percorso di vita, nel senso di un orientamento a raggiungere degli obiettivi importanti, non soltanto dal punto di vista sociale, culturale e professionale, ma anche per conseguire il pieno sviluppo delle proprie potenzialità individuali e quindi la realizzazione e la felicità personali.

2. Autoefficacia scolastica e accettazione sociale: le esperienze degli allievi

L'attuale dibattito che attualmente converge attorno al piano di riforma "La buona scuola" pone alle scienze pedagogiche numerosi interrogativi e spunti di riflessione: che la scuola attuale debba essere necessariamente soggetta a rivisitazioni è, infatti, un'opinione sulla quale si concentra l'adesione incondizionata di addetti al settore e non. Ciò che risulta, infatti, dai più recenti rapporti di ricerca e documenti d'indagine sulla scuola italiana (vedi, ad esempio, i diversi Rapporti sulla scuola in Italia curati dalla Fondazione Agnelli) è la sua incapacità di rispondere alle esigenze formative dei giovani e di garantire a tutti, a prescindere dalle diverse situazioni di appartenenza, riconducibili a fattori personali, familiari o sociali, la possibilità di sviluppare, in un'ottica di piena attuazione dei diritti umani, le proprie potenzialità ed attitudini, in una prospettiva che richiama il "capability approach" sviluppato da Nussbaum (2012). Da una parte, infatti, gli insegnanti avvertono in modo sempre più forte il divario che li separa dalle giovani generazioni, mentre dall'altra gli studenti dichiarano che la scuola risponde in minima parte alle loro aspettative, non risultando al passo con i tempi odierni (il Rapporto Fondazione Agnelli 2011 evidenzia che solo il 20% di alunni di prima media afferma di apprezzare la scuola "molto"). Certo è che se confrontassimo due immagini di aule scolastiche appartenenti a due periodi diversi, il nostro e quello corrispondente a circa 50 anni fa, vedremmo immediatamente con un certo stupore che in realtà queste non rappresentano contesti molto diversi tra di loro. L'arredo scolastico, gli strumenti didattici si sono modificati e perfezionati con il tempo (oggi la maggior parte delle aule scolastiche è dotata di una LIM, ad esempio) ma ciò che nella maggior parte dei casi è rimasta inalterata è la modalità attraverso la quale vengono veicolati e trasmessi i contenuti disciplinari. Le scuole, in molti casi, attraverso l'adesione a progetti ministeriali specifici, hanno cercato di rispondere all'esigenza d'innovazione attraverso l'acquisto di LIM, il potenziamento dei laboratori d'informatica e la formazione di classi 2.0, con l'obiettivo di garantire agli alunni l'ampliamento delle risorse e degli accessi alle fonti di conoscenza. In molti casi, tuttavia, l'acquisto delle nuove tecnologie non è stato accompagnato da un ripensamento delle modalità di insegnamento e della trasmissione dei contenuti disciplinari, che continua, come dimostra l'indagine Iard (2010) sulla situazione lavorativa dei docenti, ad essere organizzata prevalentemente attraverso la lezione frontale (il 77% degli insegnanti italiani dichiara di farne uso per la quasi totalità del tempo disponibile). La ricerca di Hattie (2009) mette in luce un aspetto significativo: tra i 138 fattori ritenuti maggiormente efficaci nei processi di insegnamento-apprendimento, l'apprendimento mediato dal computer si colloca in una posizione marginale (*effect size* 0,37), contrariamente, ad esempio, all'apprendimento reciproco (9 posto, e.s. 0,74) o all'azione dei feedback (10 posto e.s. 0,73). Le Indicazioni Nazionali per il curriculum (2012) sostengono l'assunto secondo il quale l'apprendimento si svolge all'interno di una dimensione sociale e che, per tale ragione, "molte sono le forme di interazione e collaborazione che possono essere introdotte (dall'aiuto reciproco all'apprendimento collaborativo, all'apprendimento tra pari), sia all'interno della classe, sia attraverso la formazione di gruppi di lavoro con alunni di classi e di età diverse" (p. 35). Tuttavia, ciò non ha condotto ad un ripensamento del modello di scuola, che continua ad essere ispirato da una visione dell'apprendimento inteso come un evento che riguarda la sfera personale dell'individuo e che si realizza in un modo indipendente dal proprio contesto di riferimento. Ne consegue che spesso gli alunni, soprattutto coloro che vivono situazioni di

difficoltà familiare o sociale (gli alunni definiti con bisogni educativi speciali) si trovano in una situazione di alienazione all'interno di un sistema che, proprio perché caratterizzato spesso da rigidità, intesa in termini di contenuti e ritmi di apprendimento, non riesce a fare in modo che tutti abbiano la possibilità di divenire, grazie alle loro diverse potenzialità e attitudini, "co-costruttori" di significati, che rappresentano il frutto di condivisione reciproca (Medeghini, 2011).

In una ricerca condotta su una scuola secondaria di primo grado riguardante gli effetti che scaturiscono dall'adozione di una metodologia didattica orientata dai principi dell'apprendimento cooperativo, i dati riguardanti l'analisi del contesto scolastico evidenziano tale aspetto: la somministrazione a 77 alunni di classe prima del questionario Studenti Invalsi (2012), che esplora le dimensioni dell'autoefficacia scolastica percepita, dell'accettazione sociale e dei comportamenti problematici, ha messo in luce infatti quanto in generale gli alunni si sentano scarsamente efficaci nell'ambito scolastico. Se tale aspetto è meno consistente nel quesito "sono capace di svolgere i compiti a casa" (il 58,4% dichiara di riuscirci sempre), le difficoltà maggiori dichiarate riguardano proprio il contesto scolastico: il 37,7% dichiara infatti di riuscire a ricordare ciò che ha studiato o ciò che ha spiegato l'insegnante "qualche volta", mentre una percentuale ancora più elevata (il 50,6%) sceglie la stessa opzione nella domanda "Sono capace di concentrarmi nelle attività scolastiche senza distrarmi".

Tab. 1: Autoefficacia scolastica percepita

Autoefficacia scolastica percepita						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Sono capace di ricordare ciò che ho studiato	N.	2	29	32	14	77
	%	2,6	37,7	41,6	18,2	100
Sono capace di concentrarmi nelle attività scolastiche senza distrarmi	N.	5	39	27	14	77
	%	6,5	50,6	35,1	18,2	100
Sono capace di finire i compiti per casa	N.	2	10	20	45	77
	%	2,6	13	26,0	58,4	100
Sono capace di ricordare ciò che l'insegnante ha spiegato	N.	3	29	31	14	77
	%	3,9	37,7	40,3	18,2	100
Sono capace di fare quello che i miei insegnanti mi chiedono	N.	1	14	38	24	77
	%	1,3	18,2	49,4	31,2	100

L'analisi degli item afferenti alla dimensione "Accettazione sociale" evidenzia la presenza di difficoltà anche nell'ambito relazionale, che appaiono maggiormente consistenti per quanto riguarda il lavoro didattico svolto in aula: la maggior parte degli alunni dichiara infatti di sentirsi cercato dai compagni, durante la ricreazione, spesso (37,7%) o sempre (35,1%), mentre per quanto riguarda il lavoro didattico svolto in aula, la percezione di esclusione si innalza (il 37,7% degli alunni dichiara infatti di essere cercato dai compagni qualche volta, mentre il 14,3% alla stessa domanda risponde con l'opzione "mai").

Tab. 2: Accettazione sociale

Accettazione sociale						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
I miei compagni di classe mi cercano per le attività proposte	N.	11	29	26	11	77
	%	14,3	37,7	33,8	14,3	100
I miei compagni mi cercano durante la ricreazione	N.	8	13	29	27	77
	%	10,4	16,9	37,7	35,1	100
I miei compagni mi cercano per le attività fuori dalla scuola	N.	9	23	25	20	77
	%	11,7	29,9	32,5	26,0	100

Se poi analizziamo le risposte sulla base dei differenti alunni, è possibile constatare come le difficoltà più consistenti siano percepite proprio da coloro che si trovano in una situazione di disabilità o che, pur in assenza di certificazioni specifiche, vengono riconosciuti dagli insegnanti come alunni con bisogni educativi speciali: in questo caso, infatti, 9 alunni su 11 dichiarano di essere cercati dai compagni “mai” o “qualche volta”.

Tab. 3: Risposte al quesito con suddivisione per tipologia

I miei compagni di classe mi cercano per le attività proposte						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Non BES	N.	3	23	22	8	56
	%	5,4	41,1	39,3	14,3	100,0
DSA	N.	1	1	2	3	7
	%	14,3	14,3	28,6	42,9	100,0
Disabilità	N.	2	1	0	0	3
	%	66,7	33,3	0,0	0,0	100,0
BES	N.	5	4	2	0	11
	%	45,5	36,4	18,2	0,0	100,0
Totale	N.	11	29	26	11	77
	%	14,3	37,7	33,8	14,3	100,0

Una situazione di maggiore inserimento appare invece anche in questo caso dall’analisi delle risposte agli item che non sono riconducibili direttamente al lavoro didattico “I miei compagni mi cercano durante la ricreazione” e “I miei compagni mi cercano per le attività fuori dalla scuola”: le tabelle seguenti mettono in luce, infatti, un abbassamento della percezione di esclusione, in direzione di un riallineamento, anche se parziale, con le risposte fornite dagli altri gruppi.

Tab.4: Risposte al quesito con suddivisione per tipologia

I miei compagni mi cercano per le attività fuori dalla scuola						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Non BES	N.	4	16	20	16	56
	%	7,1	28,6	35,7	28,6	100,0
DSA	N.	1	1	3	2	7
	%	14,3	14,3	42,9	28,6	100,0
Disabilità	N.	1	1	0	1	3
	%	33,3	33,3	0,0	33,3	100,0
Bes	N.	3	5	2	1	11
	%	27,3	45,5	18,2	9,1	100,0
Totale	N.	9	23	24	20	77
	%	11,7	29,9	31,2	26,0	100,0

Tab.5: Risposte al quesito con suddivisione per tipologia

I miei compagni mi cercano durante la ricreazione						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Non BES	N	5	9	24	18	56
	%	8,9	16,1	42,9	32,1	100,0
DSA	N	0	1	2	4	7
	%	0,0	14,3	28,6	57,1	100,0
Disabilità	N	1	1	0	1	3
	%	33,3	33,3	0,0	33,3	100,0

BES	N	2	2	3	4	11
	%	18,2	18,2	27,3	36,4	100,0
Totale	N.	8	13	29	27	77
	%	10,4	16,9	37,7	35,1	100,0

Un ultimo sguardo infine alla domanda “Mi è capitato di litigare con alcuni compagni di classe”: anche in questo item è possibile individuare una differenza significativa tra gli alunni con Bisogni Educativi Speciali e la popolazione rimanente: nonostante tale fenomeno non appaia particolarmente rilevante (il 58,4% delle risposte si collocano in corrispondenza dell’opzione “qualche volta”) circa la metà degli alunni BES, invece, risponde con le modalità temporali “spesso” o “sempre”.

Tab.6: Risposte al quesito con suddivisione per tipologia

Mi è capitato di litigare con alcuni compagni di classe						
		Mai	Qualche volta	Spesso	Sempre	Totale
Non BES	N	17	33	6	0	56
	%	30,4	58,9	10,7	0,0	100,0
DSA		2	5	0	0	7
	%	28,6	71,4	0,0	0,0	100,0
Disabilità	N	1	2	0	0	3
	%	33,3	66,7	0,0	0,0	100,0
BES	N	1	5	2	3	11
	%	9,1	45,5	18,2	27,3	100,0
Totale	N	21	45	8	3	77
	%	27,3	58,4	10,4	3,9	100,0

I dati riportati segnalano l’importanza e l’urgenza che la scuola e gli insegnanti abbiano cura non solo dell’apprendimento dei contenuti più propriamente disciplinari, ma anche dello sviluppo e del potenziamento di abilità sociali fondamentali per i discenti, quali il sapere ascoltare, saper criticare un’idea in modo responsabile, sapersi confrontare con prospettive diverse dalle proprie, secondo una modalità che risulti costruttiva e creativa allo stesso tempo. Per raggiungere finalità di così ampio respiro, è necessario che i docenti, nel corso dei loro interventi, compiano un’opera costante di riflessione e revisione delle pratiche adottate, alla ricerca di una competenza professionale che associ la dimensione metodologica a quella valoriale e che, come vedremo nel paragrafo successivo, sia alimentata e tenuta in vita da una forte motivazione e dal desiderio di cambiamento.

3. Perché incentivare la motivazione degli insegnanti

Alcune indagini condotte in Italia sulla condizione giovanile hanno delineato un quadro piuttosto complesso e corroborato da evidenze empiriche che suscita preoccupazione. Queste indagini hanno messo in luce i fattori economici, sociali e culturali più influenti sulle condizioni di vita dei giovani di oggi, ad esempio i livelli d’istruzione, la collocazione nel mercato del lavoro, la produzione di reddito, le condizioni economiche delle famiglie di origine, le fasi di passaggio alla vita adulta, ecc. (Frabboni, Genovesi, Magri & Vertecchi, 1994; Istituto Giuseppe Toniolo [IGT], 2014; Pagano, 2011; Schizzerotto, Trivellato & Sartor, 2011). Riguardo ai livelli d’istruzione formale raggiunti dai giovani di oggi, sono evidentemente più elevati rispetto a quelli delle generazioni precedenti. Ciononostante le indagini Ocse-Pisa hanno documentato sensibili ritardi nei livelli di apprendimento dei quindicenni italiani rispetto a quelli dei coetanei di altri Paesi avanzati (Schizzerotto *et al.*,

2011). Inoltre, si è creato un *gap* tra la spendibilità del titolo di studio conseguito e le concrete possibilità di accedere al mercato del lavoro, anche a causa di una congiuntura economica sfavorevole. Molti giovani non riescono a trovare una collocazione professionale coerente con il proprio percorso di formazione e quando riescono ad ottenere un impiego, si tratta di un lavoro temporaneo e precario che spesso poi sfocia nella palude della disoccupazione (Pagano, 2011). Di contro, i giovani oggi godono di un maggiore e più prolungato sostegno da parte delle famiglie di origine, ma questo aiuto genera in loro una minore propensione all'autonomia e a "spiccare il volo", perché costretti ad appoggiarsi a chi funge da vero ammortizzatore sociale. A causa del prolungamento del tempo trascorso nelle istituzioni formative, dell'impossibilità di trovare un lavoro stabile e di formare una propria famiglia, il cosiddetto "passaggio alla vita adulta" viene protratto per un periodo non definibile e si configura una lunga permanenza nella condizione adolescenziale. Le scelte libere o forzate delle nuove generazioni hanno ripercussioni sull'intera società, come ad esempio la mancata produzione di reddito e l'abbassamento del tasso di natalità (IGT, 2014; Schizzerotto et al., 2011). C'è chi ritiene la condizione giovanile un paradigma della condizione sociale e degli adulti, come Frabboni F. (1994) che asserisce: "un arcipelago paradigmatico della stagione umana [...] una sorta di cassa di risonanza della fitta trama di squilibri, contraddizioni, ingiustizie che avvolge e inquina il nostro sistema socioeconomico, culturale, valoriale" (Frabboni et al., 1994, p. 100). E i giovani avvertono queste difficoltà: "essere giovani significa avvertire sulla propria pelle il brivido di una società vuota di futuro, priva di qualsivoglia 'progettualità' sul domani" (Frabboni et al., 1994, p. 101). La società, che li accusa di essere disimpegnati e deresponsabilizzati, è la prima responsabile dei loro comportamenti di fuga e di "riflusso". La scuola non riesce a stimolarli alla partecipazione, all'impegno sociale e alla solidarietà. Essa fatica anche a cambiare i propri modelli educativi e formativi, nonostante l'avanzare delle conoscenze acquisite dalle scienze dell'educazione e l'esplosione delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (Frabboni *et al.*, 1994). La funzione di orientamento scolastico, svolta dagli insegnanti, è invece fondamentale nella costruzione di fiducia nel futuro, nei giovani (Pagano, 2011). Ma forse anche gli adulti sono disorientati e questo loro disorientamento trasmette incertezza nei giovani? Quali modelli attraenti offre oggi la società ai giovani? Quale etica della responsabilità viene manifestata, affinché ne traggano esempio? Il dibattito su questi temi è lungo, ampio e tuttora in corso, lungi dall'aver trovato risposte, perciò in questo articolo si propone una riflessione sul compito educativo della scuola, sempre chiamata in causa in materia di formazione dei giovani, come modesto contributo al suddetto dibattito. Gli insegnanti, che sono quotidianamente impegnati in prima linea quali protagonisti dei processi educativi, sono i primi a recepire le loro problematiche, i loro bisogni, le loro aspettative e dovrebbero essere in grado di rispondervi. Questa capacità di risposta dipende però da diversi fattori, tra i quali la formazione e le competenze professionali acquisite, ma c'è anche un'altra caratteristica degli insegnanti, forse ancora non opportunamente considerata (Richardson, Karabenick & Watt, 2014), ma che invece ha un'importante influenza sul percorso scolastico degli allievi ed è la motivazione professionale (Cavalli & Argentin, 2010). Possono gli insegnanti aiutare i giovani ad essere protagonisti del loro presente, a pensare criticamente, a fare scelte autonome e responsabili, ad imparare a progettare il proprio futuro, accompagnandoli con amore e senso di responsabilità, sorreggendoli e consigliandoli al bisogno, se non vivono con entusiasmo e passione il proprio ruolo? La relazione educativa costituisce il motivo di principale gratificazione e soddisfazione professionale per gli insegnanti, in molti casi anche la ragione stessa della loro scelta professionale. Questa relazione educativa è considerata importantissima dai docenti, sia perché permette di veicolare i contenuti disciplinari e quindi il processo di formazione dal punto di vista culturale e professionale, sia perché permette di trasmettere valori umani e sociali importanti per la vita, sia perché costituisce il principale canale di *feedback* sul lavoro svolto (Cavalli & Argentin, 2010; Fondazione G. Agnelli, 2009; Ministero dell'istruzione dell'università e della ricerca [MIUR], 2014; OECD, 2005). La letteratura di riferimento per lo studio delle condizioni di lavoro degli insegnanti, che vanta numerose ricerche a livello nazionale e internazionale (Lisimberti, 2007) ha indagato soprattutto le ragioni alla base della scelta della professione docente e i principali fattori che, nel trascorrere del tempo e degli

anni di servizio, influiscono sul livello di motivazione e soddisfazione professionale, sia in senso positivo che negativo. Ma, nonostante le teorie psicologiche abbiano focalizzato l'eterogeneità e la complessità dei fattori implicati nella motivazione o processo motivazionale (Moè, 2010; Rheinberg) e nonostante altri studi abbiano pure messo in evidenza che la motivazione rientra tra quelle caratteristiche degli insegnanti che influiscono sul percorso scolastico degli studenti (Cavalli & Argentin, 2010; Hattie, 2009; Hattie, 2012; Richardson, Karabenick & Watt, 2014), ancora non sono stati attuati specifici interventi mirati ad incentivare la motivazione dei docenti o a prevenire l'insorgere della demotivazione professionale, o peggio ancora del *burnout* (Lodolo D'Oria, 2005; MIUR, 2014; OECD, 2005). La presente ricerca qualitativa, in corso di svolgimento, mira a conoscere le opinioni dei docenti sulla loro motivazione professionale e a rilevare le loro proposte su cosa si dovrebbe fare, a vari livelli, per incentivarla. Se si rispondesse alle reali esigenze motivazionali dei docenti, si potrebbe favorire un loro maggiore benessere negli ambienti scolastici, a beneficio di tutti coloro con cui interagiscono, di bambini e giovani in particolare. Nella Tabella 7, qui di seguito riportata, è possibile leggere alcune risposte, selezionate tra le tante disponibili, riferite alla domanda: "Che cos'è per voi la motivazione professionale?", date dagli insegnanti che hanno partecipato ai Focus Group.

Tabella 7: Le opinioni degli insegnanti sulla motivazione professionale.

Fonte: elaborazione personale.

Scuola Primaria	Secondaria primo grado	Secondaria secondo grado
La presenza dei tuoi bambini è ciò che c'è di più stimolante e di più motivante!	Nonostante tutto lavoriamo coi ragazzi, forse è quella l'unica motivazione per cui ancora mi sento giovane, siamo vivi in quel senso.	È un lavoro che se non c'è motivazione non lo puoi fare, perché devi affrontare le difficoltà dei ragazzi, le loro personalità in formazione, domande, dubbi e incertezze, che sono anche la motivazione a venire tutti i giorni a scuola.
Io ho scelto di essere maestra, lo voglio rimarcare perché la mia motivazione mi nasce proprio da dentro, mi piace proprio da morire lavorare con i bambini.	Secondo me ci vuole anche un sano realismo, perché io credo che il mondo è così, cioè la scuola è così, non è che uno può pretendere o può pensare che tutti gli insegnanti abbiano motivazione.	Per me motivazione professionale coincide con due parole: passione e costruzione. Calcolo i sentimenti, la comunicazione, la relazione è davvero difficile e comunque siamo costretti a farlo perché dobbiamo dare dei numeri, delle valutazioni.
Forse è questo che ci spinge ad andare avanti, la gratificazione, anche se non è una gratificazione piena, comunque lavoriamo lo stesso per i bambini che abbiamo davanti. Nonostante le famiglie, le difficoltà, comunque lo facciamo per loro, alla fine.	Per me la motivazione a spingermi a fare qualcosa di faticoso. Lavorativamente parlando, non può essere ripagato esclusivamente dalla retribuzione o dall'impegno.	La relazione ed il dialogo penso che siano la parte più bella, più piacevole dello stare con gli studenti.
Quando ho visto i genitori rinteggiare l'aula, dentro di me ho detto: o caspita, questi sono genitori che ci tengono alla scuola! Quella è la spinta mo-	Per me motivazione è impegnarmi in un'attività, porre degli obiettivi e raggiungerli, affrontando le difficoltà. Motivazione fondamentale	Per me la motivazione è: se potessi tornare indietro rifarei questo lavoro? Sì, non rinuncerei mai a stare con i ragazzi, con gli alunni, perché a volte è

tivazionale a fare ancora di più, perché vedi che c'è una condivisione di obiettivi.	questo: avere un team di persone con cui condividere questa esperienza. Ovviamente il focus è intorno ai ragazzi.	proprio grazie a loro che mi sento viva.

Ma le difficoltà incontrate nello svolgimento delle proprie funzioni, spesso mettono a dura prova anche i docenti più motivati, tanto che nel corso degli anni in alcuni casi iniziano a prevalere i fattori che influiscono negativamente sull'entusiasmo iniziale, tra i quali, ad esempio: la percezione della scarsa considerazione sociale, l'inadeguato riconoscimento economico, l'inesistenza di un percorso di carriera, la penuria di risorse materiali e didattiche, la fatica di gestire dinamiche di classe sempre più difficili, la mancata formazione per rispondere alle crescenti aspettative di una società complessa. Questi fattori causano demotivazione, persino nei giovani neoassunti, tanto che inducono alcuni ad abbandonare la professione prima del pensionamento o a svolgerla con distacco e disimpegno (MIUR, 2014; OECD, 2005). La Tabella 8, di seguito riportata, raccoglie una selezione di risposte date dagli insegnanti che hanno partecipato ai Focus Group e riferite alla domanda: "Secondo voi, che cosa si dovrebbe fare per incentivare la motivazione professionale?".

Tabella 8:
Le proposte degli insegnanti per incentivare la loro motivazione professionale.
Fonte: elaborazione personale.

Scuola Primaria	Secondaria di primo grado	Secondaria di secondo grado
Incontri di comunicazione/condivisione ricorrenti, per creare una rete adulti/ragazzi.	Supporti anche di altre insegnanti, gratificazione e riconoscimento sotto diversi aspetti, rispetto da parte di tutti per il nostro ruolo.	Formazione su tecniche di gestione dei gruppi e delle relazioni.
Valorizzare il benessere meno evidente, tipo non quello economico.	Una cosa importante per noi sarebbe da parte dei genitori avere più rispetto e considerazione della figura dell'insegnante, come lo era una volta.	Maggiori riconoscimenti sia economici sia morali (importanza del ruolo svolto nella società).
Frequenti occasioni di incontro/confronto con i colleghi della stessa scuola e una formazione che aiuti la conoscenza di sé come persona nella relazione.	Sarebbe meraviglioso che la società restituisse dignità alla scuola vista come istituzione, come luogo formativo e come ambiente di primaria socializzazione, tanto da poter ricevere alla fine riconoscimento dalle famiglie.	Far sì che l'impegno ed il progetto educativo per i ragazzi sia più condiviso con le famiglie e la società.
Sviluppare quindi l'ambito relazionale e comunicativo ci darebbe più strumenti e porterebbe a raggiungere più successo, che è la base della motivazione.	Colloqui mensili insegnante-Dirigente per far emergere problemi legati alle varie situazioni presenti in classe o nei rapporti tra colleghi.	Solo investendo sui ragazzi di oggi cercando di farli pensare, di avere uno spirito critico, si può in qualche modo migliorare la società del domani.
Conoscere le tecniche di coaching, empowering e di lavoro di gruppo.	Migliore la conoscenza dall'alto delle difficoltà della scuola, reali e quotidiane, per supportare realmente il lavoro.	Lavoro di gruppo, maggiore condivisione e scambio tra insegnanti.

Le due tabelle precedenti riferiscono soltanto alcune delle opinioni e delle proposte espresse dagli insegnanti, estrapolate proprio per far emergere come essi avvertano un forte bisogno di costruire relazioni educative autentiche, fondate sul rispetto della persona in generale e della personalità degli allievi in particolare. È emersa anche l'esigenza di costruire relazioni e scambi di esperienze con i colleghi, con i genitori, con i Dirigenti, per condividere gli obiettivi del progetto educativo, sentirsi valorizzati come professionisti, riconosciuti e sostenuti nel loro ruolo. Certamente, sono frequenti anche le richieste di un maggiore riconoscimento economico e di altri incentivi tangibili, come pure è frequente la richiesta di poter lavorare in ambienti organizzati in modo da permettere loro di poter curare maggiormente quello che è considerato il fulcro vitale del ruolo e della funzione docente, cioè la relazione educativa (MIUR, 2014; OECD, 2005).

4. Conclusioni

Le difficoltà esposte precedentemente riconducono alla necessità di ricostruire dei contesti che mettano al centro dei propri interventi la dimensione relazionale. Così scrive Buber (1959): “All’inizio è la relazione: questo è il fatto originario e fondamentale dell’esperienza umana e l’uomo si fa nel tu” (p. 21). Si riconosce in tal modo che l’uomo riesce a realizzare, e perfino a conoscere in modo più completo se stesso, nella misura in cui può confrontarsi con l’altro, attraverso un dialogo che veda nel dono e nella gratuità i suoi elementi fondamentali. La reciprocità di queste due dimensioni identità/alterità nella crescita dell’individuo è stata ripresa e teorizzata più recentemente anche da De Beni (1998), secondo il quale “l’essere non è dell’io e del tu, ma del tra” (p. 15). L’autore, in particolare, ribadisce la responsabilità che hanno tutte le istituzioni, ed in primis la scuola, nel creare un tessuto sociale fondato sull’empatia, la generosità e l’altruismo. Caprara (2014), nell’ambito dei suoi studi sulla prosocialità, ha evidenziato una significativa correlazione tra le due dimensioni della prosocialità e dell’apprendimento: gli alunni maggiormente empatici ottengono dei risultati scolastici migliori ed hanno minori probabilità di essere esposti con il tempo a fenomeni quali depressione, emarginazione ed insuccesso scolastico. “Costruire comunità” è invece una delle dimensioni indicata come fondamentale nel Nuovo Index per l’Inclusione: Booth e Ainscow (2014) riconoscono come l’inclusione possa divenire un fattore di qualità della scuola, che attiva e per così dire “mette in moto” dei processi basati sulla reciprocità e sull’accoglienza reciproca nella misura in cui non è attuata in funzione delle difficoltà o, peggio ancora, delle mancanze degli alunni, ma guarda alla “diverse diversità” in una prospettiva di arricchimento e di pieno sviluppo delle risorse umane. Tutto ciò conduce a riflettere sull’importanza che si diffondano nella scuola metodologie didattiche basate sulla cooperazione e sull’interazione diretta degli alunni tra di loro, che promuovano un modello di scuola che cerchi di garantire “la partecipazione ed il successo scolastico di tutti gli alunni in contesti regolari, in quanto persone e non perché appartenenti a specifiche minoranze” (D’Alessio, 2013, p. 215). Per realizzare queste metodologie didattiche innovative bisogna far leva anche sul motore principale della scuola, cioè gli insegnanti, permettendo loro di lavorare in contesti e organizzazioni che favoriscano la costruzione di relazioni educative positive e pro-positive. Insegnanti con un alto livello di motivazione profondono entusiasmo ed energia mentre svolgono il loro ruolo e le loro funzioni, trasmettono emozioni positive, che si diffondono per contagio e attraggono gli studenti allo studio in generale, e della disciplina in particolare (Poggi, Bartolucci & Violini, 2004, pp. 258-266). Non ultimo, fungono da modelli di comportamento socialmente responsabile e di professionisti che gli studenti vorrebbero anche imitare, optando in futuro per la stessa scelta professionale (OECD, 2005). Quindi, incentivando la motivazione professionale dei docenti, la scuola si potrebbe configurare come una comunità educante che diffonde ottimismo e fiducia nell’uomo, nei giovani, nelle loro risorse e potenzialità e quindi nel loro futuro.

Note

(1) Crisi, in Treccani, Vocabolario online, disponibile in: <http://www.treccani.it/vocabolario/crisi/> [11 maggio 2015]

Bibliografia

- Booth, T., & Ainscow, M. (2014). Nuovo Index per l'inclusione. Percorsi di apprendimento e partecipazione a scuola. Roma: Carocci.
- Buber, M. (1959). Il principio dialogico. Milano: La comunità.
- Brezinka, W. (1995). L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica. Roma: Armando Editore.
- Caprara, G.V. (2014), (A cura di). Educare alla prosocialità: teoria e buone prassi. Torino: Pearson.
- Cavalli, A., & Argentin G. (2010), (A cura di). Gli insegnanti italiani: come cambia il modo di fare scuola. Terza indagine Iard sulle condizioni di vita e di lavoro nella scuola. Bologna: Il Mulino.
- De Beni, M. (1998). Prosocialità e altruismo: guida all'educazione socio affettiva. Trento: Erickson.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2009). Rapporto sulla scuola in Italia. Bari: Laterza.
- Fondazione Giovanni Agnelli (2011). Rapporto sulla scuola in Italia. Bari: Laterza.
- Frabboni, F., Genovesi G., Magri P. & Vertecchi B. (1994) (a cura di). Giovani oggi tra realtà e utopia. Roma: FrancoAngeli.
- Hattie, J. (2009). Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. NY: Routledge.
- Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers. Maximizing Impact on Learning, NY: Routledge.
- Istituto Giuseppe Toniolo (2014). La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2014, Bologna: Il Mulino.
- INVALSI. (2012). *Questionario studenti*. Disponibile in: www.invalsi.it/invalsi/ri/vales/documenti/22122014/Questionario_Studente_VM.pdf [14 maggio 2015].
- Lisimberti, C. (2007). Gli insegnanti nella ricerca. Le indagini su insegnanti e identità professionali nel contesto italiano e internazionale. Milano: Università Cattolica.
- Lodolo D'Oria, V. (2005). Scuola di follia. Roma: Armando.
- Medeghini, R., & Fornasa, W. (2011). L'educazione inclusiva. Culture e pratiche nei contesti educativi e scolastici: una prospettiva psicopedagogica. Milano: FrancoAngeli.
- Medeghini, R., D'Alessio, S., Marra A., Vadalà G., & Valtellina E. (2013). Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. In Annali della Pubblica istruzione, numero speciale, Le Monnier: Firenze.
- MIUR. (2014). Talis 2013 Italia. *Guida alla lettura del rapporto internazionale OCSE Teaching and Learning International Survey. Focus sull'Italia*. Disponibile in: www.istruzione.it/allegati/2014/TALIS_Guida_lettura_con_Focus_ITALIA.pdf [11 maggio 2015].
- Moe, A. (2010). La motivazione. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil. Bologna: Il Mulino
- OECD. (2005). *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Disponibile in: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/teachers-matter-attracting-developing-and-retaining-effective-teachers_9789264018044-en#page1 [11 maggio 2015].
- Pagano, P. (2011). I giovani e il futuro. Un'analisi delle culture giovanili tarantine. Milano: FrancoAngeli.
- Poggi, I., Bartolucci, L., & Violini, S. (2004). Emozioni: un'arma per l'apprendimento. In Susi, F., Cipriani, R., & Meghnagi D. *Antinomie dell'educazione nel XXI secolo*. (pp. 258-266). Roma: Armando Editore.
- Rheinberg, F. (2003). Psicologia della motivazione. Bologna: Il Mulino.
- Richardson, P.W., Karabenick, S.A., & Watt H.M.G. (2014). Teacher Motivation. Theory and Practice. New York and London: Routledge.
- Schizzerotto, A., Trivellato, U., & Sartor N. (2011). Generazioni disuguali. Le condizioni di vita dei giovani di ieri e di oggi: un confronto. Bologna: Il Mulino.
- Treccani. Vocabolario online. Disponibile in: <http://www.treccani.it> [11 maggio 2015].

**Parlare del futuro a partire dal sé.
Un'esperienza tra i banchi di un Centro di Formazione Professionale**

di Carlo Macale

L'articolo riporta un'esperienza fatta all'interno di un Centro di Formazione Professionale di Roma per ragazzi in età scolare. Su una base teorico sociale che si rifà alla scuola di Barbiana e un modello educativo che prende spunto dal personalismo filosofico e dalla psicologia positiva, il percorso esperienziale proposto ai ragazzi è stato contestualizzato all'interno di un progetto di orientamento e accompagnamento professionale secondo una modalità di ricerca educativa etnografica.

L'iter educativo proposto ha visto alternarsi diverse tipologie di esperienze personali e di classe, con momenti di riflessione, lezioni frontali, utilizzo di canzoni ed elaborazioni scritte. Il dato che emerge è che i partecipanti, nonostante alcuni disagi personali in riferimento a vissuti relazionali e scolastici, hanno comunque mostrato una buona capacità metacognitiva di riflessione sul sé. La continuità temporale fra passato, presente e futuro ha messo in luce criticità e potenzialità dei partecipanti, ma allo stesso tempo ha dato vita ad un modo di pensare più analitico e pro-attivo.

My contribution reports an experience made within a Vocational Training Centre in Rome for school-age young boys. On a social theorist which refers to the school of Barbiana and an educational model inspired by philosophical personalism and positive psychology, the experiential path proposed to the schoolboys, was contextualized within a draft guidance and a career support, following an ethnographic educational research way.

The proposed educational process has seen a succession of different experiences, both personal and classroom, with moments of reflection, lectures, use of songs and written processing. What emerges is the participants, despite some personal problems in reference to experiences of relationships and school, have shown good metacognitive ability of self-consideration. The temporal continuity between past, present and future has exposed weaknesses and strengths of the participants, but at the same time has created a more analytical and pro-active way of thinking.

Introduzione

Kant dava come a-priori nell'essere umano il riconoscimento del tempo, lo definiva un trascendentale, in quanto non necessario di una fondazione sensitiva oggettiva. L'essere umano riconosce il tempo poiché, in quanto è evidente, rende inopinabile la sua esistenza. Lo scorrere del tempo in effetti è "evidente", conserviamo i giornali del giorno prima, ci affrettiamo a svolgere gli appuntamenti della giornata e la sera ci addormentiamo pensando al domani. Il tempo scorre nell'agire, il tempo si prefigura nel pensiero, il tempo è passato nella memoria. Cosa può mettere in crisi questa certezza? Forse, stando al pensiero di Agostino d'Ippona, Dio con la sua Eternità oppure i tanti circoli viziosi filosofici sul tempo e lo spazio a partire dai paradossi di Zenone. Ma la vita quotidiana, quella reale, quella impregnata di bisogni e desideri, spesso non ci concede di riflettere "oltre-tempo".

Il problema di fondo nasce dal fatto che si ha una concezione del tempo che non si fonda sull'esperire il tempo come strumento di realizzazione personale, ma lo si vive come qualcosa di altro dal proprio sé che determina arbitrariamente l'esistenza. La società occidentale vede il tempo solo come lo scorrere dei giorni; alcuni modelli culturali con chirurgie e prodotti cosmetici vogliono sbugiardare gli anni che passano; il presente è nemico di una seconda *chance* del passato e così il futuro è sempre qualcosa che verrà e non viene mai inteso come il giorno dopo.

Le giovani leve sono le vittime di una società concentrata sull'*hic et nunc*, sul futuro tecnologico che guarda l'oggi perché il domani è già superato, che rinnega tradizioni (a eccezione del folklore) e

si getta verso il non definito che non concede appigli esistenziali a chi ha bisogno e desidera costruirsi una vita.

L'esperienza che verrà presentata in queste pagine vuol essere una riflessione a partire dalla condizione del vissuto di alcuni giovani in uscita da un percorso di formazione professionale. Questi ragazzi, lavorando sulla propria auto-valutazione nell'oggi, si sono accorti che il futuro non è poi così lontano, e che loro, per questo tempo "che sarà", ancora non hanno investito in termini di riflessione e di coinvolgimento personale.

1. Dall'orientamento a una visione del proprio futuro personale e professionale

L'esperienza nasce in ambito didattico all'interno di un Centro di Formazione Professionale, sito in un quartiere popolare di Roma, al quale affluiscono molti giovani da diverse parti del territorio comunale. L'attività di riflessione sul futuro non è stata svolta fuori dall'orario scolastico, né si è configurata come un laboratorio di idee *sui generis*; è stata, infatti, collocata in orario curriculare e nella fattispecie all'interno del monte ore che vengono dedicate all'orientamento e all'accompagnamento professionale.

Secondo un'impostazione ormai a grandi linee condivisa da più scuole di pensiero, le fasi di un percorso pratico di un orientamento professionale sono le seguenti: a) auto-etero valutazione; b) self-marketing; c) accompagnamento nel mondo del lavoro. Non è possibile, tuttavia, veicolare questa metodologia individuale all'interno di un gruppo classe anche solo per ragioni tecniche (es. somministrazione di test), di tempo, di libera e manifesta volontà dell'orientando ad affrontare tale percorso. Così si è scelto di utilizzare una formula educativa ed esperienziale di gruppo alternata ad alcuni momenti di riflessione personale.

I dati esposti qui di seguito sono emersi all'interno della fase di autovalutazione, dove una distinzione evidente tra sé personale e sé professionale ancora non è così definita.

1.1 Teoria e questione metodologica

Prima di procedere nel racconto dell'esperienza fra i banchi di scuola, si vogliono precisare, brevemente, alcuni dati e presupposti teorici sui quali si è fondato e ha preso consistenza il percorso svolto con i ragazzi del Centro di Formazione Professionale (CFP).

I CFP sono degli enti formativi di natura pubblica o privata che seguono un ordinamento regionale. La maggior parte dei ragazzi che vi convogliano provengono dal *drop-out* del sistema tradizionale statale o da un orientamento "al ribasso" in quanto non gli vengono riconosciute capacità astrattive, ma soprattutto si sottolinea, in maniera marcata, la mancata voglia di studiare. Dal nostro punto di vista, i CFP sono in una qualche misura la "Scuola di Barbiana dei nostri giorni", ovverosia delle scuole dove non si impara più solo un mestiere (competenze professionali specifiche), ma si continuano ad apprendere quelle competenze di base che fanno capo agli assi del linguaggio, matematico, scientifico-tecnologico e storico sociale (D.M. 139/2007). Come la scuola di Barbiana, i CFP sono considerati scuole di serie B rispetto ai percorsi di istruzione statale e ciò è dimostrato dalla carenza dei fondi che vengono destinati a queste scuole rispetto all'apparato dell'Istruzione Statale (Salerno & Zagardo, 2015). Inoltre i CFP sono degli enti formativi che, prima ancora che svolgere la loro missione di istruzione e formazione, debbono assolvere una finalità squisitamente educativa nel senso etimologico del termine, ovverosia debbono fare un grande sforzo pedagogico per rivalorizzare l'allievo e renderlo consapevole delle proprie potenzialità. La finalità di questa azione educativa è di abbattere le "armature personologiche" anti-scuola dovute a un'autostima inficiata da problemi relazionali a vario livello e dai precedenti percorsi scolastici. Avendo a mente il monito del Priore di Barbiana, che ci ricorda che se si perdono i ragazzi più difficili, la scuola non è più scuola, ma un ospedale che cura i sani e respinge i malati (Milani, 1976), l'esperienza educativa ha avuto come finalità il voler recuperare la voglia di futuro di ogni ragazzo a partire dalla propria storia (anche se a volte difficile) e dalle proprie potenzialità.

Proprio il concetto di potenzialità fa da ponte fra una “teoria sociale” di questa esperienza (la scuola di Barbiana) e una riflessione pedagogica che noi fondiamo nel personalismo filosofico (Maritain, 2001) e nella Positive Psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Queste due scuole di pensiero, appartenenti a branche del sapere diverse, hanno un punto in comune: la virtù. Come il personalismo filosofico di Maritain si rifà al tomismo e quindi ad Aristotele, la Positive Psychology, in uno dei suoi costrutti, riprende il filosofo greco di Stagira, in particolare per quello che riguarda il concetto di *eudaimonia*. Quest’ultima è intesa come vita autenticamente felice (Seligman, 2002) perché virtuosa, dove la virtù non si connota su una linea di proibizione, ma di eccellenza. Inoltre, ambo le scuole di pensiero ci parlano di potenzialità collegate alle virtù insite nella struttura antropologica dell’essere umano (Peterson & Seligman, 2004) e che quindi sono possedute da tutti, anche dai giovani che frequentano un centro di formazione professionale. Questo presupposto antropologico è fondante la ricerca perché ha sfidato il luogo comune secondo cui certi tipi di giovani non possono riflettere sui valori, sulle virtù e sulla loro portata esistenziale sulla linea del tempo di ciascuno e quindi sul proprio futuro.

Il CFP considerato nel presente studio accoglie ragazzi in obbligo formativo (o in diritto – dovere), quindi giovani di età compresa fra i 14 e i 18 anni che seguono un iter di Istruzione e Formazione Professionale (IeFP). Il percorso è stato portato avanti tra gli allievi del terzo anno, cioè studenti in procinto di prendere una qualifica professionale che, almeno che non vogliano continuare il curriculum scolastico per conseguire un diploma presso un Istituto Professionale Statale, da luglio dovrebbero inserirsi nel mondo del lavoro. I corsi in cui è stato svolto questo progetto sono dei *curricula* scolastici e professionali a prevalenza maschili; nelle classi coinvolte nel presente studio non vi era nessuna studentessa. Le classi, in linea con le ultime ricerche sull’IeFP (ISFOL, 2015), hanno un alto livello di inclusività e quindi una rilevante percentuale di soggetti stranieri, ragazzi provenienti da fallimenti scolastici oppure da situazioni di svantaggio sociale o, ancora, problematiche relative all’apprendimento/comportamento. In tutto gli allievi che hanno partecipato all’esperienza sono stati quaranta.

La questione metodologica è espressamente ispirata al metodo di ricerca etnografico in educazione con tutti i limiti e le potenzialità della soggettività del docente/ricercatore (Paolone, 2012). Inoltre, tale ricerca ha seguito un percorso di “etnografia confidenziale”, che vede un osservatore stabilire una relazione amicale e fiduciosa con la “popolazione” che incontra (Ziglio & Boccalon, 2006), nonostante il ruolo di docente.

Come docente/ricercatore si è avuto modo di condividere con gli studenti oltre che lo spazio e il tempo dell’aula, anche altri momenti e ambienti come quelli ricreativi che hanno favorito l’affermarsi di una presenza adulta non come investigativa o “sperimentale pura”. Si è creata una relazione confidenziale - portatrice di novità - nella misura in cui ha fatto emergere dati esperienziali che hanno contribuito a un aumento di consapevolezza e di sapere.

1.2 L’iter educativo

Per essere più esemplificativi possibile riportiamo la prassi didattica delle lezioni misurabili in un tempo di circa sessanta minuti:

1. Prima di parlare direttamente di autovalutazione, è stata proposta alla classe una riflessione a partire dalla “finestra di Johari” come strumento, semplice e completo, per descrivere la persona in contesti di gruppo (1). Nell’arco di questa lezione sono stati fatti esempi, chiariti concetti, sistemati nei diversi quadranti aspetti della propria persona che riguardano la globalità dell’essere umano nella sua esperienza esistenziale, oltre che formativa.
2. Nella seconda lezione si è presentata l’auto-etero valutazione come metodologia che rende consapevole la persona delle proprie risorse e criticità. In particolare ci si è soffermati sul principio narrativo della persona e, considerando la difficoltà dei ragazzi in questione a descrivere se stessi, è stato fornito loro un “facilitatore”, ossia una scheda grazie alla quale, scegliendo tra diversi aggettivi e sostantivi (una lista di cento parole) potessero definire la propria persona in base

al “saper essere” e “saper fare”. Al termine dell’attività, ogni scheda è stata consegnata al docente e non letta in classe; questa era la premessa per far sì che ogni ragazzo potesse esprimersi liberamente senza paura di essere giudicato dal gruppo classe.

3. Nella terza lezione, presentando alcuni strumenti oggettivi che si possono usare in sede di orientamento (scala valori professionali, pensiero astratto, test di personalità, intelligenza emotiva, etc) con le loro relative funzionalità in una batteria predisposta, si è scelto di riflettere, particolarmente, sul costruito dello stile esplicativo secondo il pensiero di Martin Seligman (2). Al termine ogni ragazzo ha cercato di ricordare un evento problematico della sua vita e, seguendo il modello ABCDE, ha cercato di “spiegarsi” il proprio ragionamento nel tempo e cosa avrebbe fatto nel tempo presente.

4. Nella quarta lezione per prima cosa sono stati ripercorsi i tre precedenti incontri, in seguito sono state prima lette (come se fossero poesia) due canzoni e poi ascoltate. La prima canzone scelta è stata “Sono quello che sono” di Eugenio Finardi. Una canzone che, guardando al presente dell’essere sé stessi, parla dell’autovalutazione di una persona che sa di non essere perfetta, ma che allo stesso tempo ha voglia di migliorarsi. La seconda canzone scelta è stata “Sogna ragazzo sogna” di Roberto Vecchioni. Un testo poetico e musicato rivolto al futuro, che pone fiducia nel ragazzo nonostante le problematicità personali e sociali, che guarda oltre gli sbagli del presente basandosi sulla scelta valoriale, sull’amore, sul credere in se stessi. Una canzone, infine, che responsabilizza la persona, senza schiacciarla nella tirannia della libertà.

5. Il quinto incontro è stato quello più critico durante il quale i ragazzi dovevano scrivere del sé in riferimento al presente e al futuro a partire dallo schema di Johari, dai facilitatori dell’autovalutazione, della riflessione e dello scritto personale sull’ABCDE e dal commento di gruppo fatto in classe sulle canzoni.

Nelle classi, durante le lezioni, si è respirato un buon clima, non sempre attento e concentrato, ma a tratti profondamente significativo sul piano della riflessione personale e della condivisione. Vista la tipologia di scuola questo è stato comunque un buon risultato alla luce della difficoltà di parlare di sé abbattendo le armature, sia rispetto ai pari che al docente, ma soprattutto alla luce del doversi mettere in gioco sul personale in un ambiente che viene visto prettamente formativo sul piano scolastico e personale.

2. La riflessione sul dato esperienziale

La riflessione sul dato esperienziale consiste nel riconsegnare al lettore alcune storie significative commentate o dal ricercatore o direttamente dai ragazzi in un contesto di classe o nei colloqui personali. La riflessione, quindi, ha valore in quanto è condivisa e non è esemplificativa di una categoria logica di pensiero.

2.1 Introduzione alla riflessione del sé tramite la finestra di Johari

Partiamo con alcune affermazioni emerse durante la spiegazione, in classe, della finestra di Johari. La maggior parte dei ragazzi concordava con la funzionalità dei quattro quadranti e nella fattispecie riconosceva il “noto a me e noto agli altri” quasi come evidenza della realtà quotidiana. Essi, inoltre, ritenevano importante l’aiuto di alcuni strumenti per la consapevolezza di alcune parti nascoste nella sezione “ignoto a me e noto agli altri”. In particolare però il gruppo ha avuto un rifiuto nel riconoscere la dimensione dell’“ignoto a me e ignoto agli altri”, mentre invece ha messo in risalto il quadrante “noto a me e ignoto agli altri”, vedendo in esso la somma di quei vissuti interiori che solitamente non si manifestano per una sorta di autodifesa all’interno di un contesto di gruppo, come quello dello stesso gruppo classe.

Le classi coinvolte hanno riconosciuto che vi sono aspetti, storie e vissuti personali che non manifestiamo, non tanto per gelosia, quanto piuttosto per paura che terze persone alle quali “doniamo” una

parte della nostra interiorità, poi usino questa condivisione come arma e non come sostegno. Paradossalmente, è emerso che nella relazione con l'altro ognuno vorrebbe essere autentico e, seppur non troppo profondo, comunque trasparente nel suo essere. Tramite le riflessioni si è evinto che spesso ciò non accade e, per tale ragione, non si vivono serenamente le relazioni amicali, né quelle con i docenti. Utilizzando questo argomento, i ragazzi hanno allargato il cerchio relazionale, passando dal quartiere e arrivando alla società in genere dove spesso un rapporto risulta essere un duello spadaccino, nel quale la lama non serve solo per difendersi dal colpo, ma molte volte, quasi in linea preventiva, serve a dare il colpo di attacco proprio per difendersi.

“‘A prof se te te mostri debole, poi te fanno male’. ‘Io ‘na vorta j’ho detto a ‘na pischella la mia situazione, lei m’ha detto che ero complessato e mi ha accannato!’ ‘A prof i cazzi mia me li tengo per me, mica so scemo!’”. Da queste poche frasi esemplificative si capisce come i ragazzi abbiano una visione dell’interiorità come “dato negativo”, anche per quanto concerne aspetti belli della persona, come l’amore. “‘Non posso di’ de no all’amici pe la ragazza, la ragazza te p’o’ mollà, l’amici restano’. ‘A volte pure se je voresti di’ a n’amico de nun fa cavolate, te fermi perché saresti preso come scemo’”.

Ovviamente un’ora di lezione non è stata sufficiente per parlare in profondità del tema dell’interiorità, ma è bastata per creare una riflessione nel gruppo, tra una presa in giro e l’altra, e per capire che proprio la derisione in base a stereotipi culturali, non permette di essere se stessi e spesso, di sognare. Il pensare al sé nell’oggi, come armatura per difendersi dall’altro, non fa emergere i valori personali e il valore del domani.

2.2 Facilitatori e autovalutazione

Nella fase dell’autovalutazione i ragazzi hanno semplicemente completato una scheda. Nonostante questa attività possa sembrare apparentemente utile solo nella fase riflessiva e rielaborativa (punto 5), in realtà è importante riportare tre considerazioni in relazione alla nostra indagine.

Innanzitutto, la richiesta da parte dei ragazzi della spiegazione di alcune parole sia prese in sé, sia in relazione a termini simili (per esempio: calmo-sereno, creativo-innovativo). Tra una battuta e l’altra (3), quando a un certo punto si è detto a un ragazzo eccessivamente preso dalla questione linguistica: “vivi la cosa con un po’ più di leggerezza” - lo stesso ha risposto: “a prof. se devo parlà de me, lo devo fa bene, già su de me se ne dicono tante!”. Questo aspetto evidenzia come non fosse importante l’attività in sé, quanto piuttosto la possibilità di poter parlare di se stessi, senza passare prima per i giudizi degli altri.

La seconda considerazione nasce da un’affermazione di un ragazzo: “A prof. manca un aggettivo pe me: problematico!”. Il ragazzo ha spiegato che lui non è problematico perché “ha” dei problemi, ma perché se li “crea” in continuazione e questo gli impedisce di migliorarsi nella vita. Il problematico è la sua etichetta principale che lo condanna a una storia di sbagli, a un presente difficile e a un futuro senza troppe scelte: problematico anche quello. Quasi una forma di rassegnazione auto-stigmatizzante.

La terza riflessione è sempre un aggettivo mancante: “A prof pure a me me manca n’aggettivo: pigro”. Dove per pigro si intende “nun è che nun c’ho voja de fa, e che nun so che devo fa e quello che devo fa nun so perché lo devo fa e quindi nun me va de fa niente!”. Forse un miglior modo per presentare *in vulgus* la categoria di non-senso nell’agire, non c’è. Il senso è ciò che spinge ad andare avanti, a guardare al futuro!

2.3 Lo stile esplicativo

L’incontro sullo stile esplicativo e sul metodo ABCDE è stato certamente quello più difficile, poiché si chiedeva al giovane di entrare in profondità, di fare uno sforzo meta-cognitivo sul piano storico-esistenziale. Certamente, tale attività ha fatto emergere alcuni elementi importanti; primo fra tutti alcune eccellenze, ossia l’attitudine di alcuni ragazzi a saper considerare un momento preciso della propria vita e saperlo ricollocare non solo sul piano cognitivo (ricordo), ma anche extracognitivo. Si riportano alcuni scritti.

Es. 1: A- "Io nella mia vita ho incontrato molte difficoltà, ma la cosa che mi ha scombussolato più nella vita è stata la morte di mio nonno che è stato la persona che mi ha fatto crescere nella mia infanzia e poi dopo poco tempo la perdita di mio padre l'anno successivo e dopo anche la morte di mia madre dove ho vissuto il momento peggiore della mia vita".

B- "In quel momento manco io riuscivo a capire cosa avevo. Ho avuto un calo drastico a scuola ma non sono riuscito mai a capire il vero motivo. Sicuramente quei fatti avevano e hanno il loro peso su tutto ciò ma è stato e ancora è molto difficile da capire".

C- "La conseguenza oltre a come ho già detto è anche il fatto di avere tutte le responsabilità su me stesso perché manca quella parte fondamentale che mi sosteneva".

Es.2 A- "Separazione fra i miei genitori".

B- "La ragazza con cui sta mio padre era la sua segretaria, passavo tutti i pomeriggi con lei e sapevo che mio padre e lei si sentivano non per lavoro ma per altro".

C- "Ero troppo piccolo per capire ciò che stava succedendo e quindi per poterne parlare con mia madre. Mi sono sentito in colpa di tutto ciò che è successo".

D- "Ho notato che la separazione dei miei genitori sarebbe avvenuta comunque perché loro due non andavano d'accordo".

Es.3 A- "Una cosa 'brutta' che mi è capitata nella vita è quando si sono separati i miei genitori. Io ero piccolo, troppo piccolo per ricordare quando i miei si sono separati, ma poi questa cosa l'ho vissuta nel crescere. Soffrivo nel vedere gli altri bambini che avevano tutti e due i genitori vicini e mi domandavo perché io non potessi avere questa fortuna".

B- "Credevo che un giorno i miei sarebbero tornati insieme, ma così non è stato. Ora come ora dico che è stato un bene, poiché i miei genitori sono entrambi felici".

C- "Le conseguenze sono state molteplici, più che altro quando ero piccolo, ovvero: ero molto vivace e sfogavo la rabbia con le altre persone, grandi e piccole!".

D-E- "Le cose che ho fatto per migliorare è stata più che altro una, ovvero, ho accettato la realtà, ho valutato la situazione, quindi, ho visto che i miei genitori erano contenti ugualmente e forse anche di più e allora mi sono detto che andava bene così".

Es.3 A - "Sono stato bocciato due volte".

B- "Dopo la prima volta credevo che mi bocciassero per la seconda volta".

C- "Mi hanno bocciato anche per la seconda volta".

D- "Mi sono messo di impegno, ho provato a studiare di più maggiormente, più degli anni passati".

Es.4 A- "Ho perso mia nonna".

B- "Ho collegato tutto intorno a quello ma continuo a farlo".

C- "Tenere tutto in me stesso ed evitare di parlare e sfogare".

Es. 4 A- "Andavo male a scuola sempre su due materie, inglese e matematica".

B- "Mi sentivo di non valer niente, di non poter dare delle soddisfazioni ai miei genitori".

C- "Non volevo studiare perché ero convinto di non poter andar bene".

D- "Ho cercato di convincermi che non era così e che potevo fare di più".

E- "Grazie alla mia famiglia ho superato tutti gli ostacoli ed avere delle soddisfazioni".

Es.5 A- "Avevo problemi a relazionarmi con le persone ed ero molto timido, e tutt'ora lo sono".

B- "Mi sono auto convinto che non avrei mai trovato una ragazza, avere degli amici e trovare un lavoro".

C- "Molte volte mi isolavo dalle persone, mi deprime e non esco".

D- "Ho iniziato a uscire e a parlare con le persone ed essere meno timido".

E- "Esco sempre e parlo con più persone ed ho molti amici, sono meno timido ma ho ancora difficoltà a parlare con le ragazze".

Es.6 A- "I miei genitori hanno scoperto che fumavo".

B- "Non sono un bravo figlio, li ho delusi".

C- "Mi facevo complessi di cosa pensavano di me, se il rapporto era cambiato o era quello di prima".

D- "?"

Es.7 A- “Andavo quasi sempre in ospedale per problemi di salute, stavo più in ospedale che a casa, a scuola e con gli amici”.

B- “Mi stavo per convincere che non potessi fare più niente per colpa di questi problemi, mi sentivo limitato”.

C- “Ho incominciato a essere molto triste, quasi depresso ogni giorno, non riuscivo più a farmi una risata con nessuno, non sopportavo niente, non volevo né sentire né parlare con nessuno”.

D- “Dovevo levarmi questo pensiero dalla mente cioè essere depresso, ma la mia famiglia non riusciva ad aiutarmi e a comprendermi più di tanto perché non riuscivano a capire il dolore che avevo”.

E- “Grazie alla mia ragazza mi ha aperto gli occhi e mi ha dato forza di reagire e mi ha fatto notare i miei pregi e tutto quello che avevo di buono e sono riuscito a riprendere la mia vita in mano e quindi reagire ed essere più forte di prima”.

Se non tutti i ragazzi sono riusciti a scrivere è perché raggiungere una certa profondità nella riflessione personale è difficile. È vero che, saper definire una criticità incontrata nel corso della propria vita descrivendola in maniera asettica, far memoria delle credenze negative a seguito dell'evento negativo e saperlo ridiscutere nell'oggi cercando una soluzione per azionare un comportamento migliorativo, non è cosa che si apprende in quaranta minuti. Nonostante ciò, tranne per i ragazzi che hanno mostrato un atteggiamento di chiusura o di difficoltà nell'elaborazione, sono emersi racconti personali “veri” e “profondi” come hanno dimostrato gli esempi sopra riportati. Sapersi riguardare nella propria storia personale è un aiuto per il sapersi definire nel presente e per poter progettare il proprio futuro. Si è quel che si è anche alla luce di quel che si è stati e tale consapevolezza è fondante per la definizione del proprio futuro.

I ragazzi che non hanno scritto nulla, hanno comunque ringraziato il docente per avergli dato una possibile chiave interpretativa della propria vita: “a prof nun c'avevo mai pensato al fatto che se me convinco de nun esse capace, vedo male tutto il resto!”.

2.4 “Sono quello che sono” e “Sogna ragazzo sogna”

La lettura dei testi musicali è stato un momento di alta riflessione all'interno delle classi, in quanto, oltre agli aspetti attitudinali, relativi alle competenze o ai tratti caratteriali, è stata considerata la dimensione assiologica che guida, o che dovrebbe guidare, l'agire umano.

Nella canzone di Eugenio Finardi i commenti si sono concentrati sulla seguente strofa: “è vero sono complicato/ ed è anche vero che sono spesso maleducato e che penso troppo a me./ Se a volte sono impaziente/ è solamente che io non sopporto quando la gente mi critica inutilmente/ perché sono quello che sono”.

I ragazzi hanno denunciato i “commenti facili” del mondo degli adulti, soprattutto quelli che passano da un'analisi dei comportamenti a un giudizio di valore sulla persona. In particolare, questa strofa ha innescato una serie di riflessioni, provocando anche una difficile gestione in classe nel dare la parola, soprattutto sulla parola “critica”: “ma perché la gente giudica se non sa la mia storia e i miei problemi?!”. Dopo un ovvio riposizionamento del fattore causale, ossia che tutti “giudicano” (compresi i ragazzi stessi) le persone dai loro comportamenti (perché è l'unica cosa nota agli altri), i giovani hanno evidenziato come si sentono “imprigionati” nel giudizio degli adulti che sono soliti rilevare i loro aspetti critici e poche volte mettono in risalto le loro potenzialità.

Una critica continua degli aspetti negativi, seppur voglia essere costruttiva, alla fine rischia di essere una “paternale costante” in più ambienti (casa, scuola, strada, etc.) che diviene “asfissiante” poiché non permette di scoprire le risorse della persona sulle quali fondare il futuro. La cosa interessante è che la quasi totalità dei ragazzi non ha messo in dubbio di essere “complicato, maleducato, impaziente” (4) come dice la canzone, aggiungendo anche altri lati negativi del sé, ma allo stesso chiedeva a gran voce, oltre ad alcune attenuanti per i loro comportamenti (come situazione familiare, o sociale in genere), anche il riconoscimento delle proprie potenzialità: “nun semo poi tutti sbajati!”. Questo messaggio è importante per il mondo adulto, per gli educatori in senso lato, dalle famiglie agli insegnanti, ai diversi operatori sociali e della relazione d'aiuto. Non inquadrano la gioventù in

schemi patologici o sociologici di disagio o devianza; cerchiamo, se proprio siamo vittime della nomenclatura, di inquadrarli su un piano di potenzialità. Nessun adulto realizzato ha costruito il proprio futuro su un proprio disagio o bisogno, almeno che non l'abbia trasformato in desiderio. Alcuni ragazzi hanno messo in evidenza che le prime lezioni del percorso non erano centrate su cosa non andava, ma su quello che loro si sentivano in grado di "poter essere" e "poter fare". Una riflessione su loro stessi nel presente a partire dalle loro peculiarità positive da mettere in campo nelle relazioni affettive e sociali, come nel mondo della scuola e della professione. Ciò non ha significato non parlare di aspetti limitanti la personalità, infatti, alcuni quadranti della finestra di Johari e la riflessione su modello esplicativo di Seligman hanno messo in luce anche evidenti aspetti critici della propria persona, ma senza dargli un'eccessiva enfasi nella riflessione sulla consapevolezza del sé.

"Sogna ragazzo Sogna" di Vecchioni, letta dopo il brano di Finardi, è stato uno strumento simile alla pinza del dentista nell'estrazione di un dente, in quanto ha permesso ai ragazzi, di tirar fuori tutto il loro attaccamento a quelli che comunemente definiamo "sani principi". Una riduzione forse del concetto di valore? È possibile se letto in una dimensione prettamente accademica. In un orizzonte educativo e in un ambiente non sempre facile, è stata una grande conquista anche se durata non più di mezz'ora-quaranta minuti.

Dopo le riflessioni sulla canzone di Finardi, alcune barriere di difesa erano cadute, così è stato facile percepire la grandezza delle prime strofe della canzone: "E ti diranno parole rosse come il sangue, nere come la notte;/ ma non è vero ragazzo che la ragione sta sempre con il più forte;/ io conosco poeti che spostano i fiumi con il pensiero/ e naviganti infiniti che sanno parlare con il cielo./ Chiudi gli occhi ragazzo e credi solo a quel che vedi dentro/ stringi i pugni ragazzo non lasciargliela vinta neanche un momento/ copri l'amore ragazzo ma non nascondere sotto il mantello/ a volte passa qualcuno. A volte c'è qualcuno che deve vederlo", dove l'autore invita l'ascoltatore a non credere che è necessario apparire forti per essere se stessi o che l'immagine del sé deve dipendere dall'immagine che gli altri si fanno di noi. In continuità con il testo musicale precedente si è rafforzato il messaggio che "io sono quello che sono" e non devo nascondere me stesso o "l'amore sotto il mantello".

La seconda e terza strofa sono quelle che parlano del "cuore", quindi della dimensione dell'interiorità della persona in riferimento a ciò che è extracognitivo e valoriale in un contesto di intersoggettività. "Sogna ragazzo sogna quando sale il vento nelle vie del cuore,/ quando un uomo vive per le sue parole o non vive più;/ sogna ragazzo sogna quando cade il vento ma non è finita/ quando muore un uomo per la stessa vita che sognavi tu;/ [...] non lasciare un treno fermo alla stazione, non fermarti tu!/. Lasciali dire che al mondo che quelli come te perderanno sempre/ perché hai già vinto, lo giuro e non ti possono fare più niente./ Passa ogni tanto la mano su un viso di donna, passaci le dita,/ nessun regno è più grande di questa piccola cosa che è la vita".

Questo momento di riflessione di gruppo è stato com-movente, ossia ha mosso fra i pari uno scambio di messaggi critici importanti che spesso si tralasciano perché mettono a nudo la propria persona e non la rendono più (apparentemente) forte per affrontare le insidie e i giudizi del gruppo dei pari e degli adulti.

Sentire quei ragazzi definiti "problematici", "svogliati", "cannaroli", "bruciati" parlare di amore e di valori e riconoscere che "non è facile trovare i valori nella vita, specie quelli giusti", ma anche affermare che "se c'ho un valore lo porterò avanti finché non chiuderò gli occhi", significa riconoscere in loro una portata assiologica che interseca sul piano cognitivo e morale la loro vita.

In classe si è parlato di modelli dei nostri giorni come Giovanni Falcone e della sua celeberrima frase "chi non ha paura di morire muore una volta sola" e del vivere coerentemente secondo i famosi sani principi. Si è parlato dell'amore vero tra due persone, quello autentico, quello che si abbraccia e si bacia maggiormente nei suoi momenti più difficili perché fragili. Non si è avuto paura a dire che si desidera di più una donna da amare, che non una "fica da scopare". Quanta fatica a riconoscere che se non ci sono più le brave ragazze è perché "noi semo stronzi e cerchiamo solo 'na cosa!'".

Nessun potere taumaturgico, nessuna conversione dopo questa lezione, nessuno ha dato i soldi delle sigarette ad Emergency e nessuno è andato in Caritas per iscriversi alla lista di volontariato anzi, al passaggio della prima bella ragazza sono partiti i soliti commenti. La vita ha continuato a scorrere come prima, ma forse qualcosa si è spostato ...forse, anche per un solo attimo, nell'*hic et nunc* e nella profondità della propria persona, qualcuno ha autorizzato se stesso a sognare!

2.5 "... Sono quello che sono... e sogno..."

L'ultima strofa del testo di Vecchioni recita: "Sogna, ragazzo, sogna, ti ho lasciato un foglio sulla scrivania,/ manca solo un verso a quella poesia, puoi finirla tu".

Così, a partire da questo spunto, la finalità dell'ultima tappa di questo percorso è stata quella di scrivere un breve testo sul proprio presente e il proprio futuro dal titolo "Sono quello che sono...e sogno". Come già detto, i ragazzi avevano a disposizione oltre alla scheda di autovalutazione, la scheda ABCDE e i testi della canzone, inoltre, per agevolare la stesura del testo, si erano date le seguenti indicazioni:

- non c'era un modello di testo da seguire: si poteva scrivere un tema, una lettera, un articolo, commentare le canzoni, etc.;
- si potevano usare parole dialettali o idiomi qualora non fossero riusciti a esprimere in italiano quello che volevano dire;
- si potevano commentare le caratteristiche che ciascuno si era dato nella scheda di autovalutazione;
- sulla lavagna c'era scritta la traccia e alcuni spunti come 1. Io nel presente (prendi spunto dalla scheda su stile esplicativo e autovalutazione) 2. Io nel futuro personale e professionale (cfr. sopra).

Nonostante queste indicazioni e nonostante avessero già del materiale fra le mani, alcuni ragazzi non sono riusciti a scriver-si. Alcuni hanno consegnato il foglio in bianco affermando che non riescono a scrivere "su de me"; altri hanno scritto poche righe non credendo fino in fondo alle proprie capacità; altri hanno solo trascritto le strofe dei brani che più li avevano colpiti. Una sconfitta nell'attività? Si suppone di no; si pensa, invece, a un altro stimolo educativo, poiché questa esperienza ha fatto comprendere che anche l'adolescente più burbero, se non supportato, potrebbe rinunciare a pensare a stesso come essere umano "presente a se stesso" e "pensante il suo futuro".

Alcuni ragazzi invece hanno voluto mettersi in gioco scegliendo uno stile già nell'introduzione del proprio scritto: "Scrivo a voi della società, a voi che abitate questo mondo e giudicate me per quello che sono o dimostro o anche per ciò che pensate che io sia, vi racconto un po' della mia vita..." (*rivendicazione*). "Io sono calmo come persona..." (*caratteristica*). "Mi chiamo....e ho 18 anni" (*presentazione tradizionale*). "Non c'è molto da dire su di me, vi racconto un po' di me..." (*prudente*). "Ciao, mi chiamo..." (*destinatario generico*). "C'era una volta, in un lontano ...1998, un ragazzo che nasceva di nome..." (*fiaba*). "Caro prof oggi voglio parlarti di me" (*lettera*). "Nella vita ci sono opportunità che non bisogna farsi scappare, c'è un detto che dice carpe diem, cogli l'attimo e io sono proprio così, aperto ad ogni opportunità" (*romanzo*).

Hanno dato vita alla stesura anche di una, a volte due pagine protocollo, tanto da autostupirsi per la quantità di parole scritte: "a prof... oggi nun me fermavo più a scrivel!". Nello scorrere dei loro scritti i ragazzi hanno saputo parlare di sé in maniera originale, sono stati onesti nel riportare i propri tratti positivi come anche le proprie criticità caratteriali. Hanno ricordato momenti importanti della loro vita mettendoli in relazione con la percezione della loro personalità nell'oggi. Alcuni scritti sono stati "didascalici", altri informativi, altri invece appassionanti; certo è che a seconda dello stile scelto, la chiarezza di contenuto non è venuta mai meno.

Il problema che si pone in questi scritti è la mancata dedizione nello scrivere sul proprio futuro. Se leggiamo i testi, notiamo, infatti, che molti ragazzi hanno approfondito il loro passato e altri il loro presente (in termini di righe scritte), tralasciando di specificare in maniera dettagliata il proprio fu-

turo o accennandolo solamente. I testi che parlano del futuro possono essere suddivisi in due tematiche:

- 1) la famiglia che vorrei costituire: “In futuro vorrei insegnare ai miei figli/e come affrontare gli ostacoli nella vita e come avere un rapporto con le altre persone è molto importante”.
- 2) il futuro scolastico o professionale: “Come sogno? Di avere un lavoro, di non sostare più alle spalle di mia madre, non voglio più che lei paghi tutto per me”. “Da grande mi piacerebbe riuscire a trovare un lavoro dove posso creare, decorare, oggetti, se no mi piacerebbe trovare un lavoro dove poter stare a contatto con gli animali”. “Purtroppo per ora sto finendo la scuola ma un obiettivo per ora che mi piacerebbe raggiungere come un secondo lavoro è diventare un allenatore di una squadra di pallavolo oppure di calcio a 5, oppure un preparatore dei portieri di calcio a 5. Oltre a questo per ora non mi interessa nient’altro, caso mai più in la mi verrà in mente qualcosa, se ...”. “Quindi in futuro saprò svolgere un lavoro, dato che sono anni che lo svolgo e in questi anni ho acquisito un metodo di vendita, di negoziare, proporre, relazionarmi con la gente”. “Dopo che finisco la scuola vorrei mettermi per conto mio, cioè fare piccoli impianti civili, poi dopo aver acquisito più esperienza vorrei andare oltre l’impianto civile. Il mio sogno è trasferirmi a Londra perché c’è più opportunità e si guadagna meglio”. “Nel futuro spero di fare quello che mi piace e di lavorare in un buon ambiente di lavoro che mi soddisfi e che mi trovi bene. Spero in un futuro di stare bene sia in salute e sia tutto il resto con il lavoro. Nel futuro mi piacerebbe prendermi varie qualifiche o attestati per lavori pratici come parrucchiere, barista, ecc.”
- 3) fusione degli aspetti precedenti: “All’inizio volevo solo finire la scuola fino al terzo anno, ora come ora voglio anche diplomarmi, pur avendo la mia scarsa volontà di studiare, ma secondo me se uno vuole è perché può”. “Vorrei un lavoro come negli stage e fare impianti la sera, la sera andare a scuola e avere una ragazza”. “Il futuro nella mia vita personale ed professionale dovrò essere e sarò (speriamo bene) attivo, accurato, obiettivo, sicuro di sé e sofisticato. Vissero felici e contenti. FINE”. “Sogno di voler essere un ottimo padre, in primis, poi un ottimo marito, vorrei poter dare tutto quello di cui avranno bisogno mia moglie e i miei figli. Vorrei poter diventare molto bravo nel mio lavoro e poter imparare sempre di più. Ma c’è una cosa che veramente sogno di fare... Ed è quella di rivedere, un giorno, tutte quelle che persone che mi reputavano un fallito e che nella vita non avrei mai concluso nulla!! Fargli vedere quello che ho creato e quello che riuscito a fare. C’è una citazione di una canzone che mi piace molto, questa citazione recita: “Ma tanto non mi tange, io a loro niente devo... Se ora sono un uomo è perché in qualcosa credo!”. “N.N. nel futuro vorrebbe giocare a calcio ma con una squadra valida, i sogni sono belli per questo. Vorrebbe avere un futuro bello, con un lavoro, una bellissima famiglia, avere la cosa più bella che ci sia, i figli”. “Lo studio, il saper leggere sono essenziali per avere o progettare, ideare un buon futuro”. “Vedermi in futuro è una cosa complicata, ma vorrei essere così: avere una vita tranquilla e possibilmente con una bellissima famiglia ed un lavoro sicuro per poter poi dare delle soddisfazioni alla famiglia”. “Con l’andare avanti riuscirò ad avere molto denaro perché lo gestisco meglio, e avrò una casa che condiderò con la ragazza che amo e questa cosa mi darà sempre la forza di andare avanti.”. “Nel mio futuro vorrei entrare nel mondo del lavoro e creare una famiglia”. “Vorrei lavorare magari come elettricista, aprirmi una azienda, essere preciso con clienti e personale, creare una famiglia e spero che tutto vada bene”.

Dagli stralci riportati possiamo notare come il tempo, all’interno dei diversi scritti, non abbia la stessa lunghezza: alcuni ipotizzano un futuro a lungo raggio (il sogno di una famiglia, di un lavoro per la famiglia, etc.), altri un futuro più immediato.

Dopo la canzone “Sogna ragazzo sogna” che, era un’apripista metacognitivo per avviare la riflessione sul futuro, ci si aspettava forse una maggiore “intensità” di riflessione, paragonando questo al concetto di vettore, più che di “verso” e “direzione”; tuttavia, se si confrontano questi stralci al “silenzio scritto” di altri compagni, allora questa “finestrella” sul domani è rilevante.

Un altro dato importante è la discontinuità di alcune risposte sul futuro in relazione al corso professionale intrapreso. Ciò rispecchia, in parte, altri momenti di riflessione in classe, in cui è emerso che molti alunni non hanno ben capito perché hanno scelto quel corso di studi. Infatti, se da una parte occorre tener conto dell'indeterminatezza dell'età adolescenziale, dall'altra è necessario far emergere il problema dell'"orientamento" nelle scuole medie inferiori e superiori da cui alcuni ragazzi provengono dopo la bocciatura. Non potendo, in questa sede, aprire una riflessione in merito, ci limitiamo a sottolineare l'importanza di pensare l'orientamento in una forma integrale che tenga conto dei diversi ambiti esistenziali dei giovani (famiglia, scuola, associazionismo, strada, etc.) poiché come sappiamo lo studente non è solo un alunno, ma innanzi tutto è una persona (Maritain, 1963).

L'ultimo dato che vorremmo far emergere in questa sede riguarda il ritorno ai già citati "sani principi". Questi giovani, di provenienze geografiche diverse, figli di contesti sociali a volte molto problematici, sopravvissuti a storie familiari difficili, rimettono in gioco i valori! Non è questo il luogo per discutere il fondamento o meno dei valori o la loro universalità/relatività; il dato ci dice che questi giovani non sono superficiali. Semmai superficiali siamo noi adulti che ci vergogniamo o evitiamo di parlare di aspetti legati alla profondità della persona. Spesso si rinuncia a parlare ai giovani di famiglia ("ma che gli vuoi dire a Pierino sulla famiglia vista la sua storia personale!"), di lavoro ("ormai è bruciato, non gli va di fare niente!"), di amore (preferiamo fare battute sessuali così siamo più alla moda!).

L'esperienza con questi ragazzi ci mostra altro. Non abbiamo forgiato santi o filantropi, ma certamente gli abbiamo permesso di far emergere aspetti valoriali della propria personalità che sono iscritti nell'animo (termine inteso nella sua accezione laica), in quanto essere umano. In una riflessione sul futuro, per una volta, non è emerso solo il piacere, ma anche il benessere, inteso non come *well-ness*, ma come *well-being* (Seligman, 2011). Il futuro non ha abbracciato solo la soddisfazione del bisogno (anch'essa importante), ma anche la sfera del desiderio secondo riferimenti assiologici.

Conclusioni

"Nella mia vita so quello che non voglio fare ma ancora non mi è chiaro quello che voglio fare, non so se dipende dalla mia insicurezza".

"Nella mia vita".

Non c'è un futuro universale, c'è un futuro personale che non si sviluppa in avanti su una linea di eternità, ma che ha un inizio: a un certo punto della storia del mondo, è iniziata la vita di ciascuno; ognuno di noi si è inserito in un quadro esistenziale. Per questo, quando pensiamo al domani, dobbiamo pensare al passato e al presente, non per esserne schiavi, ma per capire chi siamo divenuti nello scorrere dei giorni. Per pensare al futuro, c'è bisogno di fermarsi nel presente. Il passato è memoria viva di ciò che siamo, grazie al quale bilanciamo le nostre responsabilità e quelle altrui, nel quale possiamo capire quanto è stato dettato dalla nostra volontà e quanto questa può cambiare ancora. La finestra di Johari e la riflessione sullo stile esplicativo sono stati dei tentativi per dar voce a questo mondo interiore che spesso non viene considerato, che si reputa di poter accantonare, ma che invece riaffiora se solo ci fermiamo a riflettere sui nostri atteggiamenti e comportamenti nel presente. Non è questa un'impostazione psicoanalitica o clinica dell'esistenza, ma un concetto di sviluppo personale sulla linea del tempo che non vale solo per comportamenti patologici o asociali, ma per ciascun essere umano che si ferma a riflettere sul proprio futuro considerando la sua persona non solo "nell'oggi", ma anche "fino ad oggi". Ha ragione Kant, il tempo scorre comunque, sia che io mi fermi a riflettere, sia che io viva "senza pensare", tuttavia, avere un tempo "per pensare" significa tradurre nell'universo personale un trascendentale, significa personalizzare il dono del tempo senza sofismi, ma con una concretezza che porta alla realizzazione personale.

"so quello che non voglio fare ma ancora non mi è chiaro quello che voglio fare".

Spesso quando ci si ferma a pensare cosa fare ci si paralizza; è l'effetto collaterale dell'indeterminatezza del futuro spesso sperimentato sulla propria pelle. E allora che fare? Lasciare che altri scelgano per te o lasciare che la vita scelga per te? È qui che si radica il valore della scelta. Una scelta che non è problematica al negativo, ma al positivo, in quanto essa stessa porta alla responsabilizzazione. Essere positivi, in questo senso, è essere pro-positivi con tutte le conseguenze che comporta. Nella scelta rivolta al futuro dobbiamo tenere in considerazione lo stare bene immediato come anche la costruzione di una vita. La mancata apertura al futuro delle giovani leve non sempre è dovuta ad un eccesso di edonismo in senso largo, ma anche ad una mancata sincronia tra il *carpe diem* e la virtù della lungimiranza. È qui il nocciolo della questione, è qui la sfida educativa. Occorre che noi educatori, ad ogni livello, ci mettiamo in gioco, parlando ai giovani di "cose da grandi", non riducendo i nostri interventi a sermoni. Questo articolo testimonia la portata esistenziale di questi giovani, spesso considerati difficili dalla scuola tradizionale, senza magari aver prima scoperto la loro ricchezza interiore. Non è un'accusa, è un incoraggiamento a mettersi in gioco per sostenere una riflessione da fare con i ragazzi sul loro futuro. Partiamo dalla persona, dalla loro vita, da quello che sanno, che sanno essere e che sanno fare, dai loro valori e dai loro ideali. Sosteniamoli perché se gli abbiamo trasmesso bene cosa non debbono fare (visione normativa della vita), forse siamo stati poco chiari nel dirgli cosa si potrebbe fare (visione virtuosa della vita).

"non so se dipende dalla mia insicurezza".

Questa affermazione che in prima battuta potrebbe rappresentare una criticità dell'età adolescenziale, in realtà rispecchia la condizione umana di ciascuna persona che pensa al proprio e altrui futuro. La differenza è, quindi, nella maturità di scegliere per un futuro migliore che non blocca la persona nel suo presente. Spesso i media rimarcano il fatto che non c'è "futuro per i giovani", un messaggio pericoloso che oltre ad alimentare ansie e preoccupazioni delle famiglie, paralizzano la giovane persona fino a portarla a non "vedere il proprio futuro". Se l'insicurezza è tipica del pensiero del domani, affermare che non c'è futuro diviene un messaggio di annichilimento della possibilità di crearsi il proprio futuro come tempo contestualizzato di realizzazione personale. Il messaggio educativo deve essere, invece, avvincente, aperto alla possibilità e alla scelta di costruirsi una vita. Questi ragazzi sognano una famiglia, dei figli, un futuro professionale, perché dobbiamo tarpare le loro ali con dati statistici e proiezioni economiche che sembrano negare un futuro? È vero, un sano realismo non guasta ma il mondo può cambiare se lo si vuole, non siamo predestinati da variabili o correlazioni. Il futuro lo si costruisce, lo si vive, non lo si guarda solo passare come un qualcosa di estraneo. Se il passato è memoria rievocativa della propria esistenza e il presente è la prova evidente di essere in vita, perché il futuro non deve essere il tempo di realizzazione dei sogni, dei valori e degli ideali? Perché i giovani, tra mille difficoltà sociali, familiari ed economiche non possono sognare il proprio futuro? A volte forse siamo noi a non trasmettergli questa passione per la vita e per il tempo che verrà!

Questo articolo è una testimonianza di buona prassi. Non è quindi un ricettario per salvaguardare il futuro dei giovani o una strada sicura verso la realizzazione, ma vuole solo essere una prova di come i nostri giovani, se spronati, sanno riflettere e dire tanto di sé secondo la linea del tempo. Il futuro è una componente della vita che si avvera, la storia di ciascuno passa anche per il futuro di ieri; è necessario, quindi, sostenere i giovani a pensare, nell'oggi, al proprio futuro.

Note

(1) La finestra di "Johari" (johari window) è stata elaborata già nel 1955 dagli studiosi Joseph Luft e Harry Ingham (J.Luft, 1968). Essa suddivide la personalità in 4 quadranti, intersecando le variabili noto/ignoto a me e noto/ignoto agli altri. Sul piano grafico emerge quanto rappresentato al seguente link: <http://www.robertamilano.it/a/6a00d83451ec7d69e201543226a014970c-500wi>

(2) Secondo Seligman le persone si spiegano gli eventi negativi sulla base di tre elementi: la permanenza, ossia il protrarsi di alcuni effetti nel tempo; la pervasività, ossia il passaggio di effetti negativi da un ambito esistenziale all'altro (esempio professionale e personale); la responsabilizzazione, ossia il cercare cause personali o esterne a noi circa l'avvenimento di un determinato evento. Per far fronte a una spiegazione pessimista, l'autore statunitense suggerisce il modello ABCDE che è l'acronimo di *Adversity*, *Belief*, *Consequences*, *Disputation* e *Energization*. Dove A consiste nel saper descrivere le avversità in maniera fredda, senza «trascrivere» sentimenti e giudizi; B sono le credenze/convinzioni negative che ci facciamo su noi stessi; D è il momento critico in cui affrontare le credenze che ci hanno portato a determinate conseguenze interiori e comportamentali; E è la parte pratica dello stile esplicativo, la fase in cui le azioni che si compiono, riflettono quanto discusso nelle precedenti fasi (Seligman, 1998)

(3) Un alunno: "A prof che vor di' rigoroso?" - un compagno "che batte bene i rigori".

(4) Lo stesso è avvenuto per la strofa "in vita mia ne ho viste tante e ne ho fatte anche di più!".

Bibliografia

ISFOL (2015). IeFP 2013-14 – XIII Rapporto di monitoraggio.

Luft, J. (1968). *Introduction à la dynamique des groups*. Toulouse.

Maritain, J. (1963). *L'educazione al bivio*. Brescia: La Scuola.

Maritain, J. (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.

Milani, L. (1976). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.

Paolone, A.R. (2012). *Osservare l'educazione. L'etnografia dell'educazione di derivazione antropologico sociale*. Pisa: ETS.

Peterson C. & Seligman M.E.P. (2004). *Character Strengths and Virtues A Handbook and Classification*. Washington, D. C.: APA Press and Oxford University Press.

Salerno G.M. e Zagardo G. (2015). *I costi della IeFP. Un'analisi comparata tra Istituzioni formative regionali e Istituzioni scolastiche statali*, Collana Isfol Research Paper, n.23.

Seligman, M.E.P. & Csikszentmihalyi M., Positive Psychology. An Introduction, in *American Psychologist*, 55, 2000.

Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the new Positive Psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York: Free press.

Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish. A Visionary New Understanding of Happiness and Well Being*. New York: Free press.

Seligman, M.E.P. (1998). *Learned optimism. How to change your mind and your life*, Pocket Books, New York: Pocket Books.

Ziglio, C. & Boccalon, R. (2006). *L'attività osservativa in educazione. Un paradigma scientifico*. Torino: UTET Università.

“La riflessione educativa ai tempi della crisi”.

L’agire educativo come progettualità di apprendimento condiviso per il futuro

di Alessandra Romano

Il saggio si propone di affrontare in un’ottica critica l’analisi dei bisogni e delle problematiche educative dei nuovi scenari sociali. Partendo da una disamina dettagliata della decadenza dei garanti metapsichici sociali su cui si fondano le istituzioni, si esplicitano le rilevanze che la crisi dell’epoca postmoderna ha sul piano psichico e identitario. A tali vissuti di precarietà, insoddisfazione, incertezza, corrispondono spaventosi vuoti sul piano emotivo e relazionale, colmati da una spinta consumistica a mercificare le relazioni umane e gli affetti nel loro uso nel qui ed ora. Tuttavia, l’intento è anche quello di offrire una visione pedagogica co-costruzionista, in cui rilanciare nuovi modelli formativi per affrontare la crisi dall’interno dei sistemi educativi e accademici. Viene descritto, a tal proposito, un percorso laboratoriale esperienziale incentrato sulla metodologia dell’Action-learning svoltosi presso il Teachers College, Columbia University, metodologia riflessiva e proattiva, condivisa e situata, con cui lavorare per far fronte ai problemi della complessità in ogni contesto educativo, formale, informale e non-formale. Il workshop ha visto interessati 15 studenti del programma di Dottorato in Adult Learning & Leadership, ed è stato impostato come *case-study* che ha coinvolto anche istituzioni organizzative esterne al mondo accademico, a dimostrazione dell’importanza di creare legami e ponteggi tra organizzazioni e università, per rendere più fluidi i movimenti dinamici tra la formazione e l’ingresso nel mondo del lavoro. Inoltre, la necessità di agganciare i saperi teorici all’esperienza pratica diventa oggetto di riflessione e metacognizione condivisa, supervisionata dalla presenza di un coach per ogni gruppo di lavoro. Il contenitore dell’università, pertanto, facilita l’approccio metariflessivo ai problemi dei contesti sociali, ad ogni livello della metafora ecologica, incitando attraverso metodologie pratiche alla risoluzione creativa e innovativa delle criticità analizzate.

The paper aims to explore the analysis of the needs and of the educational troubles under a critical framework. Starting from a detailed examination of the decline of the social metapsychic guaranteeing on whom the institutions are based, it will be highlighted the relevance of the crisis of the post-modernity age on the psychic and identity development. To those feelings of precarity, unsatisfaction, uncertainty, it corresponds an awful emptiness on the emotional and relational level, filled out with a consumption push to commodify human relationships and affections in their use in the here-and-now.

However, it would like to offer a co-constructivist pedagogical perspective, according to which proposing new training models to face the crisis from the within of the educational and academic systems. At this regard, it is described an experiential workshop, carried out at Teachers College, Columbia University, focused on the Action-learning, reflective and proactive, shared and situated methodology, with whom working to overcome the troubles of the complexity in each educational context, formal, informal and non-formal. The participants to the workshops are 15 students of the Doctoral program in Adult Learning & Leadership, and it the laboratory itself is set as a case-study, which involves also organizations outside the academic world, to demonstrate how much it is important to build links and bridges between university and organizations, also to make more fluid the dynamical movements from the training to the enter into the work world. Furthermore, the need of engaging the theoretical knowledge with the practice undergoes to a process of shared reflection and metacognition, under the supervision of a coach for each working-group. The university as protective container, at that point, facilitates the metariflective approach to the troubles of the social contexts, at each level of the ecological metaphor, inciting to find creative and innovative solutions to the issues through practical methodologies.

“... lo spaventò il sospetto tardivo che è la vita, più che la morte,
a non avere limiti”

1. L'Epoca del disincanto e del disamore educativo

La postmodernità ha fatto vacillare le credenze e l'insieme delle organizzazioni sociali che fondavano una relativa fiducia nella civiltà, nelle istituzioni, nei legami intersoggettivi e nelle sue capacità. Con l'ipermodernità si è in un centro di irradiazione nuovo, inedito, del malessere e della sofferenza psichica di origine sociale e culturale. Se le condizioni della mondializzazione sono differenti nei diversi spazi geopolitici del pianeta, si può ipotizzare che i loro effetti psichici e sociali siano legati ad alcune costanti antropologiche le cui espressioni non sono le stesse in Cina, in India, nell'America latina, in Africa, in Europa, nel Medio Oriente.

I notevoli cambiamenti sopraggiunti in appena due decenni nei legami intergenerazionali, nelle relazioni tra i sessi (soprattutto nello statuto della donna), nelle metamorfosi delle strutture familiari, nelle mutazioni inedite nel rapporto con il lavoro e nella sua organizzazione, nei legami di sociabilità, nelle strutture dell'autorità e del potere, nel confronto violento con quella «terza differenza» che il mescolarsi delle culture provoca, tutte queste dimensioni chiamano in causa i processi di strutturazione degli spazi psichici e i fondamenti del sentimento di identità.

Il mondo moderno, e ancor più il mondo ipermoderno, ci pongono a confronto con un insieme di violenti sconvolgimenti che colpiscono la base narcisistica del nostro essere. Il contratto intersoggettivo e intergenerazionale che attraverso la collettività e i gruppi di appartenenza garantisce l'investimento del nostro «posto in un insieme», e che obbliga a investirli per assicurarne la conservazione, è esso stesso messo in pericolo o fatto a pezzi. Di conseguenza, le credenze e i miti che assicuravano la base narcisistica della nostra appartenenza a un insieme sociale, sono anch'essi scossi, e nello stesso movimento, i «grandi racconti» che fornivano le matrici del senso comune e condivisibile di fronte agli enigmi della vita e dell'Universo non sono più sufficienti.

Il gruppo si caratterizza come un'organizzazione meta in rapporto allo spazio intrapsichico del soggetto singolare. Una delle funzioni centrali dei quadri e dei metaquadri è di strutturare la vita sociale e la vita psichica, e di garantire le condizioni del loro sviluppo. L'idea centrale è che il malessere contemporaneo è il risultato di una destabilizzazione dei metaquadri sociali, essi stessi garanti dei metaquadri psichici fondatori e garanti della vita intrapsichica di ogni soggetto singolare. Questa fragilizzazione dei garanti meta colpisce la sofferenza psichica e i funzionamenti dei gruppi, delle famiglie e delle istituzioni. La postmodernità ha accentuato questa difficoltà d'essere generalizzata, facendo definitivamente prevalere l'informazione sul racconto, la coesistenza brutta dei contrari e il rifiuto di riferimenti privilegiati: tutto si equivale. Le società postmoderne vivono questi cedimenti e questi fallimenti come generatori di incertezza nei riferimenti identificatori di appartenenza, nelle marche simboliche, nella funzione e affidabilità delle istituzioni, nei sistemi meta-interpretativi. Questi riferimenti e questi sistemi sono ormai multipli, più o meno ibridati, apertamente o sordamente conflittuali. Essi non sono necessariamente e automaticamente i segni di una società nella quale vengono assunte le differenze.

La vita psichica e il divenire un «Io» non possono svilupparsi che sulla base dell'esigenza di lavoro psichico che impone alla psiche la sua iscrizione nei legami intersoggettivi primari e in quelli sociali. Questa iscrizione si compie attraverso un insieme di contratti, di patti e di alleanze di natura e di obiettivi diversi. Il difetto, il cedimento o la disorganizzazione di questi contratti, patti e alleanze, mettono in crisi i garanti metapsichici (Kaës, 2014). Oggi il compito educativo è di reperire le loro incidenze sui legami intersoggettivi e sociali e sulle forme di soggettività che generano. Non basta dire che nelle società ipermoderne il legame è in crisi: è in crisi il legame degli individui con le diverse componenti della vita sociale e culturale, e al tempo stesso il legame tra gli individui. Le società ipermoderne sono implicate nei caos identitari e nei difetti di simbolizzazione che specificano il malessere contemporaneo. Viviamo nell'urgenza perché l'orizzonte temporale si è ristretto a causa di altre componenti della cultura dell'ipercontrollo, dell'indifferenziazione, dell'onnipotenza e

della fascinazione dell'estremo. La cultura dell'urgenza e dell'immediatezza ha trasformato la temporalità nel mondo postmoderno. Il rapporto con il tempo privilegia l'incontro sincronico, nel qui ed ora: il tempo corto prevale sul tempo lungo, come lo zapping e il nomadismo sulla continuità. Il legame è mantenuto nell'attuale, sfugge alla storia perché la certezza che l'avvenire è indecidibile è la sola certezza. Questa cultura si manifesta nei rapporti che si intrattiene con i progetti. Un progetto presuppone l'iscrizione di un'azione concertata, nella quale è incluso un rischio e un'incertezza in un tempo a venire. Un progetto si può immaginare solo se si può non rifiutare il presente e pensare attivamente un rapporto col passato. Molti dei nostri progetti non sono progetti ma degli scenari di uscita dal marasma, nell'immaginario. La difficoltà di concepire e realizzare un progetto contribuisce alla disorganizzazione del pensiero suscitata dalla cultura dell'urgenza e della catastrofe. Infine, la sostituzione dei legami sociali e intersoggettivi con degli apparati burocratici, delle macchine e degli automi, si è imposta con il pensiero totalitario del neo-liberalismo economico.

Tutte queste dimensioni congiunte della civiltà ipermoderna hanno distrutto la fiducia nell'umanità. Di contro, si sono installate la paura, l'insicurezza, l'angoscia muta e la violenza. I sogni non riparano più i microtraumi della vita quotidiana e le *fictions* dei media non fanno che addormentarli. Si vive nell'impensabile e impensato di queste esperienze che sono seppellite col diniego, isolate con la scissione, ricoperte con le danze maniacali nelle discoteche. Questi resti da pensare, sono la precarietà e lo sconforto creati dagli esili, dai movimenti migratori, dall'esclusione, dalla disoccupazione, dagli sradicamenti. È l'incertezza sul presente, la sfiducia di fronte a trasmissioni che non generano avvenire, o al contrario l'esaltazione ottusa dei fondamentalismi, l'estrema e fragile dipendenza dagli oggetti tecnici, dalle urgenze, dai legami effimeri, che ostacolano la progettualità a venire. L'imperativo del cittadino postmoderno è quello di decostruire, sovvertire, demistificare tutti i tipi di codici dominanti, le autorità, le istituzioni, le norme e le convenzioni. I confini del Sé diventano fluidi e si disperde il senso tradizionale dei concetti: siamo lasciati soli con il gioco del linguaggio, che dissemina il significato allo stesso modo in cui disperde l'ego.

Il postmodernismo presuppone che la realtà sia una costruzione sociale che si realizza a partire dall'interazione o dalla libera espressione dei soggetti. Ne consegue che l'essere umano resta prevalentemente svincolato da ideali collettivi e pertanto indotto a impegnarsi in azioni individuali come strumento di autorealizzazione. La cultura postmoderna incita alla performance e si alimenta di eccessi e platealità. Tutti gli eventi principali che in essa hanno luogo si consumano in una dimensione di teatralità, indipendentemente dalla connotazione talvolta drammatica degli stessi. Queste caratteristiche cupe della postmodernità melanconica e dell'ipermodernità maniacale sono gli effetti dei cambiamenti strutturali che hanno colpito il campo sociale e culturale. Esse hanno modificato l'organizzazione e il funzionamento dello spazio intrapsichico e i suoi rapporti con gli altri spazi della realtà psichica.

La vita adulta è diventata più complessa e incerta al giorno d'oggi: non ci sono "curricula già pronti per l'apprendimento di competenze per la vita" (Glastra, Hake & Schedler, 2004, p. 300). Le persone fanno i loro piani e prendono decisioni su come costruire il loro personale programma, di lavoro e di vita pubblica; l'imprevedibilità è aumentata dalla pluralità di scelte, percorsi ed azioni che le persone possono intraprendere all'interno dei vari mondi della vita e per tutta la loro vita. Sicuramente l'erosione dei tradizionali modi della vita, la scomparsa di tradizionali *script* del corso di vita rendono più complesso questo percorso. Mentre questi fenomeni aumentano il livello di incertezza e l'emergere di continui dilemmi disorientanti, permettono agli adulti di sviluppare in modo unico il proprio corso di vita. Essi possono anche stimolare gli adulti a diventare più tolleranti verso l'ignoto, l'incerto e l'inatteso e più aperti verso nuovi modi di vedere, di interpretare, di agire e di essere. Vivere ed agire nella incertezza diventa una sorta di esperienza di base (Beck, Giddens e Lash, 1994, p. 12). Ciò influisce su e coinvolge il proprio senso di essere, di agire nel mondo e di interagire con gli altri. Molti studiosi hanno riconosciuto il ruolo degli aspetti contestuali (storici, sociali, culturali e situazionali), del gruppo e della comunità nel promuovere o ostacolare l'apprendimento degli adulti (Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Il lavoro educativo è l'occasione per accedere a questi impensati, per avviarne l'elaborazione, e per fare l'esperienza di

essere anche i depositari di eredità collettive pensabili, pensate e generatrici di pensieri. La costruzione della realtà, la comunità, e le soluzioni ai problemi della comunità nascono da un coro, ovvero dall'incontro di molteplici voci. Il soggetto è portatore di significati, di costruzioni di senso, e lo spazio all'interno del quale l'individuo può arrivare ad essere quello che è non è un ambito meramente soggettivo: l'individuo si sostanzia in un ambito di significatività intersoggettiva a valenza fortemente culturale e sociale.

C'è un bisogno umano urgente di comprendere e mettere ordine nei significati della nostra esperienza, per integrarli con quello che sappiamo evitando l'orlo del caos. Questo bisogno richiede un sistema percettivo-attivo che coinvolge la nostra attenzione all'interazione del qui-ed-ora con le nostre circostanze: quando si riesce a stare e a sostare nel qui-ed-ora, si inizia a sviluppare una capacità di *mindfulness*, di restare nel presente, che elicit le azioni da intraprendere, e diventa guida per come procedere, aprendosi alle esplorazione delle possibili alternative. Gli educatori, in questo, possono assistere i discenti riconoscendo esplicitamente il bisogno di una sicurezza ontologica, e dischiudendosi a questo, mostrandosi tolleranti della sicurezza ontologica, e normalizzando le esperienze liminali che sono parte integrante della trasformazione. Nominando questi stati transizionali si incoraggierebbero gli studenti a riconoscere e integrare piuttosto che a ripudiare e/o a rinnegare il senso di vuoto che avvertono.

L'adulthood può essere descritta come un'età di negoziazione di un insieme di richieste di ruoli complessi e compiti di vita che attraversano molteplici e sovrapposti domini di esperienza (professionali, familiari, e così via), per il quale non ci sono linee guida definitive. Gli adulti sono spesso confrontati regolarmente con il cambiamento e con il dispiegarsi di sfide e aspettative che non solo richiedono differenti azioni da quelle per cui si sentono competenti e pratici, ma che impongono anche nuova consapevolezza e creazione di significato, apprendendo, e sviluppandosi nella relazione di ciascuno con l'ambiente. Queste richieste tipiche dell'età adulta sono ora accoppiate con una nuova regola di una sempre crescente complessità, instabilità e ambiguità, nella quale ci ritroviamo nel ventunesimo secolo. Questo apprendimento non solo è indirizzato a quello che ciascuno sa, ma anche a come lui o lei lo sa, essenzialmente uno spostamento verso l'ordine di coscienza di ciascuno o delle cornici di riferimento. Gli adulti hanno la capacità e l'abilità di navigare attraverso le richieste dell'età adulta o almeno di imparare la strada per farlo. In effetti, in realtà, molti adulti non si trovano a combattere per gestire queste richieste di cambiamento e crescere in nuovi modi di conoscere, essere e agire. Tuttavia, in contesti di liquidità quali quelli attuali, per facilitare la trasformazione e lo sviluppo sono richiesti supporti, *scaffolding*, sfide appropriate per lo sviluppo e incoraggiamento alla crescita.

La precarietà è la forma, postmoderna, dello sfruttamento. Inoltre la realtà, complessa e stratificata, con la quale dobbiamo entrare necessariamente in relazione, richiede un impegno ripetuto e sistematico a mettere in dubbio il proprio patrimonio conoscitivo, a migliorarlo in quantità e, soprattutto, in qualità, non dando nulla per scontato e per certo, ad allargarlo nella possibilità di offrirgli nuovi orizzonti conoscitivi di senso e di scoperta.

2. Il lavoro educativo della relazione

Se, come possiamo constatare, stiamo attraversando l'era del consumismo degli affetti, dove tutto è consumato e divorato nella logica schiacciante del momento, non c'è spazio per ogni sopito desiderio che possa sorgere da una mancanza o da un bisogno. In realtà sembra non esserci più la possibilità di tollerare il negativo e la mancanza, nelle ricadute formative ed educative che questi possano avere. Si può continuare a far finta che non esista il senso di vuoto che dilania la generazione, ormai iper-estesa, di giovani dai 18 ai 30 anni, che alla precarietà professionale non corrisponda un'angoscia disorientante e destrutturante, ma questa finzione ha portato al disinvestimento per la storicità del tempo «a-venire», e per ogni progettualità legata a questo: la competitività produttiva e consumistica, sempre più tecnologicamente supportate, trasformerebbero l'a-venire in un già avvenuto ancora da compiersi nella sua molteplicità, con il rischio di ridurre la capacità dell'azione

trasformatrice del singolo, e, dunque, le potenzialità del suo percorso di formazione. Il futuro è morto laddove guardano tutti indietro, non davanti, come la Gradiva di Jensen, che finisce con il diventare il fantasma di se stessa.

Occorre confrontarsi con un inaridimento diffuso del desiderio, che tocca la sfera dei legami, rarefatti e soggetti a forme di scambio utilitaristico, con il venire meno di un orizzonte progettuale da parte di una generazione adulta che mostra difficoltà a se-durre le nuove generazioni verso prospettive di possibili mondi altri.

Sembra che alle categorie nosografiche dei Disturbi del Comportamento alimentare corrisponda una anoressia e una bulimia di sentimenti, tutta tesa a colmare o a controllare il vuoto e l'instabilità interiore ed esterna, per cui i sentimenti e gli affetti sono scollati dalle pratiche relazionali e queste sono agite in modalità compulsive proprio dai giovani. Probabilmente si è già nel pieno di un disturbo relazionale collettivo e condiviso, rispetto al quale si richiede di intervenire in ottica educativa e proattiva. L'esperienza di sé, corporea e psicologica, è ridotta alla mera esteriorità, dimentica delle proprie competenze, delle motivazioni, della consapevolezza emotiva e degli stati interiori. Le strutture metapsicologiche e intersoggettive (trascendentali, oserei chiedere?) che organizzano la nostra realtà, collassano perversamente nei media, accogliendo ciò che apparentemente è rifiutato dalle convenzioni ed è connesso al godimento sfrenato. Mentre prima l'individuo a causa del rispetto delle leggi della società era indotto a reprimere il piacere e il godimento, oggi lo spettatore è costretto a godere secondo i canoni del *trash* o del *kitsch*.

Più che riproporre un certo antagonismo stereotipato, per cui è la società *versus* i giovani, sembra auspicabile un indirizzo trasformativo della formazione, che si esplica in quell'agire decostruttivo e ricostruttivo dell'immagine di Sé e dell'Altro, che consente di riconoscere all'individuo la sua dimensione originariamente relazionale e comunicativa, rendendo l'emozione stessa come tratto costitutivo dell'educabilità.

Nella pedagogia della relazione, l'educazione coincide con una maieutica socratica di estrazione delle potenzialità insite nei soggetti. Nel quadro della società del disincanto sopra descritto sembra esservi un percorso già stabilito di formazione, in cui più che all'evoluzione e alla dinamica si punta agli esiti del processo formativo, che si ritiene compiuto solo nell'adeguamento dell'individuo al suo ruolo sociale e al sistema normativo attinente. Si può tratteggiare una umanità incrostata nei valori e negli ideali, che ha perso la capacità di incantarsi nel guardare al futuro, perché le speranze non sono sopravvissute al temibile esame di realtà.

Quale progettualità educativa, quindi, pensare a partire dalla drammaticità di un presente (storico, sociale, politico) che rinnega la sua stessa storicità e si rifugia nello specchietto di allodole del qui e ora? L'intento del presente saggio non è quello di individuare un insegnamento didascalico a partire dalla morale di turno, ma portare avanti un invito alla riflessione. Il rischio che si corre in primis da un punto di vista umano è di essere affetti dalla malattia della sopravvivenza quotidiana, dal mal di vivere, e dal vivere male, perché non si è in grado di calarsi nel contesto in cui si vive, ci si rinchiusa nell'illusorietà onnipotente della propria fantasia, dove tutto è accessibile e ogni bisogno è appagato. Per cui la realtà diventa un'alterità soffocante, frustrante, una madre-matrigna cattiva, che obbliga alla rinuncia ad ogni forma di soddisfazione e alla terribile frustrazione, che impone la temibile crescita verso l'adulità. La formazione è soggiogata ad esigenze cronometriche e a parametri rispetto ai quali sembra non vi sia tempo per la riflessione che vivifica l'apprendimento personale. Più che di una società della conoscenza e dell'informazione, dovremmo "parlare di una società dell'opinione diffusa che scalza continuamente sia una conoscenza autorevole frutto di studio e di ricerca e a cui occorrerebbe riferirsi quale mediatrice di civiltà, sia una corretta informazione indipendente dai centri di potere. [...] Il rischio è quello di lasciare che le economie neoliberiste, sempre più slegate dal controllo e dalla regolamentazione dei governi, scelgano le linee di modificazione e di investimento nei sistemi educativi e di istruzione, sempre più orientati verso la mercantilizzazione dell'offerta formativa, la mercificazione dei prodotti 'culturali', e la considerazione dei destinatari come clienti/consumatori" (Schettini, 2010, pp. 13-14). La pedagogia delle relazioni, dell'incontro con ogni forma di alterità, del dialogo, della differenza e delle differenze potrebbe

connotarsi come un'educazione sentimentale, in ogni contesto educativo, formale, non formale e informale, si colorirebbe di emozioni e motivazioni, ed educare alle emozioni si caratterizzerebbe come un architrave didattico e pedagogico.

Una possibilità per fare i conti con le problematiche educative delle società delle Tecnologie della Comunicazione e dell'Informazione degli anni Duemila, è educare ai sentimenti della dignità dell'uomo e dell'umano, dello straordinario che è insito nell'ordinarietà quotidiana.

Più che criticare l'amore ai tempi dei social network, proviamo a partire dal valore dell'uomo in quanto tale, a recuperare la dignità esistenziale della persona e ad esplorare il confine tra l'immaginario e l'apparente. I giovani non sopravvivono alla rottura dell'amore narcisistico per un'immagine di sé olimpica e idealizzata: falliscono nel tentativo di recuperare i pezzi, perché l'onnipotenza autarchica è irrimediabilmente perduta. Sono innamorati delle apparenze, sciorinano messaggi scarni come pezzi di sé, ma restano intrappolati nella amarezza della delusione. L'immaginario è altro, ed è il luogo dell'altrove: è il luogo delle "capabilities", di ciò che le persone sono effettivamente capaci di fare o di essere, e di ciò che scelgono di essere e di fare sulla base delle alternative che hanno a disposizione. Le capabilities riflettono, quindi, la libertà di condurre una vita piuttosto che un'altra, a partire dalle prospettive e dalle condizioni di possibilità in cui sono calati.

L'immaginario non è l'iperuranio dell'idealità, ma una visione del mondo in cui si mantenga una disparazione binoculare biologicamente predisposta, per guardare al di là del proprio naso ed esplorare le realtà altra ancora in divenire e in avvenire. Nussbaum considera centrali le capacità (intese come ciò che le persone *possono* essere messe in grado di fare e non come meri funzionamenti): ogni persona deve essere messa in grado di esplicitare il proprio ventaglio di competenze, affermando così il principio della persona intesa come fine, unica e unico arbitro circa i propri bisogni e le proprie emozioni.

La deriva de-educativa da cui siamo immersi è un'incapacità immaginativa che si nutre proprio di ciò che ne dovrebbe costituire un antidoto, il sapere, i saperi, e i libri. La de-culturazione è la cultura del senso comune e dello scontato, dell'assorbimento passivo di ogni già-dato, che appiattisce ogni spunto di alterità e di trasformazione rispetto al convenzionale precostituito.

La prassi educativa può farsi carico dell'educazione alle emozioni e alla creatività, in primis all'interno del sistema familiare, dove l'accesso alla dimensione emozionale e alla decifrazione delle emozioni consente di sviluppare consapevolezza, capacità di ascolto e di empatia e di fiducia nei segnali e nelle informazioni elaborati dai processi emozionali. La "sordità affettiva" a cui siamo esposti impedisce quella comprensione profonda dell'altro che permetterebbe di ridurre al minimo i conflitti, le offese, le negazioni, consentendo apertura e dialogo, disponibilità e flessibilità, confronto leale e coevoluzione nell'incontro intersoggettivo. Il senso comune e i meccanismi de-culturanti inducono a stare piuttosto che essere, a stagnare piuttosto che divenire.

Pensare la progettualità formativa per l'azione trasformativa e trasformatrice del passaggio all'età adulta, nella seconda decade del Duemila: questa è la sfida. Ipotizziamo un sistema di *scaffolding* che assista e supporti i percorsi evolutivi dei soggetti in formazione nei contesti educativi formali, non formali e informali: tale sistema, più simile ad un "multistrato complesso" che ad un piano bidimensionale, sarà un'impalcatura funzionale, cognitiva, emozionale e relazionale. L'immagine del multistrato rimanda ad un'area potenziale di livelli concentrici in cui gli enti di diversa complessità, individui, gruppi, istituzioni, società, condividerebbero relazioni affettive e noetiche, e campi di attività mentale e conoscitiva. La reciprocità e l'interdipendenza tra i diversi elementi favorisce lo sviluppo di processi di apprendimento e di formazione identitaria. La ricerca identitaria, difatti, si caratterizza non più solo come il tentativo di rispondere alla crisi dell'istituzione patriarcale e della struttura autoritaria della società, ma come il tentativo di rispondere più ad una "spinta individuale e collettiva" per ricercare identificazioni con simboli ed elementi capaci di dar senso e significato alle esistenze e ai comportamenti. Se si forniscono ai giovani supporti identificativi propositivi, se nella pratica educativa si calano metodi, forme e strumenti di trasformazione e riflessione, su di sé, sugli altri, con gli altri, il cambiamento diventa meno spaven-

tosio, l'adulità non è più lo spauracchio che hanno posto come spada di Damocle sulla testa dei giovani più-o-meno-giovani, e formare al formarsi diventa formazione all'incontro con il divenire nella sua incostante mutabilità.

Qualunque rapporto educativo si snoda attorno alla prospettiva relazionale, dal momento che educare significa entrare in una relazione interpersonale che tenga conto dei diversi punti di vista, ai quali si dà senso attraverso i sistemi etici, estetici e le logiche. Nella relazione, e nella relazione educativa, intenzionalmente orientata, si ricreano i linguaggi e le conoscenze, si costruiscono saperi e si negoziano significati e competenze.

La pedagogia della relazione si propone di stimolare la riflessione e la coscienza come arti indispensabili per la comprensione del proprio unico e privato punto di vista, divergente da quello dell'altro ma sempre pronto ad arricchirsi di questo. Perché, in fondo, non c'è atto formativo che non abbia l'elemento della scoperta e della sorpresa, dell'intuizione e della gioia. L'educazione al pensiero complesso (Morin, 2007) si alimenta dell'ineluttabilità dell'indecisione e dell'incertezza e della necessità di rivolgere il proprio sguardo verso se stesso, ossia verso le proprie modalità di conoscere la conoscenza, rafforzando l'individuo nelle sue capacità interpretative ed assimilative di leggere tra le righe e di acquisire competenza. È un pensiero che non si ferma mai e che non è mai soddisfatto, che arricchisce il mondo circostante di intuizioni e colori e che, altresì, lascia influenzarsi da esso con cautela e riflessione.

Ma tale educazione del pensiero al pensiero può vedere la luce solamente nel momento in cui vengono spezzate ed infrante le catene che opprimono i soggetti, asfissinandoli di conoscenze già date e di gerarchie che lasciano poco spazio alla creatività, alla curiosità, all'amore per la conoscenza intima e personale. Questo intrinseco movimento interminabile di apertura alla diversità, all'altro da sé, si codifica ed articola come un sistema di variabili ordinate su più livelli, mutualmente interagenti, ciclicamente intervenienti, strutturandosi come una caotica amalgama teorico-pratica, "dove con il termine caos non si intende l'assenza di cause oggettive, ma l'incapacità di identificarle con precisione nel senso casual-lineare in riferimento a fenomeni complessi, come l'educazione. La nozione di caos deterministico non indica che i fenomeni a cui viene applicato abbiano caratteristiche di inintelligibilità o di incomprendibilità, ma solo che essi richiedono particolari strumenti di analisi. In un sistema caotico vi sono, infatti, fenomeni che obbediscono a tutte le leggi deterministiche, ma, a causa della molteplicità delle variabili che entrano in gioco, tali fenomeni possono essere compresi solo globalmente e, molto spesso, analizzati solo a-posteriori" (Strollo, 2008, p. 5).

3. L'educazione complessa e la giustizia sociale

La riflessione è, dunque, un dispositivo di assoluta importanza e di inevitabile utilizzo per l'educatore che, oltre ad impiegarla per valutare il significato e l'attuabilità delle proprie intenzionali sfide educative, si faccia agente attivo e responsabile della diade di cui è parte, interrogandosi sulle proprie teorie e sui paradigmi impliciti di comunicazione che mette in atto nella situazione educativa. La pedagogia, e la triade educando/educatore/mondo che costantemente la interroga, si trova ad affrontare la sfida storica, che concerne i dispositivi e le modalità che essa deve far propri per veicolare lavori educativi che tengano conto della complessità del mondo, della natura, della cultura e della società e, contemporaneamente e simultaneamente, della costellazione multidimensionale dei soggetti che effettuano gli atti di conoscenza. Morin (2007) sostiene che la realtà, sebbene settorialmente conoscibile dal punto di vista delle singole chiuse discipline, non possa risultare comprensibile per il suo carattere complesso e multidimensionale, che richiede un pensiero in grado di sintetizzare ma allo stesso tempo analizzare, di localizzare ma contemporaneamente globalizzare, i numerosi punti di vista che vanno a colorare ogni atto intenzionalmente conoscitivo. Né il dubbio né la relatività sono ormai eliminabili (Morin, 2007, pp. 12-13). In forza di ciò, l'educazione deve prontamente rispondere alla sfida culturale, sociologica e civica che solleva con vigore una piccolissima parte, "deviante" e "rivoluzionaria", della società. "Come sempre, l'iniziativa può venire solo da una minoranza, all'inizio incompresa, talvolta perseguitata. Poi avviene la disseminazione

dell'idea, che nel diffondersi diventa una forza efficace" (ivi, p. 105). L'input alla promozione del pensiero complesso può provenire dagli strati emarginati della popolazione in grado di affrancarsi da regole ufficiali e omogeneizzanti di logica e di ragionamento, con l'obiettivo di attuare un superamento radicale e, appunto, "rivoluzionario", per usare le sempre attuali parole di Paulo Freire, di dinamiche squilibrate e di pensieri iper-specializzati, riduzionistici e deterministici.

Morin sottolinea a più riprese la necessità di un insegnamento educativo il cui obiettivo sia quello di elicitare, nell'interazione tra tutor ed educando, un pensiero prassico, in movimento costante, dialogico, critico e dubitante: un pensiero che sfugga alla cristallizzazione dei contenuti ma che abbracci il costante divenire a cui partecipano il mondo ed i soggetti, in ossequio ad una "vocazione ontologica e storica degli uomini, quella di essere di più" (Freire, 1970, p. 40), cuore pulsante e fine ultimo della relazione educativa triadica tra educando/educatore/mondo. "[L]a missione della didattica è di incoraggiare l'autodidattica, destando, suscitando, favorendo l'autonomia dello spirito" (Morin, 2000, p. 3) e pertanto l'educazione non può limitarsi a fornire meccanicamente gli oggetti della conoscenza, secondo quella che Freire chiama una "concezione depositaria dell'educazione" (Freire, 1970, p. 57). L'educazione deve offrire i mezzi e gli strumenti per poter ottenere tali conoscenze, per poterle situare, per poterle interrogare criticamente, per poterle organizzare. Dunque, non veicolare "contenuti che sono dei veri e propri ritagli della realtà, sconnessi rispetto all'insieme da cui hanno origine, e in cui troverebbero significato" (*ibidem*), contenuti che atrofizzano e immobilizzano una delle facoltà più vive e diffuse: la curiosità, ma un pensiero riflessivo e "problematizzante", strategicamente capace di affrontare un reale e una pratica incerti, unici e conflittuali. L'epistemologia della complessità consente di cogliere la dimensione evolutiva dei fenomeni e costituisce un invito all'umiltà, all'apertura al possibile, al nuovo, all'insolito, all'inatteso, al rischio. In questo senso anche il difficoltoso cammino mai concluso verso relazioni di pace diventa più comprensibile, più accettabile. L'approccio dialogico può diventare a quel punto familiare e l'incertezza può far meno paura, in quanto è proprio essa che assicura gli spazi per la scelta.

Il tramonto dell'orizzonte formativo impone il bisogno di confrontarsi con un "inaridimento diffuso del desiderio, che tocca la sfera dei legami, sempre più rarefatti e soggetti a forme di scambio utilitaristico, con il venire meno di un orizzonte progettuale da parte di una generazione adulta che mostra difficoltà a se-durre le nuove generazioni verso prospettive di possibili mondi altri" (Ulivieri Stiozzi, 2012, p. 145).

La più grande sfida per l'educazione degli adulti è educare alla solidarietà civile e alla responsabilità sociale, senza distruggere la dignità insostituibile dell'individuo, ma rivolgendosi ad un umanesimo planetario rinnovato (Strollo, 2014) e al principio della complessità che tiene insieme l'unità e la diversità. L'enfasi è sul processo in fieri di riconoscimento delle forme di annientamento dell'altro, di distruzione, di prevaricazione, di deumanizzazione. A questo riconoscimento rispondono le pratiche educative dialogiche, o almeno tentano di rispondervi, giocando empaticamente sull'identificazione con l'altro e sulla costruzione ri-costruzione di un sé dialogico in divenire nella coevoluzione con la realtà circostante e nell'incontro con l'altro e l'alterità. In un approccio educativo dialogico, gli esseri umani sono concepiti come persone impegnate nel processo del diventare e del divenire, che si giocano nella contraddittoria dialettica della relazione sé-altro la possibilità per sviluppare e per svilupparsi.

Attraverso la pedagogia critica e le pratiche discorsive, gli individui possono diventare consapevoli che un senso della speranza è possibile, che un altro mondo e un mondo degli altri trova la sua condizione di esistenza nella capacità di immaginare e di riconoscersi in una realtà differente. Non si ricerca l'altrove, ma il possibile, il potenziale, ciò che per il suo essere in potenza ha una dimensione di attualizzabilità che cerca solo la sua realizzazione (Nussbaum, 2009). Si pensi alle relazioni di cooperazione e di fiducia, di solidarietà e di aiuto, che hanno riempito pagine di romanzi e di saggi. Di economisti, certo, ma anche di filosofi e ben pensanti pensatori. La nuova civilizzazione si fonda sul dialogo autentico, sulla costruzione condivisa di nuovi orizzonti di senso, etico, civile, sociale.

La giustizia sociale è basata sulla parità di diritti per tutti gli esseri umani, e la loro possibilità di beneficiare del progresso economico e sociale senza discriminazioni. È opinione diffusa che la giusti-

zia sociale è un concetto notoriamente difficile da definire (ad esempio, Blakemore & Drake, 1996). Questo potrebbe essere vero, per chi è interessato alla filosofia o alle dimensioni etiche della giustizia. Questo è meno vero, per quelli ispirati dal suo scopo o convinti del suo ruolo fondamentale per il benessere indipendentemente da qualsiasi tipo di ideologia diversa dall'umanesimo. La giustizia sociale è semplicemente una situazione desiderabile, che bilancia la disuguaglianza e il benessere oligarchico, ed è applicata dalle politiche redistributive abbracciando implicazioni egualitarie. Ai nostri giorni, il paradigma di redistribuzione della giustizia sociale si allarga ad abbracciare anche le dimensioni non materiali, si estende oltre le preoccupazioni tradizionali della distribuzione del reddito e della ricchezza (Lister, 2007). Questa più ampia comprensione dei rapporti sociali e di potere sostiene seriamente che il problema di dominio e oppressione deve essere la base per una concezione della giustizia sociale. Aspetti non materiali della giustizia sociale vanno oltre la distribuzione economica e rientrano nell'identificare il bisogno di giustizia radicato nella lotta per il riconoscimento (Fraser, 1997). Ciò si traduce in richieste politiche di trattamento rispettoso, per la sicurezza sociale e per la concessione della dignità (Lister, 2007). Si tratta di una redistribuzione più approfondita delle risorse tangibili per una minore disuguaglianza, che incorpora la valorizzazione di diritti immateriali verso un concetto di cittadinanza più ampio. La giustizia sociale legittima un principio di uguaglianza redistributiva - una fiera riallocazione del reddito e della ricchezza. Questo principio comporta una serie di politiche di egualizzazione, che modificano la distribuzione iniziale della fornitura di prestazioni sociali. Sotto ogni aspetto, una distribuzione socialmente equa riguarda principalmente la fornitura di adeguati mezzi materiali per vivere con dignità, per superare gli svantaggi e prosperare. La necessità di rendere la maggior parte delle persone coinvolte nell'educazione sia come individui che come membri della comunità, è parte di «una pedagogia della responsabilità» che educa i giovani contemporaneamente per un futuro professionale e per la cittadinanza critica.

Rifiutando l'ipotesi comune che il lavoro accademico dovrebbe essere separato dalle operazioni della politica, è necessario rivendicare il ruolo dell'intellettuale come un attore sociale impegnato e della pedagogia come responsabilità sociale. Gli accademici hanno un ruolo particolarmente importante da svolgere come intellettuali pubblici impegnati in questo particolare momento storico. Uno dei problemi più pericolosi che ora devono affrontare è la diffusione del neoliberismo, con la sua enfasi del consumo sulle relazioni di mercato, sulla commercializzazione, la privatizzazione e la creazione di un'economia mondiale di lavoro part-time o precario. Sotto il regno di neoliberismo, i cittadini perdono le loro voci pubbliche. Una pedagogia della responsabilità influenza una politica di impegno: quest'ultima tenta di incoraggiare i cittadini isolati e disarmati di fronte a una cultura globale di insicurezza e di paura.

In considerazione delle strategie di ricerca complesse, la comunità scientifica promuove, a vari livelli, una cultura di ricerca come "attività riflessiva". La ricerca empirica, alimentata da rigore metodologico e tensione creativa, potrebbe essere veramente in grado di proporre i casi che potrebbero essere efficaci e realmente applicabile a scuola, ai contesti educativi, formativi, politici, sociali, dove si può cambiare la prassi attuale.

La democrazia non è una macchina che produce da sé, che si autoalimenta, ma è una macchina che necessita di un carburante particolare, l'educazione. Il capitalismo ci sta conducendo verso uno scenario apocalittico, segnato da fratture sociali sempre più forti. Nell'ambito di questo scenario proiettato verso comunicazioni di massa, dove gli individui sono sempre più atomistici e muoventisi senza rete, si può aprire per la pedagogia un varco di interesse sui sistemi di qualità della vita delle persone. L'indicatore attualmente adoperato per il ben-essere delle persone è il PIL, il Prodotto Interno Lordo, che non coglie la drammaticità delle condizioni umane. La pedagogia, in quanto disciplina della formazione, è chiamata ad impegnarsi sul ben-essere, sullo stare bene degli individui. La crisi economica piuttosto che appiattire le differenze economiche, le ha ampliate: da ciò deriva la proposta di un modello di decrescita, piuttosto che di crescita, un modello alternativo, con un assetto sociale non poggiato sulle logiche del mercato, ma un assetto sociale che usa risorse naturali sulla base del reale bisogno, senza sprechi e senza sovraccarichi. Non si tratta di un modello nostalgico, ma

di un modello che proponga uno sviluppo sostenibile nell'epoca delle passioni tristi, e della solitudine che si cela dietro ad un *monitor*. In questo modello sostenibile, l'altro, anche l'anziano viene valorizzato come altro generazionale che può portare uno scambio alle generazioni più giovani. Questo modello sembra impossibile da realizzare eppure così vicino, perché impone all'educatore di formare i discenti alla realtà fattibile, ma anche all'orizzonte desiderabile.

4. La dimensione dialogica della costruzione identitaria dei formatori

Scuola e università non sono fabbriche di cultura, né istituzioni nate per produrre forza lavoro. Possono essere spazi attivi di elaborazione di significati, che quindi innescano processi di scelta individuale, motivano i singoli e i gruppi, rispondono in modo creativo ai loro bisogni, aspettative, speranze. Il compito del pedagogo di oggi non può pertanto essere quello di adattarsi in modo più o meno confacente alle richieste della società. A partire da sollecitazioni sociali reali, la pedagogia deve esigere di tornare a essere promotrice di nuove richieste, che convergeranno verso la società stessa.

Che ruolo assume il sistema educativo nel formare i cittadini di quest'epoca ipermoderna? Come teorizzato da differenti autori (Recalcati, 2011; Ulivieri Stiozzi, 2012), la generazione di adulti dell'epoca ipermoderna ha rinunciato, o quanto meno sembra incapace di prendere le redini del loro compito educativo, e di investire nella progettazione di alternative alla caduta stessa del desiderio. La caduta stessa del desiderio può essere interpretata come una crisi multi-sfaccettata che esprime la difficoltà di vivere nell'orizzonte del vuoto e della mancanza, di accogliere la chiamata ad esercitare creatività e potere trasformativo, e di emanciparsi dall'adesione acritica e conformistica alla cultura e ai valori di questa società attuale.

Gli studenti chiedono oggi che le loro esperienze scolastiche siano collegate con le forme e i contenuti delle loro vite: la peculiarità dell'esperienza universitaria si rivela nell'opportunità di un incontro tra vita e cultura, nel mediare i rapporti tra i discenti e le forme e i contenuti della cultura in cui sono immersi, favorendo le potenzialità di espressione delle abilità cognitive, emotive, relazionali di base dei soggetti come un continuo richiamo di motivi ed aspirazioni tesi ad un'educazione integrale e integrata. In aula, l'adulto, come il tardo adolescente, deve avere la possibilità di interrogare e di narrare la vita, di problematizzarne gli aspetti più contraddittori, di approfondirla, di arricchire le sue conoscenze in un circolarità tra formale-informale-non formale. Gli avvenimenti della sua vita devono essere integrati originalmente nel contesto dei valori, delle credenze, delle procedure comunicative, condivise dal gruppo di appartenenza, sia esso una realtà contestuale e/o territoriale più o meno ampia, attraverso l'appropriazione consapevole e la rielaborazione creativa dei sistemi simbolici della cultura di riferimento, a cui non necessariamente bisogna attenersi in modo conformistico. L'università e la cultura che diventano attive insegnano uno sguardo *altro* sulle cose e sul mondo, e lo fanno attraverso un'educazione affettiva, emozionale, un'educazione all'immaginazione, oltre che all'immagine: l'immaginazione è il mezzo necessario per far rinascere la meraviglia di fronte le cose, per leggere la profondità del mondo, per esplorare tutte le alternative possibili ai modelli educativi *mainstream*.

Goleman (1996) parla a tal proposito di un'"alfabetizzazione emozionale" (Goleman, 1996, p. 310), che insegna un nucleo di competenze emozionali e sociali fondamentali, come il controllo dell'aggressività e della collera, e stimola a trovare soluzioni creative alle situazioni esistenziali e sociali difficili. L'alfabetizzazione emozionale ha il suo vertice nell'autoconsapevolezza, nella capacità cioè di riconoscere i sentimenti, le emozioni e di costruire un vocabolario per la loro verbalizzazione. L'autoconsapevolezza è cogliere i nessi tra pensieri, sentimenti e reazioni, sapere se si sta prendendo una decisione in base a riflessioni o a sentimenti, prevedere le conseguenze di scelte alternative, applicare queste conoscenze a decisioni su temi rilevanti, esplorare alternative al conflitto e alla violenza come soluzioni dei disagi e dei conflitti. È infine competenza ad affrontare la paura, le tensioni, l'ansia, la tristezza, e a capire cosa c'è dietro un'emozione o una sensazione. In una società patofoba come la nostra, terrorizzata dall'idea stessa della sofferenza e impantanata in

un'emotività tesa al piacere immediato e alla gratificazione più facile e diretta, l'alfabetizzazione emozionale procede e fa parte della formazione degli educandi, con la loro crescita sociale e morale, oltre che civica. Per raggiungere tali obiettivi, la didattica laboratoriale e il metodo "euristico" si rivelano più idonei: nella didattica laboratoriale e nella ricerca, gli alunni sono stimolati a risolvere i problemi, *problem-solving*, ma anche a porre le domande e i problemi stessi, *problem-posing*, attraverso il confronto collaborativo tra compagni. Con tali metodologie didattiche, i discenti imparano a studiare, a organizzare le situazioni problematiche, a collaborare e a riflettere, a prendere l'iniziativa e a dilazionare il tempo dell'azione. Imparano ad apprendere insieme, a sviluppare le proprie inclinazioni e a dare il proprio contributo nel gruppo di apprendimento.

5. Ripensare la didattica alla luce della crisi: proposte metodologiche

La sfida che si pone nell'epoca della crisi e della complessità è quella di riprogettare la didattica, a partire dalla necessità di rifocalizzare le costanti nei processi sociali e culturali. Se la costante sembrava essere la possibilità di avere certezze fino al secolo scorso, attualmente la sola costante che si può ritrovare è quella che non sussistono costanti, eccetto il continuo cambiamento, la vocazione a ricreare le proprie identità caleidoscopiche continuamente, per adattarsi ai cambiamenti del mondo e alle evoluzioni di tutto ciò che ci sta intorno.

La sfida maggiore che si pone a tutte le agenzie formative formali, non formali ed informali, è quella dell'eredità: cosa resta del desiderio? Cosa si può lasciare in eredità a coloro che trasmutano e coevolvono nelle aule dell'università?

Il sapere utile non è solo quello tecnicistico che rende esperti in determinati settori disciplinari, ma anche quello che insegna a leggere il mondo non soltanto per quello che è, ma per ciò che potrebbe diventare, che valorizza la polisemia dei significati quale luogo in cui possono disvelarsi alternative valoriali e culturali, che offre gli strumenti e il campo per divenire creatori, non solo fruitori.

Se le prime teorie dello sviluppo in campo psicologico e pedagogico sostenevano che lo sviluppo del soggetto si estendesse sino all'età adulta, le teorie dello sviluppo lungo tutto il corso della vita hanno ribaltato questa posizione, sottolineando come lo sviluppo e l'apprendimento avvenga lungo tutto il corso della vita dell'individuo. Questo comporta la necessità di prospettare una teoria dell'apprendimento degli adulti, a cui consegue la progettazione e implementazione di metodologie per l'apprendimento degli adulti.

L'apprendimento è l'acquisizione di conoscenze nuove, abilità, atteggiamenti, comportamenti e valori attraverso l'esperienza, la pratica, o di studio o per istruzioni. Nei contesti globali, chi può pensare criticamente, sfidare i propri assunti di partenza, può aiutare proattivamente i cambiamenti sociali e all'interno delle organizzazioni. Il cambiamento dipende dall'abilità a pensare e agire in modi più complesso, e l'apprendimento critico è il naturale adattamento per impegnarsi in cambiamenti personali e sociali in talune circostanze. Dal momento che l'apprendimento è centrale a pressoché tutte le scelte personali, soprattutto un apprendimento inteso in termini di connessioni tra saperi, esperienze, input e stimoli e conoscenze pregresse, e a tutte le forme di partecipazione sociale, i supporti strutturali all'apprendimento nel corso della vita devono andare oltre l'apprendimento strumentale vocazionale e il modello basico dell'educazione degli adulti come seconda scelta (Tuijnman, 2002): l'avvicinarsi alla tematica della didattica per il lifelong learning comporta una grande assunzione e condivisione per i ricercatori di responsabilità per i contenuti, l'organizzazione, i risultati, e la disseminazione dell'educazione e della formazione come per il supporto informale degli adulti. A tal riguardo, un modello metodologico che si è dimostrato vincente negli ultimi quindici anni è il modello dell'Action Learning, sviluppato e implementato tanto per l'utilizzo nei contesti accademici quanto nei contesti organizzativi di lavoro.

In tal senso, l'Action Learning può rappresentare un rapido volano di trasformazione, dal momento che è un approccio a lavorare e a sviluppare con le persone che usa il lavoro su un progetto o un problema attuale come strategia di apprendimento. I partecipanti lavorano in piccoli gruppi per entrare in azione per risolvere il loro problema e imparare come imparare dall'azione. Spesso un co-

ach di apprendimento lavora col gruppo al fine di aiutare i membri ad imparare come equilibrare il loro lavoro con l'apprendere da quel lavoro (O'Neil & Marsick, 2007, p. 6).

Per la metodologia che andremo a descrivere, risulta fondamentale chiarire le tipologie di apprendimento coinvolte:

- A seconda dell'agenzia formativa in cui avviene, l'apprendimento può essere formale, informale e non formale, più o meno strutturato.
- Può essere a singolo, doppio o triplo ciclo di apprendimento (Argyris & Schon, 1974), dove per singolo ciclo intendiamo una tipologia di apprendimento per gli individui, i gruppi o le organizzazioni che modificano le loro azioni secondo la differenza tra attesi e risultati ottenuti. In altre parole, viene rilevato un errore e corretto. Ci si chiede: stiamo facendo cosa giusta? Con l'apprendimento a doppio ciclo, gli individui, i gruppi o le organizzazioni discutono i valori, le ipotesi e le politiche che hanno portato al riconoscimento dell'errore nella prima posizione e alla sua successiva correzione. In altre parole, l'apprendimento a doppio anello è l'apprendimento circa l'apprendimento a singolo giro. Ci si chiede: stiamo facendo le cose giuste?. Con l'apprendimento a triplo ciclo comporta "imparare ad imparare", riflettere su come si apprende, in primo luogo. In questa situazione, i partecipanti riflettono su come pensano le "regole", e il contesto in cui l'errore o la situazione problematica si è verificato. L'apprendimento a triplo ciclo può essere spiegato come un apprendimento a doppio anello che riflette su un altro apprendimento a doppio anello. Ci si chiede: Come facciamo a decidere ciò che è giusto?. Questa teorizzazione risulta utile per inquadrare la metodologia dell'Action Learning, un processo educativo in cui i partecipanti studiano le loro azioni ed esperienze al fine di migliorare le loro prestazioni. Gli studenti acquisiscono conoscenza attraverso azioni reali e ripetizioni, piuttosto che attraverso l'istruzione tradizionale. L'Action Learning è fatto in combinazione con gli altri, in piccoli gruppi chiamati set di Action-Learning. Si propone come particolarmente adatto per gli adulti, in quanto consente a ciascuna persona di riflettere su e commentare l'azione intrapresa e i punti di apprendimento derivanti. Questo poi guiderà l'azione futura e le prestazioni (Marsick, 2009).
- La Teoria dell'Apprendimento situato, che pure entra in gioco nella metodologia dell'Action Learning, presuppone che l'apprendimento è involontario e situato all'interno dell'attività autentiche, nel contesto e nella cultura. In altre parole, l'apprendimento come accade normalmente è una funzione dell'attività, del contesto e della cultura in cui si verifica (cioè, si trova). Ciò completa l'attività di apprendimento in aula che prevede conoscenze astratte e teoriche. L'interazione sociale è una componente critica dell'apprendimento situato, dal momento che gli studenti vengono coinvolti in una comunità di pratica, che incarna certe credenze e comportamenti da acquisire. Come il principiante o nuovo arrivato muove dalla periferia della *community* al suo centro, diventando più attivo e impegnato nella cultura locale e, quindi, assumendo il ruolo di esperto o veterano. Inoltre, l'apprendimento situato di solito è non intenzionale, piuttosto che intenzionale.
- La teoria dell'apprendimento sociale si concentra sulla formazione che avviene all'interno di un contesto sociale. Essa ritiene che le persone imparano una dall'altra, secondo concetti come apprendimento osservazionale, imitazione e modellazione. Questa teoria si basa sulla premessa che le persone possono imparare osservando il comportamento degli altri e che l'apprendimento può avvenire senza cambiare il proprio comportamento (Bandura, 1977).
- La teorie dell'Apprendimento Organizzativo: l'apprendimento è un processo continuo che esalta la capacità collettiva di accettare, dare un senso e rispondere ai cambiamenti interni e esterni. L'apprendimento organizzativo è più della somma delle informazioni ottenute. Richiede integrazione sistematica e collettiva, e l'interpretazione di nuove conoscenze che conduce all'azione collettiva e coinvolge l'assunzione di rischi e la sperimentazione (Argyris & Schon 1978; Senge, 1990).
- La teoria dell'Apprendimento Esperienziale, in cui sulla base dell'esperienza passata si tenta di risolvere un problema o una situazione e riflettere sulle esperienze in corso per valutare l'azione da intraprendere.

Nell'Action Learning il processo viene insegnato, lungo il corso dello sviluppo di competenze per implementare quel processo. Il processo di Action Learning non è direttamente trasferibile, perché sociosituato, e le competenze dell'Action Learning del mettere in discussione, riflettere, e controllare gli assunti originari dovrebbero poi essere incarnate nella pratica di ogni giorno. L'adozione di queste *skills* può aiutare a cambiare il sistema in cui è immerso il soggetto. Inoltre, la sospensione di ogni risposta immediata, al fine di acquisire un tempo di esplorazione delle possibili alternative alla situazione problematica, aiuta sia l'implementazione delle modalità comunicative dei partecipanti, più propensi all'ascolto dell'altro, sia il miglioramento delle *performances* risolutive, instaurando il tempo del pensiero. È lo spazio della "separazione", dove i partecipanti sono separati dal loro ambiente sociale precedente, ma possono agire e riflettere su di esso. L'Action Learning offre una temporanea "struttura liberante", dove i partecipanti, sotto le giuste condizioni, possono usare potenzialità di programmazione per mettere in discussione criticamente e esaminare i propri assunti, con buoni risultati. Non solo cambiano le prospettive dei partecipanti, ma può cambiare anche il sistema stesso, dal momento che l'impegno di ciascuno nel gruppo e il rispondere positivamente agli stimoli dell'altro, genera nuove idee e nuove sfide, in un *loop* ricorsivo di stimolazioni continue a rimettere in discussione norme e atteggiamenti. I membri sono come sospesi nel dubbio interrogativo, per autoesaminarsi e interrogarsi in modalità più o meno condivisa con gli altri con cui interagiscono, anche arrivando ad astrarsi dalla situazione problematica per poterla risolvere. Al fine di facilitare la comprensione di tale metodologia, si riporta come *case-study* un workshop esperienziale della durata di due weekend (svoltosi nei mesi di Marzo-Aprile 2015) interamente dedicato all'apprendimento della metodologia dell'Action Learning e rivolto a studenti del programma di dottorato Adult Learning & Leadership del Teachers College, Columbia University, New York, a cui la scrivente ha partecipato in qualità di osservatrice non partecipante. Di seguito sono descritte le varie fasi di lavoro. Il setting dei workshop prevedeva la presenza di circa 16 studenti del programma di dottorato, di *trecoach*, per una modalità di lavoro in presenza di 8 ore per giornata laboratoriale.

1. Apertura della sessione di lavoro durante il primo weekend:

Seduti in cerchio, la coach/professoressa inizia il processo chiedendo "quali sentimenti o pensieri avete riguardo l'Action Learning?" e i discenti iniziano a discutere insieme, ciascuno portando la propria considerazione. Uno degli studenti parte dicendo che è un processo in cui si è coinvolti, e che porta ad un cambiamento anche quando non si vuole cambiare, e la dimensione del gruppo è veramente d'aiuto e di supporto, soprattutto per i momenti di *brainstorming* e per le discussioni, attraverso cui si può affrontare il disorientamento e il problema con delle modalità che precedentemente non si avevano. April, un'altra studentessa, sottolinea l'aspetto di riflessione fluttuante che si ha nell'Action Learning, più di quanto accade in altre metodologie. L'aspetto di riflessione, per Alayah, si esplica nell'essere critica in un modo positivo, nell'essere riflessiva, e nel chiedersi costantemente "cosa avrei fatto?". Samantha L. dice che una volta posto il problema, bisogna pensare cosa è chiaro per sé, e cosa è chiaro per gli altri, incorporare le riflessioni degli altri con le proprie, far cooperare le proprie riflessioni con quelle altrui, riflettere sulle proprie prospettive e su come la cultura le influenza, per poi spingerle via e riflettere insieme. Per lei la classe è più l'occasione di internalizzazione delle riflessioni e di riflessione sulle riflessioni già internalizzate. È, secondo un altro studente, un processo di riflessione, che ferma i pensieri e le cornici di riferimento che sono state costruite in altri corsi, per entrare nell'esperienza e sospendere pregiudizi e modi preconfezionati di risolvere i problemi.

Joan, uno dei tre *coach*, dice che è un apprendimento fondato sull'azione, dove non ci sono discorsi teorici, ma c'è un apprendimento riflessivo attraverso cui si maneggia realmente la situazione problematica, e la sfida è quella di fare concretamente qualcosa, perché è un ACTION learning. Un'altra studentessa dice che il gruppo dell'Action learning è una sfida per cimentarsi in qualcosa di sconosciuto.

Samantha R. ancora dice che non ci sono definizioni uniche, ma solo idee e riflessioni in fieri, come il processo stesso di riflessione. A tal riguardo, nell'esperienza dell'Action Learning le persone possono avere un *briefing* e un *debriefing*, con la condivisione nel gruppo delle conoscenze e lo scam-

bio di *feedback*, di supporto e di raccomandazioni. C'è una interazione maggiore face-to-face, a tutti i livelli, ed è un processo di lavoro in team, di gruppo. Il *feedback* di ogni partecipante può migliorare il proprio lavoro, e ogni interpretazione può aiutare l'altro nella costruzione di questo apprendimento nel gruppo. In merito, la gerarchia all'interno del gruppo di lavoro potrebbe essere deleteria per la comunicazione e i feedback, ma il discutere in senso dialogico, magari dandosi come regola il parlare solo per un minuto, può favorire lo scambio di idee e la giusta tensione tra il compito da svolgere e l'apprendimento riflessivo in atto.

Si passa poi all'analisi del lavoro di gruppo. C'è la presentazione di un *case-study*, con un problema reale che deve essere risolto da ogni team, a partire dall'analisi dei problemi e dalla raccolta di informazioni: il *case-study* della sessione odierna è una problematica relativa al Jefferson Hospital di Philadelphia. Viene invitato Dimitri, attualmente CEO del Jefferson Hospital, a presentare la criticità avvertita all'interno dell'ospedale: pare non ci sia una buona gestione dei pazienti e del loro invio, della archiviazione della documentazione e degli scambi di informazione.

A seguito della analisi della domanda del cliente, gli studenti si dividono in tre team, e inizia la raccolta di informazioni, che grazie alla potenza degli strumenti tecnologici, può essere effettuata coinvolgendo direttamente gli *stakeholder*, non solo il Ceo, ma anche i dipendenti e gli impiegati.

2. La creazione del disegno operativo:

Dopo aver ottenuto l'impegno e gli obiettivi operativi del team, la fase successiva è essenzialmente quella di definizione e costruzione del disegno di lavoro. Il disegno appropriato dipende dalla storia e dalle risorse dell'organizzazione, dalle personalità coinvolte, e dallo spirito e dalla creatività dei responsabili delle attività di progettazione del programma.

Al centro di una progettazione adeguata c'è una consapevolezza dei processi attraverso cui gli adulti apprendono. Sappiamo che gli adulti imparano meglio dai progetti vivi, dal supporto e dalla critica costruttiva dei colleghi, da una rigorosa auto-riflessione che porta a gravi reinterpretazioni delle loro esperienze precedenti e da una volontà di testare le loro ipotesi in azione. Si ha il bisogno di progettare, di conseguenza, un processo di apprendimento organizzativo che unisca l'analisi, la prognosi, l'implementazione e il test, con un gruppo di riferimento che affronta problemi simili e che rispetta la sperimentazione personale e la riconsiderazione che è al centro del processo di Action Learning. Questo raggruppamento è chiamato *project-set*, insieme del progetto. Si tratta di un gruppo di compagni di avventura che danno, e si aspettano come reciproco, sostegno personale e onesto, critiche costruttive come imposto dai diritti e i doveri di ciascun membro del progetto. Il set dà il rigore e il ritmo attraverso la regolarità delle riunioni a cui ogni individuo è tenuto a prendere parte per sviluppare la capacità di riflettere su tutti i piani d'azione proposti e sulle loro conseguenze. Poi incoraggia la reinterpretazione delle realtà di tale piano e la sua attuazione in corso di svolgimento.

Certi momenti particolari del processo di trasformazione rivelano l'emergenza di nuove visioni condivise, di *insight* e iniziative co-elaborate in relazione a valori condivisi. Quando si considerano esperienze laboratoriali, workshops and meeting, si potrebbe verificare una trasformazione "a cascata", dove la trasformazione in uno degli incontri o in una delle attività condotte influenza le possibilità di trasformazione degli altri spazi e delle altre iniziative, come tipicamente accade nei sistemi complessi. I sistemi complessi si caratterizzano per la reciproca interdipendenza tra le parti che li costituiscono, al punto che l'intero sistema assume quella struttura proprio per l'insieme delle relazioni tra le sue componenti. Una trasformazione in una delle componenti porta un riassetto dell'intero sistema, con squilibri e riequilibri tra le parti: la stessa società è un sistema complesso, fatta a sua volta di tantissimi microsistemi complessi, e le trasformazioni a cascata si muovono tra le componenti all'interno dello stesso sistema, e tra le componenti di un sistema e l'altro, provocando continui aggiustamenti e riassetto in un moto indefinito e infinito.

Nel caso dei workshop in esame, sono state condotte interviste, focus group e questionari, per poi elaborare un modello di *problem-posing* e di *problem-solving* con delle proposte progettuali. È emerso che la prima criticità era relativa alla duplice natura del Jefferson come ospedale e come struttura di ricerca, al punto che alcuni dipendenti nemmeno sapevano dell'accreditamento della struttura come polo di ricerca

scientifica. Poi si sono evidenziate criticità di comunicazione e di gestione del materiale documentaristico, necessità di riassetto delle strutture comunicative all'interno della piramide gerarchica e di facilitare il riconoscimento del malcontento attraverso programmi strutturati di intervento diretto con gli impiegati. Insomma, un programma di action-learning nell'action learning, promuovendo la capacità degli impiegati di porsi il problema di quanto sta accadendo e di poterlo poi risolvere lavorando in team con proposte concrete. Altro punto su cui si è lavorato è sulla promozione di un'identità professionale forte che si riconoscesse nei valori dell'organizzazione, dal momento che spesso i lavoratori non erano a conoscenza delle caratteristiche dell'organizzazione per cui lavoravano. Nel secondo weekend, ogni gruppo ha preparato delle presentazioni che espone poi al *panel* composto dalla docente, dai tre facilitatori presenti in ogni gruppo e dal cliente.

A partire dall'osservazione in fieri di tutto il percorso, si può vedere come il ciclo di Action-Learning può essere caratterizzato come mostrato in Figura 1. Il cliente è la persona che possiede in ultima analisi, il problema in esame - la persona che sarà finalmente ritenuta responsabile per la risoluzione del progetto su cui i partecipanti lavorano. Nei programmi pilota il cliente è in genere un *outsider* con responsabilità per il settore chiave problema. Il consulente è di solito una persona esterna all'organizzazione che aiuta i processi di sviluppo dei singoli e dell'insieme.

Ci sono caratteristiche di programmi di successo che dipendono da una combinazione del tipo e della situazione di progetto. Dall'osservazione delle prime fasi di lavoro risulta che:

1. i propri progetti di lavoro tendono ad essere efficace per lo sviluppo dei ruoli personali e per la reinterpretazione di lavori specifici all'interno dell'organizzazione;
2. gli scambi interni tendono ad essere efficace per lo sviluppo personale e per stabilire migliori collegamenti tra funzioni specialistiche all'interno dell'organizzazione;
3. gli scambi esterni tendono ad essere molto efficaci per lo sviluppo personale e per aiutare l'organizzazione cliente imparare a valorizzare le diverse esperienze e punti di vista;
4. gli scambi tecnici tendono a non essere efficaci per lo sviluppo di competenze gestionali di *problem-solving* a causa della loro eccessiva concentrazione sulle tecniche, ma sono utili per la diffusione delle migliori pratiche.

Nelle attuali condizioni economiche, è evidente che i top manager sono ansiosi di ottenere risultati rapidi e convenienti all'interno delle proprie organizzazioni. In queste condizioni gli approcci individualmente-orientati tendono ad essere visti come sono approcci necessari ma troppo lenti. Negli ultimi anni c'è stato un aumento del numero di programmi con divisione in squadre. Questi piccoli gruppi - in genere quattro o cinque partecipanti di solito ma non esclusivamente provenienti da una sola organizzazione - lavorano su un problema cruciale del *business* come un unico progetto. Come team formano una forza politica molto più forte di cambiamento nell'organizzazione che un individuo. Questa forza maggiore in genere garantisce che i cambiamenti diffondano velocemente una volta che il processo di apprendimento di azione è in corso. I progetti del *team* sono, quindi, un potente strumento di rinnovamento organizzativo.

Questa richiesta per aumentare la portata e la velocità di diffusione di Action-learning all'interno delle organizzazioni ha sottolineato la necessità di sviluppare un atteggiamento di comunità di apprendimento a tutti i livelli dell'organizzazione.

Lo step di partenza resta quello di adottare un'ingenuità intelligente nel mettere in discussione le ipotesi di lavoro dell'organizzazione, come fase di partenza del processo di action-learning. Il rigore e il ritmo del set del progetto e l'energia e l'impegno per risolvere i problemi costituiscono la forza motrice per il decollo organizzativo. Con questa combinazione è possibile intraprendere veramente una riforma organizzativa, del ruolo dei formatori e dei facilitatori. I formatori hanno bisogno di abbracciare un cambiamento significativo se vogliono diventare professionisti efficaci di Action-learning e gestire la complessità dei processi educativi in ogni contesto formativo.

La pratica di sviluppare un tale sistema di apprendimento è un lavoro di gestione a pieno titolo e necessita, quindi, di capacità di gestione e di *management*. Non è sufficiente essere solo un buon tecnico per la strutturazione e la gestione di un programma di Action-Learning, ma sono richieste competenze di ascolto, analisi, l'utilizzo di una vasta e flessibile gamma di ingressi comportamentali-

li, attitudinali e cognitivi, il lavoro per l'assimilazione del processo di Action-Learning all'interno dell'impresa attraverso la dimostrazione della sua efficacia.

Parallelamente alle fasi di disegno e di organizzazione, e per tutto il programma di Action-Learning, il coach è il consigliere che aiuta tutti i soggetti coinvolti nel processo ad interpretare le situazioni problematiche attraverso le proprie esperienze. Ciò richiede la capacità di spiegare ciò che viene proposto e previsto in un linguaggio appropriato per ogni parte dell'organizzazione. Una parte essenziale di questo ruolo è la capacità di demistificare le fantasie dei partecipanti sul motivo per cui la direzione (top-management) intende avviare il processo di Action Learning, e poi in seguito evidenziando come si sviluppa attraverso il processo l'apprendimento individuale e di gruppo.

In tutti questi nuovi ruoli è impossibile per i formatori mantenere una cassaforte, *off-line*, un ruolo cristallizzato. L'impegno per lo sviluppo di processi di Action-Learning in un'organizzazione è senza dubbio più rischioso che acquisire posizioni tradizionali. Sembra che la gestione di un programma di Action-Learning è un utile test di competenza di gestione generale.

3. La valutazione dell'efficacia della sessione di Action Learning avviene su più livelli:

Livello I - Reazione: Quanto bene ha fatto ai partecipanti il programma?

Livello II - Apprendimento: Quali conoscenze, abilità, e atteggiamenti sono stati appresi nel programma?

Livello III - Performance: cosa cambia in termini di prestazioni di lavoro sperimentate dopo la partecipazione al programma di Action Learning?

Livello IV - Risultati: quali sono stati i risultati concreti del programma in termini di riduzione dei costi, miglioramento della qualità, miglioramento della quantità, ecc., dell'organizzazione? La situazione problematica iniziale è stata risolta? E se sì, come?

La valutazione dell'efficacia si accompagna alla valutazione della competenza raggiunta dai partecipanti, nei processi di ordine superiore di pensiero, per esempio, nel pensiero critico, nell'apprendimento a doppio ciclo, nella trasformazione prospettica, ecc. La valutazione delle capacità di pensiero richiede un paradigma costruttivista, secondo cui è lo studente che identifica cosa lui/lei ha imparato ed è lo studente che dimostra che un cambiamento osservabile ha avuto luogo. In un contesto più ampio, la valutazione dello sviluppo delle capacità di pensiero può contare sulla produttività del singolo nella ricerca e di attività di problem-solving all'interno della propria cultura di appartenenza.



Figura 1. Il ciclo dell'Action Learning



Figura 2: la circolarità tra ruoli e agenzie organizzative nel ciclo dell'Action Learning

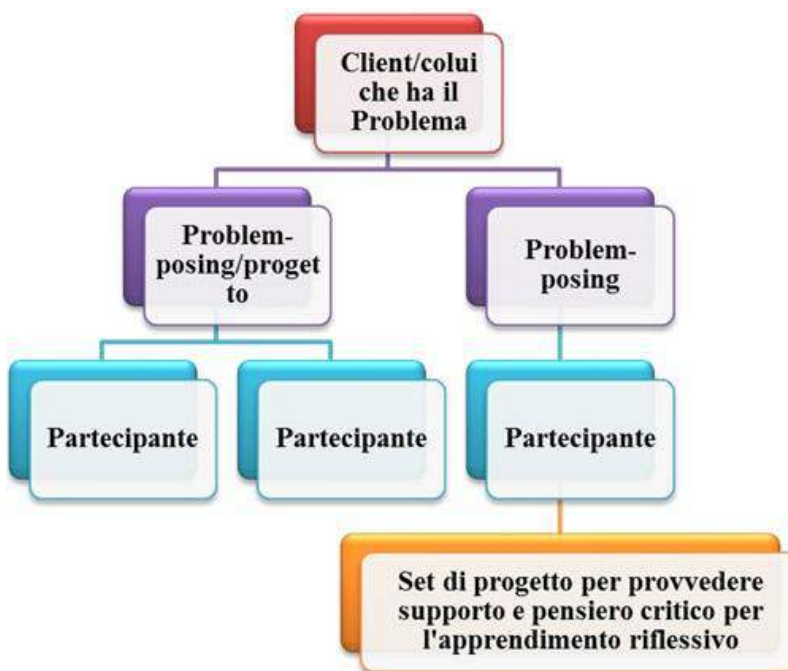


Figura 3: Set del gruppo per l'Action Learning

7. Conclusioni e prospettive future

Jarvis (2005) osserva che le persone di tutte le età devono oggi fronteggiare enormi pressioni ad imparare e a prendersi le responsabilità per il loro apprendimento. La pressione ad imparare deriva dalla così-chiamata società della conoscenza, che è caratterizzata da rapidi e al contempo discontinui cambiamenti che disturbano le loro vite e richiedono loro di imparare e di ricrearsi: gli individui spesso non sono preparati per affrontare questo compito di apprendimento, e perdendo tali occasioni formative e le competenze che potrebbero sviluppare sono facilmente marginalizzati. Alcuni ricercatori (Field, 2006) hanno osservato nuove forme di discriminazione basate sull'educazione e sulla competenza combinata con le discriminazioni tradizionali, quali quelle per razza o genere: il risultato di tale mix è la produzione di nuovi e più complessi pattern di ingiustizia e disuguaglianza nella

società. Ci sono nuovi ambienti di apprendimento, quali i luoghi di lavoro nelle organizzazioni statali e nelle agenzie formative private, che diventano siti significativi per l'educazione degli adulti: lo svantaggio si accumula facilmente per quegli adulti che sono tagliati fuori dalle strutture di opportunità nella società. Le implicazioni di questi gap tra le agenzie formative e chi ha accesso o meno a tali agenzie è un *trend* di ingiustizia e inequità in campo educativo nel ventunesimo secolo: l'idea del *lifelong learning* diventa centrale a livello politico perché l'apprendimento viene promosso come una soluzione ai problemi sociali e un modo per ripensare le istituzioni e le risorse educative delle strutture della società.

Ogni educazione che punti alla crescita autentica della persona e del cittadino non può che essere educazione alla pace. L'Educazione alla pace è insieme educazione personale, educazione alle relazioni interpersonali, educazione alla responsabilità, educazione alla legalità, educazione alla cittadinanza attiva, educazione antirazzista, educazione ad una gestione responsabile dell'economia, educazione alla mondialità.

L'educazione non è la via principale alla pace: essa, piuttosto, può indirizzare, supportare e stimolare quella via, che è e resta la via politica. È un compito arduo, nel momento in cui il discorso politico è come inceppato su tutti i temi fondamentali per l'umanità e sembra, almeno a livello istituzionale, aver ceduto il timone ai potentati economici e finanziari. Finché i processi deliberativi saranno tenuti lontani dai luoghi di espressione democratica, finché la logica dei processi economico-finanziari sarà fatta prevalere sulle ragioni (complesse) della politica, l'educazione non potrà che avere le armi spuntate: anche in questo caso tuttavia potrebbe avere senso agire, per seminare comportamenti e atteggiamenti di pace capaci di mantenere aperte possibilità evolutive diverse. Ma resta importante essere consapevoli dei limiti e delle potenzialità delle proprie scelte e delle proprie azioni, per evitare di scambiare per impotenza un potere soggetto a limiti. L'educazione alla pace, come l'educazione alla cittadinanza, l'educazione alla partecipazione, l'educazione alla responsabilità sociale richiedono che sia rivolta un'attenzione adeguata alla dimensione dialogica, sia a livello micro sia a livello macro. Gli educatori devono fare i conti con il fatto che una pedagogia della pace deve riuscire a tenere insieme il livello macro (politico-istituzionale, planetario) e il livello micro (le relazioni, i rapporti di potere, lo sviluppo dell'empatia: a scuola, nella famiglia, nei gruppi sociali, nelle associazioni).

L'educazione critica e popolare sostiene l'inviolabilità del valore della vita e, se si educa davvero, si opera per la sua piena espressione autonoma. Non è possibile pensare l'educazione senza credere nell'uomo come essere assolutamente unico, dunque non legittimamente riducibile all'interno di alcuna categoria. Non possiamo pensare ad un'educazione democratica se non crediamo nel diritto di ciascuno di pensare liberamente ed esprimere altrettanto liberamente il proprio pensiero. Un educatore che si sente senza futuro, toglie il futuro a tutti quelli che incontra (Romano et al., 2014).

Condizione indispensabile affinché questo avvenga è che il confronto si svolga in un clima in cui ciascuno sia legittimato, l'insulto sia bandito, nessuno venga accusato di delazione nell'atto di espressione della propria opinione. All'interno di questa scelta il dialogo, la costruzione dei processi politici attraverso la «parola» e l'«azione» prevalgono sull'imposizione di qualsiasi Verità. L'uomo viene fatto prevalere sul dogma.

Bibliografia

- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C., & Schön, D.A. (1978). *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Inizio modulo
- Beck, U., Giddens, A., & Lash, S. (1994). *Reflexive Modernization. Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Stanford University Press.

- Benaysag, M., & Schmit, G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Blakemore, K., & Drake, R. (1996). *Understanding Equal Opportunity Policies*. Prentice Hall/Harvester Wheatsheaf: Hemel Hempstead.
- Carracedo, R.J. (1996). *Educación moral, postmodernidad y democracia: más allá del liberalismo y del comunitarismo*. Madrid: Trotta.
- Cranton, P. (1996). *Professional development as perspective transformation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dirkx, J.M. (1998). Transformative Learning Theory in the Practice of Adult Education: An Overview. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 7, 1-14.
- Field, J. (2006). Lifelong learning and the new educational order. *British Journal of Educational Technology*, 37, 987-988. doi: 10.1111/j.1467-8535.2006.00660_18.x
- Fraser, N. (1997). *Justice Interruptus: Critical Reflections on the "Postsocialist" Condition*. London: Routledge.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (1972). *Cultural action for freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1976). A few notes about the word 'conscientization'. In R. Dale, G. Esland, & M. MacDonald (Eds.), *Schooling and capitalism* (pp. 224-227). London: Routledge.
- Freire, P. (1978). *Pedagogy in process*. London: Writers and Readers Publishing Cooperative.
- Freire, P. (1985). *The politics of education*. New York: Bergin and Garvey.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*. London: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Glastra, F., Hake, B.J. & Schedler, P. (2004). Transitional learning in the information society. In B. van Gent, B. J. Hake & J. Katus (Eds). *Adult Education and Globalisation: Past and Present* (pp. 151-174). Frankfurt: Peter Lang.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligenza emotiva*. Milano: Rizzoli.
- Kaës, R. (2014, 19 November). *Di quali risorse dispone la psicoanalisi di fronte al malessere contemporaneo?* Atti del Seminario di Studi Internazionali. Università degli Studi di Napoli "Federico II".
- Jarvis, M. (2005). *The psychology of effective learning and teaching*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Laporta, R. (2001). *Avviamento alla pedagogia*. Roma: Carocci.
- Lister, M. (2007). Institutions, Inequality and Social Norms: Explaining Variations in Participation. *The British Journal of Politics & International Relations*, 9, 20-35. doi: 10.1111/j.1467-856X.2007.00246.x
- Lucianaz, M. (2009). Il problema della motivazione nella scuola secondaria. Educare al desiderio e alla creatività. *Synergies Europe*, 4, 55-70.
- Margherita, G. (2012). *L'Insieme Multistrato. Gruppi, Masse, Istituzioni tra Caos e Psicoanalisi*. Roma: Armando Editore.
- Marsick, V.J. (2009). Toward a unifying framework to support informal learning theory, research and practice. *Journal of Workplace Learning*, 21, 4, 265 - 275.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide* (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J., & Taylor, E.W. (2009). *Transformative learning in practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2004). *Educare gli educatori. Una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*. Roma: Edup.
- Morin, E. (2007). *Il metodo 3. La conoscenza della conoscenza*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2008). *Il metodo 4. Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Nussbaum, M.C. (2009). *L'intelligenza delle emozioni*. Bologna: il Mulino.

- Nussbaum, M. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *International Labour Review*, 138, 227–245. doi: 10.1111/j.1564-913X.1999.tb00386.x.
- O’Neil, J., & Marsick, J.M. (2007). *Understanding Action Learning*. New York: Amacom.
- Ravaglia, A. (2009). *Attraverso Bauman. Processi di ermeneutica pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre?*. Milano: Cortina Editore.
- Romano, A., Grieco, E., Bifulco, F., Iorio, I., Capo, M. (2014). *Pedagogia del dialogo: riflessioni e narrazioni. Educazione Democratica*, IV (7).
- Schettini, B., & Strollo, M.R. (A cura di), (2010). *Processi cognitivi e formazione*. Napoli: Luciano Editore.
- Senge, P. (1990). *La quinta disciplina: L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*. Stoccarda: Sperling & Kupfer.
- Strollo, M.R. (2008). *Il laboratorio di epistemologia e pratiche dell’educazione. Un approccio neurofenomenologico alla formazione pedagogica degli educatori*. Napoli: Liguori Editore.
- Taylor, E.W., & Cranton, P. (2013). A theory in progress? Issues in transformative learning theory. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 4(1), 33-47.
- Tempesta, M. (2008). *Lo studio come problema di educazione. Fenomenologia e pedagogia dell’esperienza studiosa*. Roma: Armando Editore.
- Tuijnman, A. (2002). Themes and Questions for a Research Agenda on Lifelong Learning. In R. Edwards, N. Miller, & A. Tait (Eds). *Supporting Lifelong Learning, vol. 3, Making Policy Work*. London: Routledge Falmer.
- Ulivieri Stiozzi S. (2012). The disappearance of childhood and the lake of desire. *Education sciences and society*, vol. III, 2, 145-158.
- Vittoria, P., & Vigilante, A.(2011). *Pedagogie della liberazione: Freire, Boal Capitini, Dolci*. Foggia: Il Rosone.
- Webb, D.(2010). Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 327-339, DOI: 10.1080/0305764X.2010.526591.

OPERA PRIMA

**Diversity management e diversabilità.
Il caso del progetto Equal Mecenate**

di Carmen Colangelo

**Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione
Università degli Studi di Foggia**

Nella società contemporanea al centro dell'attenzione pubblica c'è la crisi di portata globale che sta interessando tutti gli ambiti e i tempi di vita, nonostante la sicurezza e il crescente benessere dal punto di vista economico, il progresso e la ricchezza sono sempre più messi in ombra dalla produzione e distribuzione sociale di rischi (Beck, 2000). Il tempo che stiamo vivendo è quello di una società che non è in grado di rimettersi in discussione, di interrogarsi, una società dei consumi dove ormai da questi si costruiscono le identità e i progetti di vita dei suoi protagonisti (Bauman, 2005). Caratteristica della nostra società è secondo Franco Cambi (2006), "il disincanto che può essere assunto come categoria interpretativa del nostro tempo [...] l'orizzonte che ci contiene e del quale siamo parte: nel quale siamo, viviamo, agiamo" (p. 9); oggi il compito della pedagogia è quello di educare il soggetto nell'acquisizione di capacità e competenze indispensabili per la costruzione di una personale progettualità necessaria per adattarsi al cambiamento della società contemporanea.

Le biografie di donne e uomini contemporanei sono attraversate da vissuti d'incertezza, precarietà, fragilità, da un senso di crisi anche valoriale che investe principalmente le giovani generazioni e i contesti lavorativi. Questi ultimi si configurano sempre più come luoghi d'incontro di diversità e specificità individuali, di persone differenti per cultura, genere, etnia, età, abilità; che finiscono con il rappresentare le "fasce deboli" (Lepri & Montobbio, 2003) della società e di un mondo del lavoro su cui l'odierna crisi sta producendo effetti ancor più negativi. Si tratta di categorie di persone svantaggiate che, afferma Elia (2013), "già hanno uno scarso potere contrattuale sociale, ma che in una condizione di restrizione dell'occupabilità ne rimangono irrimediabilmente vittime" (p.138).

Il tema del lavoro della persona diversabile è stato ed è oggetto d'interesse della pedagogia, scienza della formazione dell'uomo e della donna, e della pedagogia del lavoro.

In particolare i giovani diversamente abili vivono oggi una situazione di crisi intesa come negazione, mancanza, difficoltà e rinuncia a costruire una propria identità e progettualità. Se guardiamo all'etimologia del termine crisi, in greco *κρίσις* dal verbo *κρίνω*, indicava il separare, il discernere, di qui ha assunto il significato di scegliere, il fare una scelta che rimanda al movimento vitale verso qualcosa, dunque al disporsi a progettare il proprio futuro.

L'identità rimanda all'idea di progetto, è una costruzione individuale e sociale la cui positiva formazione è fondamentale per il soggetto diversabile. Come sostiene Elia (2013) "il giovane disabile [...] se non riesce a costruirsi un'identità personale condivisa e riconosciuta dalle persone con cui viene a contatto, se riceve continui messaggi negativi, corre il rischio di non comprendere più il proprio ruolo nel mondo, di non riuscire a capire chi sia e che funzione è chiamato ad esercitare nella società" (p.135). Infatti, una negazione di identità e l'attribuzione discriminatoria di un ruolo prestabilito sulla base dell'appartenenza ad una categoria generano nei giovani diversabili atteggiamenti di rinuncia e senso di inadeguatezza.

Proprio l'identità sostiene Buaman (2005) ci offre continuamente l'opportunità di rinascere, di smettere di essere ciò che si è nel presente per divenire ciò che non si è ancora nel futuro. Possedere progetti è dunque vitale perché dà significato al vivere, dà direzione alla propria esistenza, mentre la

loro assenza o peggio la presenza di percorsi non scelti e imposti perché ritenuti i soli possibili, senza alcuna alternativa, determinano una riduzione delle capacità e potenzialità della persona.

Il progetto scrive Lepri (2011), “è un modo attraverso il quale la mente si avvicina alla realtà per trasformarla concretamente lasciando però socchiusa la porta al fantastico [...] ciascuno ha necessità di una serie di progetti per realizzare la propria vita, cioè di una serie di azioni programmate intenzionalmente capaci di trasformare l'immaginazione in opera compiuta” (p. 88). Per il diversabile il primo step del proprio progetto è la conquista di una vita indipendente e autonoma che richiede lo sviluppo di quelle abilità e competenze necessarie per diventare un lavoratore. Il lavoro rappresenta per il giovane diversabile, non solo uno strumento fondamentale mediante il quale provvedere a sé stesso e percepirsi soggetto attivo nella società, ma è fondamentale mezzo di emancipazione che si pone a garanzia della costruzione di un'immagine positiva di sé.

Per perseguire una reale integrazione, la necessità è quella di porsi nella prospettiva del *progetto di vita* considerando la persona con diversabilità come individuo in divenire e attribuirgli il diritto ad avere un futuro, predisporre un'opportuna programmazione educativa individualizzata e longitudinale, la quale si fondi su un progetto integrato tra gli attori del sistema formativo per creare intese a vantaggio della formazione e della qualità della vita delle persone diversamente abili.

I giovani diversabili hanno bisogno di comprendere le proprie potenzialità e limiti, le proprie aspirazioni e aspettative, i propri sogni, di prefigurare possibili traguardi. Come afferma Lepri (2011), “il progetto è un modo per anticipare il futuro ma, a differenza del sogno, nel progetto si comincia con il separare ciò che è straordinario da ciò che è impossibile [...] è dunque possibile incontrare le proprie potenzialità ma anche i propri limiti” (p. 88). Si tratta di progettare insieme l'altro per trovare con lui il senso della “fatica dello stare al mondo” (Canevaro, 2011, p. 47) ma anche di ricercare con il soggetto il significato del suo essere al mondo e aiutarlo ad acquisire consapevolezza del proprio valore.

Le difficoltà che il diversamente abile deve affrontare per essere riconosciuto protagonista della sua vita sono numerose, è compito dell'orientamento e della formazione offrirgli gli strumenti per lavorare al proprio progetto di vita, che di per sé è un processo educativo. Come afferma Mura (2011) “il mondo che si sta costruendo sarà più ricco e ospitale proprio nella misura in cui saprà garantire a ciascuna persona, disabile o meno, condizioni di inclusione sociale tali da poter immaginare, perseguire e realizzare il proprio progetto esistenziale” (p. 87). Allora, la sfida odierna del sapere pedagogico è quella di educare le nuove generazioni e, in particolare i giovani diversabili, alla progettualità, al futuro, alla speranza, alla ricerca della felicità.

Indice

Introduzione

Capitolo I. Organizzazioni e differenze: il *Diversity Management*

- 1.1. Persona e capitale umano
- 1.2. Un *must* per le organizzazioni
- 1.3. Il *Diversity Management*: prospettive ed evoluzione
- 1.4. Diversità, differenze, disuguaglianze: problemi e modelli
- 1.5. Gestire le differenze: le pratiche
- 1.6. Una nuova etica

Capitolo II. La diversabilità a lavoro e sul lavoro

- 2.1. Lavoro e diversabilità
- 2.2. Per una cultura dell'integrazione
- 2.3. Cura educativa e *capability approach*
- 2.4. Giovani diversabili: autonomia e identità
- 2.5. L'inserimento lavorativo
- 2.5.1. Il diritto al lavoro

- 2.5.2. L'orientamento e la formazione professionale
- 2.6. Competenze strategiche e educazione al lavoro
 - 2.6.1. Le emozioni
 - 2.6.2. I conflitti
 - 2.6.3. La creatività
 - 2.6.4. L'*empowerment*
 - 2.6.5. La narrazione come strumento
 - 2.6.6. Il ruolo e le competenze dell'educatore

Capitolo III. Uno studio di caso: il progetto *Equal Mecenat*e

- 3.1. Premessa: lo studio di caso
- 3.2. Strutturazione e obiettivi del lavoro di ricerca
- 3.3. I questionari semi-strutturati
 - 3.3.1. Centro di formazione professionale
 - 3.3.2. Giovani adulti diversabili
 - 3.3.3. Azienda
- 3.4. Il progetto: obiettivi e fasi di sviluppo
- 3.5. L'analisi delle interviste
- 3.6. Positività e criticità

Conclusioni

Bibliografia

Sitografia

Introduzione

Nell'epoca dell'incertezza e dell'etica del profitto, il lavoro perde il suo valore sociale e umano originario. Da sempre bisogno dell'uomo, è attività antropologicamente significativa che riveste un ruolo centrale nella vita delle persone, come scrive Rossi (2008), "il lavoro è per la persona e non la persona per il lavoro, la persona viene prima ed è più del lavoro" (p.134).

La pedagogia del lavoro e dei contesti organizzativi fa fronte con gli strumenti della formazione e dell'educazione alla nuova sfida di umanizzare i luoghi lavorativi e il lavoro, in quanto questo si configura come processo fondamentale per la realizzazione di sé, come attività specificatamente umana che coinvolge il corpo, la mente, il cuore.

L'attuale scenario lavorativo è caratterizzato dalle nuove categorie dell'immaterialità e della flessibilità, in cui il soggetto deve far fronte al continuo cambiamento che genera sicuramente scenari di grande precarietà ma anche di nuove possibilità (Loiodice, 2004). La diversità è la dimensione che più di tutte rappresenta l'essenza della contemporaneità e connota anche gli odierni contesti lavorativi sempre di più abitati da individui che portano con sé molteplici differenze spesso determinanti la non reale inclusione in un mondo lavoro che non è ancora per tutti.

La necessità odierna è dunque quella di "ridare un posto al soggetto- persona" considerando "la dimensione universale e ontologica dell'essere persona intesa come valore, come dignità umana, e quella [...] aperta al futuro del divenire persona, legata [...] all'idea di una identità che si costruisce, si progetta nello spazio della contingenza e, dunque, nei luoghi in cui essa vive, cresce, si forma e lavora" (Dato, 2009, p. 70).

Da tali concetti si è sviluppato un lavoro di tesi che nel primo capitolo si concentra sulla dimensione organizzativa con l'obiettivo di rispondere al perché i contesti lavorativi odierni devono prestare attenzione alle differenze e qual è il cambiamento loro richiesto. Molti studi pongono l'accento sul capitale umano come fondamentale risorsa per il successo, la competitività e l'innovazione delle organizzazioni dove è indispensabile dare centralità alle risorse umane e alla loro formazione. Inoltre, con la diversificazione in atto nel mondo del lavoro, bisogno indispensabile diviene quello di misu-

rarsi e gestire le differenze, ma soprattutto di guardare a queste come *asset intangibili* (Dato, 2009) da valorizzare per fare realmente la differenza. Il *Diversity Management* è “campo di studi che si interroga circa le diversità individuali e la loro gestione manageriale” (Bombelli & Finzi, 2008, p. 15) di cui sono state messi in luce la nascita e l’evoluzione, le prospettive e i principi, i problemi e i modelli, le aree d’intervento e le pratiche. Emerge così l’importanza di un approccio più maturo alle differenze volto alla loro valorizzazione, attento all’inclusione e allo sviluppo non solo della persona-lavoratore ma dell’organizzazione stessa tanto da promuovere l’attivazione di un cambiamento culturale e la realizzazione di una “nuova etica del lavoro” che non si basi più su valori *business oriented* (Rossi, 2008).

Il secondo capitolo è dedicato alla persona-lavoratore e, a partire dall’analisi dello spazio nel mondo del lavoro per le persone diversabili, riflette su come l’educazione possa favorire l’inclusione socio-lavorativa dei soggetti svantaggiati e migliorare la qualità della loro vita.

Da una premessa sul tema e sul rapporto lavoro-diversabilità, visto il valore psico-sociale indiscutibile dell’attività lavorativa per il disabile, la prima esigenza che emerge è lo sviluppo di una cultura dell’integrazione e la realizzazione di processi d’integrazione lavorativa. Ciò chiama in causa la trasformazione dei luoghi di lavoro in *comunità di cura* che garantiscano il raggiungimento e la spendibilità delle capacità fondamentali, del resto secondo la più recente definizione dell’Organizzazione Mondiale della Sanità, la disabilità è il risultato di una complessa relazione tra la condizione di salute di un individuo e i fattori ambientali che rappresentano le circostanze in cui vive l’individuo (OMS, 2001). Il tema della cura educativa può essere riletto facendo riferimento al “*capability approach*” di cui ci parla Martha Nussbaum (2013), nei luoghi della cura è possibile parlare delle *capacities* come reali opportunità e libertà a disposizione delle persone per vivere in modo realmente umano; la cura allora nei contesti di lavoro riguarda la possibilità di essere messi nelle condizioni di raggiungere un livello di professionalità adeguata, ma anche di poter vivere in condizioni dignitose, di realizzare le condizioni di raggiungimento e spendibilità delle capacità fondamentali.

Una progettazione educativa intenzionale si rileva indispensabile per accompagnare il giovane diversabile nel raggiungimento di una vita indipendente e autonoma, nella formazione di una positiva identità attraverso l’attività lavorativa. Il lavoro però non è solamente strumento di emancipazione ma anche un diritto. Nonostante la promozione della cultura dell’integrazione sia alla base di molteplici raccomandazioni e normative nazionali e internazionali, la diversabilità spesso è ancora vista come inabilità e l’inserimento lavorativo come un processo complesso. A tal proposito, scrive Elia (2013) “l’inserimento lavorativo dei soggetti disabili nel mondo del lavoro non deve essere confuso con una forma di politica di beneficenza. L’accesso al mondo del lavoro da parte delle persone diversamente abili ha bisogno di una progettualità che venga costruendosi sull’elemento negoziabile, di incontro e di adattamento reciproco fra esigenze, competenze, saperi provenienti dalla produzione, mondo fortemente oggettivo e la soggettività propria di quel singolo soggetto” (p. 136).

L’orientamento e la formazione giocano un ruolo importante per una sua buona riuscita, poiché l’educazione è chiamata a promuovere forme di conoscenza in costante aggiornamento piuttosto che semplici strategie di apprendimento statico. Il mondo del lavoro odierno richiede lo sviluppo di competenze strategiche (Isfol, 2004) che sono ancora più indispensabili per i giovani diversabili: la gestione delle emozioni, dei conflitti, l’esercizio della creatività, l’*empowerment*. Proprio un’educazione al lavoro e sul lavoro è in grado di sostenere il loro sviluppo facendo uso di strumenti quali la narrazione e predisponendo educatori con specifiche competenze.

A conclusione del lavoro di tesi, il terzo capitolo è stato dedicato a un caso reale, il progetto Mecenate, che si è inserito nell’ambito dell’iniziativa comunitaria *Equal* e ha interessato la Regione Basilicata, un Centro di formazione professionale e un’azienda florovivaistica del territorio vulture-melfese. Il progetto era volto a promuovere l’integrazione lavorativa e a favorire l’inclusione sociale di diversamente abili con problemi psichici, tramite la sperimentazione di un nuovo modello di collocamento mirato basato su un approccio sistemico dove il progetto professionale è connesso al

progetto di vita, luogo di vita e cammino di recupero della persona diversabile, per favorire la sua reale integrazione.

L'interesse ad avviare tale indagine nasce dall'esperienza di tirocinio svolto presso il Centro di formazione professionale dell'Ente dei Padri Trinitari, dalla lettura dei documenti presenti negli archivi e dai colloqui informali realizzati in collaborazione con l'equipe di progetto. Lo studio di caso è stato condotto con finalità esplorative e descrittive, anche in un'ottica di ri-progettazione, mettendo in luce gli aspetti positivi e negativi, al fine di individuare le aree di miglioramento. Monitorando gli elementi condizionanti la buona riuscita di un inserimento lavorativo (come la durata temporale, il benessere psicofisico derivante e la possibilità di esprimere le proprie potenzialità) la mia ipotesi di partenza era orientata a verificare sul campo quanto un lavoro di rete ben organizzato tra i diversi attori del progetto fosse in grado di promuovere l'inserimento lavorativo. È infatti la rete di relazioni, l'insieme di servizi socio-educativi (*community care*) ad avere in sé le risorse per favorire l'integrazione ed elevare la qualità della vita dei soggetti. Come afferma Loiodice (2004) *la community care* "dovrebbe comprendere al suo interno l'insieme dei servizi socio-educativi e culturali idonei a migliorare la qualità complessiva della vita delle persone [...] con un sostegno che sia materiale e psicologico insieme" (p. 21).

Individuati i principali attori del progetto, le loro voci sono state fondamentali per una riflessione sulle positività e criticità dell'esperienza, sulla complessità e le problematicità che queste persone con molte risorse e dall'enorme capitale umano incontrano nell'affacciarsi nel mondo del lavoro. Sono stati elaborati questionari semi-strutturati ed effettuate delle interviste al pedagoga-coordinatore del Centro di formazione professionale, che svolge una funzione di mediazione tra l'azienda e il diversabile, e a un responsabile dell'azienda florovivaistica, che è stato a contatto con i tirocinanti e ai giovani lavoratori diversamente abili (20-35 anni). I questionari semi-strutturati elaborati come guida per l'intervista sono stati strutturati in tre parti principali relative al progetto, alla soddisfazione e al successo. Relativamente alla prima parte l'obiettivo è stato quello di recuperare informazioni sul progetto rispetto agli obiettivi, le fasi, i ruoli dei soggetti. La seconda parte del questionario, concernente la soddisfazione percepita da parte dello staff del Centro formativo e dell'azienda ospitante rispetto all'esperienza realizzata, riguardava le seguenti variabili: costi, efficacia, qualità dell'inserimento e benessere psico-fisico del lavoratore diversabile (gratificazione, consapevolezza, senso appartenenza e responsabilità, sicurezza e stabilità). Nella terza parte, relativa al successo o meno dell'esperienza, sono stati analizzati: il numero dei lavoratori formati e inseriti, le modalità di selezione, la durata dell'inserimento, la produttività, lo sviluppo professionale e personale dei diversabili.

Dall'analisi dei dati è emersa l'importanza della costituzione di una rete di soggetti consapevoli e in grado di cooperare tra loro, anche se tale collaborazione è venuta meno al termine del progetto.

Dall'intervista al pedagoga-coordinatore del Centro di formazione è risultato che: lo stesso ha avuto un ruolo centrale nel prendersi cura della persona e trainante nel creare una rete con gli altri soggetti; che l'inserimento di diversabili con problemi psichici ha richiesto l'utilizzo di molteplici risorse. Dall'intervista emerge, inoltre, la positività per il diversabile di intraprendere un percorso di formazione basato su un progetto individualizzato, ma tale tipo di formazione sembra sia stata più finalizzata all'acquisizione di abilità tecniche. Non si è prestata molta attenzione alla dimensione relazionale ed emotiva del lavoro, all'educazione del diversabile.

Nel caso del progetto *Equal Mecenat* l'azienda, nonostante l'apertura, il contributo offerto nel progetto e l'impegno per garantire al diversabile un lavoro di qualità, afferma di non aver tratto particolari vantaggi dall'esperienza realizzata. Nello specifico, il *matching* per l'inserimento lavorativo del diversabile rappresenta l'aspetto più problematico poiché i diversabili vivono con difficoltà l'inserimento in contesti sociali e organizzativi non protetti, subendo, se non adeguatamente sostenuti, l'impatto di un ambiente sospettoso. Punti di debolezza del progetto sono stati: la mancanza sul luogo di lavoro di un tutor aziendale di supporto per i diversabili, nonché la mancata analisi delle esigenze, delle caratteristiche delle persone con diversabilità e dei bisogni dell'azienda. Altra criticità emersa è stata la scarsa sensibilità dell'azienda, la mancanza di una reale cultura

dell'integrazione che non ha consentito di guardare al contributo che può offrire un lavoratore diversabile e di impegnarsi per un inserimento di lungo periodo, le differenze non sono state fattore di sviluppo e incentivo alla creatività organizzativa. I luoghi di lavoro dovrebbero divenire più flessibili e soprattutto in grado di accogliere, di predisporre un adeguato ambiente fisico e soprattutto umano. Sono purtroppo ancora molti i pregiudizi, i luoghi comuni e le paure che vanificano gli episodici e spesso forzati tentativi di inserire con successo persone con diversabilità nelle aziende. La strada da percorrere è quella formazione che diffonda in primis una cultura dell'integrazione sui luoghi di lavoro, un nuovo concetto di produttività non legata esclusivamente al profitto e un nuovo modello gestionale che guardi alle differenze come opportunità e risorsa da valorizzare.

Dalle interviste ai lavoratori emergono una positiva percezione ed esito dell'esperienza d'inserimento rispetto al benessere psico-fisico, allo sviluppo professionale e personale. I giovani diversabili hanno infatti acquisito competenze tecniche, capacità di lavorare in gruppo, capacità relazionali, nonché sviluppato maggiore autostima e autonomia. Nelle interviste è emerso il bisogno di un lavoro legato all'indipendenza ed economica e al sentirsi grandi, gli intervistati hanno ricordato positivamente l'esperienza e i colleghi, un lavoro descritto come bello ma non facile perché richiedeva di svegliarsi presto, prendere l'autobus, mangiare a sacco.

Il progetto *Equal Mecenat* rappresenta sicuramente un esempio di una cultura al lavoro che non separa le persone, ha permesso di avvicinare il mondo aziendale a quello dei disabili. Purtroppo oggi quelli che dovrebbero essere semplicemente e dignitosamente diritti riconosciuti sono ancora spesso dimenticati, bisogna ancora smuovere le coscienze e combattere l'indifferenza, perché "sarebbe radicalmente indegno dell'uomo, e negazione della comune umanità, ammettere alla vita della società, e dunque al lavoro, solo i membri pienamente funzionali perché, così facendo, si ricadrebbe in una grave forma di discriminazione, quella dei forti e dei sani contro i deboli ed i malati" (Giovanni Paolo II, 1982, p. 14).

Conclusione

La promozione dell'integrazione è quello in cui s'impegnano le politiche internazionali, nazionali ed europee varando norme e ordinamenti che indirizzano al riconoscimento del diritto al lavoro anche per le persone in situazione di diversabilità e all'adozione di programmi e di impegni volti a creare realmente tali condizioni. Il primo Rapporto Mondiale sulla disabilità (OMS, 2011) segnala che più di un miliardo di persone nel mondo è affetto da disabilità dando chiare direttive per superare le barriere nei vari contesti di vita tra cui quello lavorativo. In Italia, i dati pubblicati dall'Istat nel 2011 relativamente all'inclusione sociale delle persone con limitazione dell'autonomia funzionale, mettono in luce che la diversabilità ha un forte impatto sull'esclusione dal mondo lavorativo: solo il 16% (circa 300 mila individui) delle persone con limitazioni funzionali di 15-74 anni lavora, contro il 49,9% del totale della popolazione. Il 72% degli occupati con limitazioni funzionali sono uomini. La quota di persone con disabilità di chi non è mai entrato nel mercato del lavoro è molto più elevata tra le persone con gravi limitazioni funzionali (il 18,5% contro l'8,8% tra chi ha limitazioni funzionali lievi). Solo il 2,9% delle persone con limitazioni funzionali cerca lavoro e circa 69 mila persone non hanno mai cercato lavoro per problemi di salute.

Nel 2013 la situazione in Italia si mostra peggiorata dalla crisi economica e arriva dall'Europa una pesante ammonizione rispetto politiche messe in campo per l'inserimento lavorativo delle persone con diversabilità. Nella Conferenza Nazionale sulle politiche della disabilità tenutasi a Bologna nel luglio 2013, momento di confronto fra le istituzioni, le organizzazioni rappresentative della società civile e del privato sociale che si occupano dell'assistenza e dell'integrazione sociale delle persone diversabili, si è discusso di lavoro e occupazione e tra le proposte emerse è importante evidenziare quella fatta dall'Isfol, relativa all'introduzione a livello aziendale della figura del *disability* o *diversity manager*.

Tale attenzione testimonia l'interesse crescente per il tema lavoro-diversabilità che ha in sé il potenziale di divenire una delle principali fonti di sviluppo di una civiltà. L'odierno clima culturale e le-

gislativo in Italia fa ben sperare in un ulteriore cambiamento, in forme nuove ed efficaci di valorizzazione dei talenti delle persone con diversabilità partendo dal dare ascolto ai loro bisogni esistenziali. Questo richiede impegno e capacità da parte di tutti quelli che il diversamente abile incontra nel dedicare ancora tempo ed energie per valorizzare il capitale umano delle persone con diversabilità. Sono soprattutto i luoghi di lavoro quelli in cui secondo Bombelli (2008) “comincia ad emergere una nuova cultura che va al di là delle pur positive attenzioni e tutela rivolte ai disabili, preferendo un nuovo approccio pro-attivo che parta dalla valutazione delle competenze, delle vocazioni e delle motivazioni” (p. 19).

Occuparsi di diversità sarà sempre più un aspetto, da un lato, necessario per il diversabile e, dell'altro, vantaggioso per le organizzazioni, l'avversione all'inserimento in azienda di lavoratori diversamente abili può quindi essere superata tramite l'adozione della nuova filosofia gestionale del *Diversity Management* che permette di attuare quel cambiamento culturale in grado di sostenere le organizzazioni nell'immaginare e realizzare una reale integrazione, nel prestare attenzione allo sviluppo del capitale umano dei lavoratori nelle loro specificità e differenze prendendosene cura tramite un'educazione al lavoro e sul lavoro. A ciò si aggiunge l'esigenza di realizzare progetti locali e iniziative globali per una società dove possa essere ridisegnata, sostiene Nussbaum (2013) “la concezione politica della persona, ponendo la dimensione razionale e quella animale in condizione di avere un rapporto più stretto l'una con l'altra, riconoscendo che nel mondo vi sono molti diversi tipi di dignità, compresa la dignità dei bambini e degli adulti con handicap mentali, la dignità degli anziani che soffrono di demenza senile e la dignità dei lattanti” (p. 118). Per una società in cui ciascuno di là delle differenze possa vivere dignitosamente e umanamente.

Bibliografia

- Alessandrini, G. (2010). *Formare al management della diversità*. Milano: Guerini.
- Bauman, Z. (2005). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Troina: Città aperta edizioni.
- Beck, U. (2000). *La società del rischio. Verso una seconda modernità*. Roma: Carocci
- Boffo, V., Falconi, S., & Zappaterra, T. (2012). (a cura di). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze: University Press.
- Bombelli, M. C. (2004). *Diversity management: motivazioni, problematiche e prospettive di utilizzo*. In L. Mauri & L. M. Visconti (a cura di), *Diversity management e società multiculturale. Teorie e prassi* (pp.31-46). Milano: FrancoAngeli.
- Bombelli M. C., & Finzi E. (a cura di). *Oltre il collocamento obbligatorio. Valorizzazione personale delle persone con disabilità e produttività nel mondo del lavoro*. Milano: Guerini e Associati.
- Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: La Feltrinelli.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Torino: Utet
- CFP Padri Trinitari. (2007). (a cura di). *C'è oggi la mia storia di lavoro. L'iniziativa comunitaria Equal Mecenate nell'integrazione dei disabili nel mercato del lavoro*. Melfi: Target Group.
- Colombo, L. (2007). (a cura di). *Siamo tutti diversamente occupabili. Strumenti e risorse per l'inserimento lavorativo dei disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Alonzo, L. (2006). *Pedagogia speciale per preparare alla vita adulta*. Brescia: La scuola.
- Dato, D., De Serio, B., & Lopez A. G. (2007). *Questioni di potere. Strategie di empowerment per l'educazione al cambiamento*. Milano: FrancoAngeli.
- Dato, D. (2009). *Pedagogia del lavoro intangibile. Problemi, persone, progetti*. Milano: FrancoAngeli.
- De Nicolò, M. (2009). *L'educazione nell'età postmoderna. Dal progetto al processo*. Bologna: CLUEB.
- Dettori, F. (2001). *Perdersi e ritrovarsi. Una lettura pedagogica della disabilità in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- De Vita, L. (2011). *Il diversity management in Europa e in Italia. L'esperienza delle Carte delle diversità*. Milano: FrancoAngeli.

- Di Mauro, M. (2010). *Organizzazioni e differenze. Pratiche, strumenti e percorsi formativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia, G. (2013). *Questioni di pedagogia speciale. Itinerari di ricerca, contesti di inclusione, problematiche educative*. Bari: Progedit.
- Fabbri, L., & Rossi, B. (2010). (a cura di). *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Frabboni, F., & Pinto Minerva F. (2003). *Introduzione alla pedagogia generale*. Bari: Editori Laterza.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli interventi educativi*, Roma: Carocci.
- Giovanni Paolo II. (1982). *Laborem Excersens. Lettera Enciclica sul lavoro umano*. Milano: Paoline Editoriale Libri.
- Ipsa. (2009). *Diversity management. La diversità nella gestione aziendale*. Milano: Ipsa.
- Isfol. (2004). *Apprendimento di competenze strategiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri, C., & Montobbio, E. (2003). *Lavoro e fasce deboli. Strategie e metodi per l'inserimento lavorativo di persone con difficoltà cliniche o sociali*. Milano: FrancoAngeli.
- Lepri C. (2011). *Viaggiatori inattesi. Appunti sull'integrazione sociale delle persone disabili*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice, I. (2004). *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*. Milano: FrancoAngeli.
- Loiodice I. (2013). (a cura di). *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*. Bari: Progedit.
- Mura, A. (2011). (a cura di). *Pedagogia speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Nussbaum, M. (2013). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Orlando, G. (2006, Ottobre 13). *Non c'è rosa senza solidarietà. Il quotidiano della Basilicata*.
- Orlando, G. (2007, Marzo 3) *Il fiore dell'integrazione. Il quotidiano della Basilicata*.
- Orlando, G. (2007, Maggio 16). *Lavorare diversamente. Coltiva le differenze. Il quotidiano della Basilicata*.
- Orlando, G. (2007, Novembre, 24). *Un premio nazionale all'Istituto dei Padri Trinitari. Il quotidiano della Basilicata*.
- Rossi, B. (2008). *Pedagogia delle organizzazioni. Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Rossi, B. (2009). *L'organizzazione educativa. La formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Trinchero, R. (2009). *I metodi della ricerca educativa*. Milano: Laterza.
- Vacca, R. (2009). *L'organizzazione nello specchio della complessità: strategie e orizzonti del diversity management*. Ariccia: Aracne.

Sitografia

ISFOL, Istituto per lo sviluppo della formazione professionale dei lavoratori, <http://www.isfol.it>
ISTAT, Istituto nazionale di statistica, <http://www.istat.it>
Ministero del lavoro e delle politiche sociali, <http://www.lavoro.gov.it>
OECD, <http://www.oecd.org>
OMS, Organizzazione Mondiale della Sanità, <http://www.who.int>
Premio Aldo Fabris, <http://www.premiofabris.it>
Unione europea, http://europa.eu/index_it.htm

**Investire nelle competenze digitali per educare al futuro.
L'esperienza del Basso Lazio: Aquino, Pontecorvo, Roccasecca**

di Silvia Della Posta

Tesi di Laurea in Scienze dell'Educazione
Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale

Le contraddizioni della postmodernità si riflettono, in maniera sempre più pressante, sull'educazione contemporanea. In una simile prospettiva l'educazione non può chiudersi nell'autoreferenzialità ma deve farsi, necessariamente, interprete del proprio tempo e capace di porsi al di là delle contraddizioni che esso esprime. Per fare ciò è necessario, innanzitutto, mettersi in comunicazione, facendo riferimento all'etimologia latina del termine, da *cum – munus*, per cui si fa riferimento ad una comunicazione intesa come dono, come impegno. Proprio questo è ciò che l'educazione deve fare: impegnarsi, donare al soggetto piena consapevolezza di sé in modo da guidarlo verso un'autonomia organizzativa che gli consenta di non subire passivamente il cambiamento ma di inserirsi al suo interno da protagonista attivo e responsabile, capace di fronteggiare la transizione con senso critico, costruttivo e operativo. Ne consegue che, in una società in continua trasformazione, diviene fondamentale promuovere un nuovo apprendimento, meno dominato da comportamenti trasmissivi, assimilativi, riproduttivi e adattivi, ma sempre più aperto a comportamenti generativi, elaborativi e creativi. Posto davanti alla quotidiana esperienza della trasformazione, il soggetto necessita di "nuove prese di coscienza della situazione, di elaborazione dei dati delle situazioni, di ricerca delle possibili piste di sviluppo dei propri potenziali individuali e sociali, di valorizzazione creativa dei mezzi e delle risorse disponibili, di immaginazione del futuro" (Pavan, 2013, p. 8). Da ciò emerge come non basti più adattarsi, ma fondamentale è diventare competenti, ovvero soggetti capaci di avere un comportamento strategico rispetto alle sfide che si presentano agli individui nel corso della loro vita nei diversi contesti che caratterizzano la knowledge society (Alberici, 2002). Da questo punto di vista si comprende come la categoria della competenza si collochi ben oltre l'ambito della professionalità, del lavoro e dell'occupazione, essa infatti offre al soggetto la possibilità di affrontare efficacemente le richieste, le sfide e i rischi di una vita in cui si deve continuamente saper scegliere, valutare, costruire relazioni. Le competenze rappresentano, quindi, un elemento determinante per incentivare una vita realizzata e il buon funzionamento della società. È a tal fine che, il 18 dicembre 2006, il Parlamento europeo e il Consiglio hanno approvato una Raccomandazione relativa a competenze chiave per il lifelong learning, ovvero "quelle competenze di cui tutti hanno bisogno per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione". Tali competenze sono considerate ugualmente importanti, poiché ciascuna di esse può contribuire a una vita positiva nella società della conoscenza, offrendo a ciascun individuo flessibilità e capacità di adattamento, soddisfazione e motivazione. Da ciò emerge che la natura del sapere cambia profondamente, dal momento che la competenza necessaria non è più quella che prescrive a priori cosa fare nelle diverse circostanze, ma è quella che consente di analizzare e affrontare problemi complessi, interdisciplinari, che richiedano un approccio critico e creativo. Ciò avviene facendo ricorso ad una base interna di conoscenze, informazioni, quindi ad una esperienza strutturata in moduli che possano essere recuperati e che siano modificabili e trasferibili ad altri contesti. Vi è dunque una interazione dialettica fra patrimonio conoscitivo e compito di realtà. Nell'elenco delle competenze chiave per il lifelong learning figura la competenza digitale, competenza del tutto nuova, il cui sviluppo diventa sempre più indispensabile in quanto consente di: rapportarsi al contesto di vita, mantenere capacità critica rispetto alle informazioni e alle opinioni, e saper affrontare le situazioni problematiche; gestire gli eventi del divenire; essere soggetto sociale. Ne consegue il superamento di una concezione che vede le competenze base della competenza digitale collegate solo ad abilità: la competenza digitale implica un'attrezzatura cognitiva e culturale di

riferimento, una comprensione critica delle tecnologie e, in particolare, capacità di selezione delle informazioni, nonché di aspetti che investono la consapevolezza etica e relazionale.

Indice

Capitolo 1. Le competenze

- 1.1 Introduzione al concetto di competenza
- 1.2 Competenza e paradigmi psico – pedagogici

Capitolo 2. Le competenze digitali

- 2.1 Le competenze nel contesto internazionale
- 2.2 Il contesto nazionale
- 2.3 Il documento europeo nelle competenze di base per il Lifelong learning
- 2.4 Le competenze digitali
- 2.5 Valutare le competenze digitali

Capitolo 3. Indagine sul campo

- 3.1 Il questionario per la valutazione delle competenze digitali

Introduzione

Nel corso degli ultimi venticinque anni la società è radicalmente cambiata, in virtù del fenomeno della globalizzazione, cui si associa anche lo sviluppo delle tecnologie digitali. Proprio le nuove tecnologie hanno cambiato strumenti, paradigmi organizzativi e procedure in tutti i settori della società civile, la stessa economia è cambiata e con essa il mondo del lavoro. Non sorprende che il mondo della formazione abbia a propria volta avviato un'ampia riflessione sui temi dell'istruzione, della formazione e del lavoro, determinando la necessità di passare da un dispositivo formativo – professionale rigido e onnicomprensivo ad uno aperto e flessibile, sicuramente più frammentato, ma anche più individualizzato e rispondente quindi al principio della valorizzazione della persona. In questo scenario mutevole per preparare i cittadini all'ingresso nella società del futuro, la cosiddetta società dell'informazione e della conoscenza, è necessario offrire loro non più semplici contenuti o insegnamenti ma competenze che possano essere applicate in contesti diversi, non solo nel mondo del lavoro, ma anche nella vita privata e nella sfera personale. La riflessione sul tema delle competenze ha un buon retroterra culturale costituito da una sua storia e da un complesso mosaico di contributi sulla sua natura e sulle sue principali funzioni. Si tratta di un concetto complesso che si riferisce a qualcosa che si colloca nel profondo della soggettività, anche se determina una molteplicità di comportamenti osservabili, ed è oggetto di una ricerca e di una letteratura consolidate da parte di molte discipline (psicologia, pedagogia, sociologia, filosofia etc.). Numerose sono state negli anni le definizioni di competenza. Voci dotte del latino tardo, indicano con il sostantivo competenza (dal *latinocompetentia, cum-petere* “dirigersi verso, cercare, andare insieme”), in senso generale, un insieme di attribuzioni inerenti una mansione o un compito, la piena capacità di orientarsi in determinati campi, nonché la quantità di potere di azione propria di una singola persona. Diversi autori hanno definito la competenza:

- Secondo lo psicologo e consulente McClelland (1973), essa indica un sistema di schemi cognitivi e comportamenti operativi causalmente correlati al successo sul lavoro;
- Secondo Pellerey (2004), la competenza è l'insieme strutturato di conoscenze, capacità e atteggiamenti necessari per l'efficace svolgimento di un compito lavorativo;
- Quaglini (1990) definisce la competenza come la qualità professionale di un individuo in termini di conoscenze, capacità e abilità, doti professionali e personali;

- Spencer e Spencer (1995) la definiscono come caratteristica intrinseca di un individuo collegata ad una performance eccellente nello svolgimento di un compito, composta di motivazioni, tratti, immagini di sé, ruoli sociali, conoscenze e abilità;
- Levy-Leboyer (1993) sostiene che la competenza è un *trait d'union* fra le caratteristiche individuali e le qualità richieste per condurre con successo una mansione professionale precisa;
- Secondo Le Boterf (1994), la competenza non è uno stato o una conoscenza posseduta. Non è riducibile né a un sapere, né a ciò che si è acquisito con la formazione [...]. La competenza non risiede nelle risorse (conoscenze, capacità) da mobilitare, ma nella mobilitazione stessa di queste risorse [...]. Qualunque competenza è finalizzata e contestualizzata: essa non può dunque essere separata dalle proprie condizioni di “ messa in opera ” [...]. La competenza è un saper agire (o reagire) riconosciuto. Qualunque competenza, per esistere, necessita del giudizio altrui;
- L'ISFOL (1994) definisce il concetto di competenza come l'insieme delle conoscenze teoriche, delle abilità e delle capacità pratiche che consentono a un individuo di trasformare il sapere in saper fare, conferendogli un orientamento in uno specifico settore o campo d'azione;
- Il progetto DeSeCo (Salganik & Rychen, 2003) adotta una definizione secondo cui la competenza è la capacità di rispondere a specifiche esigenze oppure di svolgere efficacemente un compito.

Questa breve esposizione dei differenti significati attribuiti al concetto di competenza, dimostra come essa non può essere solamente qualcosa da analizzare e ricostruire prendendo in esame una posizione per estrarne conoscenze e capacità implicitamente richieste: la competenza, in altre parole, non ha mai solo una dimensione di conoscenza, non è mai puro accumulo di saperi e tecniche, non è mai solo l'espressione di un sapere e di un saper fare riferibili meccanicamente a una prestazione. Si può dunque affermare che le competenze :

1. risentono di tutta l'esperienza pregressa e, mentre informano di sé la totalità dell'esperienza, ne sono funzione ed effetto;
2. possono acquisirsi e svilupparsi solo attraverso la coniugazione feconda tra le esperienze che il soggetto matura nella sua esistenza quotidiana e le esperienze che le agenzie formative fanno fare al soggetto stesso;
3. hanno un potenziale complesso, intessuto di elementi conoscitivi, tecnici, pratici, relazionali, affettivi, emotivi;
4. hanno un potenziale che, per la sua complessità, non può essere né analizzato, né quantificato, né misurato.

Molteplici sono gli approcci al tema delle competenze, tuttavia due sono gli orientamenti presi come riferimento dalla letteratura: la concezione tecnica-scientifica, che si rifà all'influsso del comportamentismo e poi del cognitivismo e che concepisce la competenza come proprietà del soggetto, indipendentemente dalle condizioni di lavoro, come mero possesso di programmi per l'azione che garantiscono l'esito positivo fra intenzione e risultato; e la concezione ecologico-concreta che risente degli influssi del costruttivismo organizzativo e attribuisce all'ambiente un ruolo attivo nello svolgimento di un'attività lavorativa, per cui vi è una continua interazione fra soggetto e contesto. Il dibattito pedagogico degli anni Novanta ha insistito particolarmente sul termine competenza quale chiave di accesso ad un modo nuovo di pensare alla formazione sia nel campo professionale sia in quello scolastico. In questo contesto il concetto di apprendimento permanente, inteso secondo la definizione data dal Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente del 2000 come “qualsiasi attività di apprendimento avviata in qualsiasi momento della vita e su base continuativa al fine di migliorare le conoscenze, abilità e competenze”, diventa cruciale. Alla luce di ciò la Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 2006 ha individuato otto competenze chiave per il

Lifelong learning, indispensabili per permettere al cittadino di inserirsi nel contesto sociale e lavorativo, ribadendo la centralità acquisita dal concetto di competenza a livello internazionale. Nel contesto del Quadro di riferimento europeo delle qualifiche, le competenze sono descritte in termini di responsabilità e autonomia, come una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini adeguate al contesto. Le otto competenze chiave delineate dal quadro di riferimento sono:

1. comunicazione nella madrelingua;
2. comunicazione nelle lingue straniere;
3. competenza matematica e competenze di base in scienza e tecnologia;
4. competenza digitale;
5. imparare ad imparare;
6. competenze sociali e civiche;
7. spirito di iniziativa e imprenditorialità;
8. consapevolezza ed espressione culturale.

Il sistema di istruzione di ogni paese avanzato, dunque, non può più limitarsi ad erogare quei saperi disciplinari una volta essenziali per accedere in una società in cui era indispensabile leggere, scrivere e far di conto, sotto il profilo puramente strumentale. Oggi quei saperi disciplinari sono infatti più complessi e ciascuno presenta forti apporti pluridisciplinari che consentono l'uso di competenze di base sotto un profilo soprattutto funzionale, cioè attivo e produttivo. È ovvio che le conoscenze disciplinari su cui la nostra scuola di primo e di secondo grado si è sempre cimentata non sono più sufficienti e devono essere arricchite da quelle competenze a cui l'Unione europea ci richiama. Tuttavia il termine competenza entra nella scuola italiana lentamente ed in forma incerta ed ambigua, per indicare una dimensione cognitiva e professionale intercambiabile con altre dimensioni soggettive d'uso più corrente quali conoscenze, abilità, capacità, o per affiancarsi ad esse. La scuola, infatti, pur avendo accettato l'idea di competenza e tradotta in una modalità generale di acquisizione di informazioni, di conoscenze e di saper fare allargando il suo campo semantico, continua a mantenere la sua specificità di istituzione legata all'acquisizione di una cultura concettuale e strumentale in progresso, non immediatamente applicativa se non all'interno del proprio vissuto culturale. Tra le competenze chiave per l'apprendimento permanente è inclusa la competenza digitale, che consiste nel "saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo libero e la comunicazione. Essa è inoltre supportata da abilità di base nella ICT, quindi uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet." Alla definizione di competenza digitale data dal Parlamento europeo fa riferimento, in particolare, la definizione assunta dal DCA (Digital Competence Assessment) secondo cui essa consiste "nel saper esplorare e affrontare in modo flessibile situazioni tecnologiche nuove, nel saper analizzare selezionare e valutare criticamente dati e informazioni, nel sapersi avvalere del potenziale delle tecnologie per la rappresentazione e soluzione di problemi e per la costruzione condivisa e collaborativa della conoscenza, mantenendo la consapevolezza della responsabilità personali, del confine tra sé e gli altri e del rispetto dei diritti/doveri reciproci." La competenza digitale, dunque, non implica solo familiarità e padronanza tecnologica, ma investe un tratto culturale, un modo di pensare, un insieme di atteggiamenti e modi di porsi verso la realtà e i problemi che questa presenta: essa deve essere vista allora come abilità di tipo sociale e culturale, indispensabile per mettere in pratica la cultura partecipativa. D'altra parte per vivere, imparare e lavorare con successo in una società caratterizzata da una crescente complessità e quantità di informazione e conoscenza, anche a studenti e insegnanti è richiesta una competenza specifica nell'uso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione. È dunque intorno al tema della competenza digitale che si svolge una delle sfide più significative per la scuola di questo nuovo millennio. Ciò rende necessario mettere gli insegnanti in condizione di intervenire didatticamente e valutare la capacità degli alunni di utilizzare in modo corretto, consapevole, critico e responsabile le nuove tecnologie. Sono

pertanto necessari strumenti di valutazione efficaci, capaci di favorire il passaggio delle attività didattiche tecnologiche da un'impostazione tecnocentrica, qual è quella attualmente dominante, verso finalità durature e pedagogicamente rilevanti, in cui assumano forte risalto componenti di ordine cognitivo, critico, ed etico – partecipativo. Un buon aiuto in questa direzione deriva indirettamente dal lavoro di quanti collaborano ogni anno allo sviluppo del questionario per la competizione internazionale "Castoro". Il questionario composto per la competizione, mira all'analisi delle competenze informatiche, ma i suoi quesiti possono essere presi come riferimento per una valutazione più generale delle competenze digitali, come in questo caso, oltre che per l'individuazione di strategie e metodi per favorire negli studenti e negli insegnanti l'acquisizione delle competenze digitali. Il presente lavoro di tesi riguarda appunto la somministrazione di uno strumento per la valutazione delle competenze digitali, che si inserisce all'interno di un progetto di più ampio respiro che prevede la collaborazione del Laboratorio di Tecnologie dell'Istruzione e dell'Apprendimento dell'Università di Cassino e del Lazio Meridionale con l'Istituto di Matematica ed Informatica di Vilnius (Lituania), nell'ambito della competizione internazionale "Castoro". I risultati dell'esperienza, che verranno qui illustrati, rappresentano pertanto una parte della ricerca condotta dal Laboratorio di Tecnologie dell'istruzione e dell'apprendimento, alla quale ho contribuito per una parte attraverso la somministrazione del questionario ad un campione di studenti di vari ordini e grado, dalla scuola primaria alla secondaria superiore.

Il lavoro si articola in tre capitoli. Il primo capitolo si sofferma sul concetto di competenza e in particolare su cosa si debba intendere con questa nozione, facendo riferimento ai diversi contributi appartenenti alla letteratura sulle competenze. L'uso del termine competenza intende ridisegnare un nuovo modo di imparare del soggetto che sia non meramente nozionistico o puramente tecnico, bensì un imparare capace di coniugare la teoria con l'azione, il generale con il particolare. Tale concetto indica, infatti, qualcosa di più complesso di una semplice abilità, conoscenza o capacità: esso induce a pensare alla capacità di mobilitare e integrare varie risorse (conoscenze, abilità, atteggiamenti) riuscendo così a risolvere problemi socialmente significativi e al tempo stesso a guardare al futuro, a pensare a dimensioni che rimarranno significative nel tempo. Il secondo capitolo muove dall'analisi del concetto di competenza nel contesto internazionale: dalla ricognizione condotta emerge come il concetto di competenza digitale stia acquistando grande rilevanza sia a livello europeo che nazionale. Si arriva così ad illustrare le competenze chiave per il Lifelong learning, con particolare attenzione alla definizione delle competenze digitali e all'importanza che questo concetto oggi riveste in qualsiasi riflessione sul rapporto tra giovani e nuove tecnologie. Nonostante la centralità delle competenze digitali, permangono delle difficoltà legate soprattutto al problema della loro valutazione. Gran parte degli strumenti di valutazione esistenti riguardano la certificazione delle abilità informatiche, per cui non prestano molta attenzione alle dimensioni significative sul piano educativo e riguardano esclusivamente i saperi procedurali. Con riferimento alla letteratura corrente viene pertanto introdotto un modello per la valutazione delle competenze digitali, con particolare riferimento allo strumento elaborato nell'ambito della competizione internazionale "Castoro". Nell'ultimo capitolo vengono presentati i risultati dell'indagine condotta sul campione di studenti che hanno partecipato alla competizione internazionale "Castoro" nel territorio di Frosinone, precisamente Aquino, Pontecorvo e Roccasecca. Il principale obiettivo della competizione è la valutazione delle competenze informatiche, e più in generale tecnologiche, delle giovani generazioni. Attraverso la manifestazione il comitato organizzatore ambisce a motivare ed incentivare i giovani all'approfondimento delle conoscenze, abilità e competenze informatico - comunicative, nonché a favorire la scoperta di "giovani talenti" che possano approfondire e sviluppare le loro eventuali innate predisposizioni. In questo caso, accanto agli obiettivi delineati, si è deciso di estendere il compito della competizione alla più generale valutazione delle competenze digitali, nonché all'individuazione di strategie e metodi per favorire nei ragazzi e negli insegnanti l'acquisizione di competenze digitali. Pertanto dopo una descrizione generale della competizione, delle scuole coinvolte, vengono illustrate l'applicazione e l'analisi dei dati, con una descrizione analitica del campione di riferimento e dello strumento utilizzato.

Conclusioni

L'interesse, da più parti sottolineato, di integrare saperi elevati, tecnici e metodologici con competenze diffuse, acquisite durante il corso della vita, non solo attraverso i luoghi formali di apprendimento ma mediante il recupero e la valorizzazione di tutte le esperienze acquisite, implica una riflessione approfondita sul concetto di competenza. Alla fine di questo lavoro, possiamo concludere affermando che è possibile individuare alcune caratteristiche fondamentali comunemente attribuite al costrutto di competenza:

1. *dinamicità*, le competenze non sono statiche, ma si sviluppano e si apprendono continuamente attraverso le esperienze personali e professionali dell'individuo;
2. *multidimensionalità*, la competenza è riconducibile ad un insieme articolato di singoli fattori;
3. *carattere sistemico*, le competenze racchiudono il patrimonio complessivo di risorse e qualità dell'individuo attraverso l'integrazione, e non la mera somma, delle singole dimensioni;
4. *contingenza*, le competenze si concretizzano in comportamenti efficaci e funzionali, e solo attraverso i comportamenti divengono osservabili; le competenze si manifestano, quindi, nell'integrazione tra un soggetto e uno specifico contesto;
5. *flessibilità*, nonostante la natura contingente, vi sono competenze trasversali che non riguardano in modo esclusivo i contenuti specifici di un dato compito, ma consistono in modi di agire e strategie generali, trasferibili a situazioni diverse.

Alla base delle competenze, ritroviamo, oltre alle (indispensabili) conoscenze, le azioni, date dalla facoltà dell'individuo di agire sulla realtà e di trasformarla. Le diverse associazioni tra conoscenze e azioni danno luogo ad alcuni concetti: capacità, abilità, competenze e padronanze.

La *capacità* è l'idoneità a fare qualcosa o a mettere in atto determinati comportamenti. Essa unisce in modo esclusivo la conoscenza con l'azione: una persona è capace perché fa qualcosa, in caso contrario non è capace. Poiché non esiste una scala di capacità per interpretare i diversi livelli, ci si avvale di un'altra categoria interpretativa, cioè quella della abilità.

L'*abilità* è appunto l'idoneità a compiere qualcosa in modo soddisfacente rispetto ad uno standard previsto. In genere le abilità sono correlate a prestazioni circoscritte in specifici settori e consistono nel saper svolgere determinati compiti con perizia e destrezza. Anche se prevale un uso della parola abilità con un significato esclusivamente operativo (saper fare), come se il fare non avesse bisogno anche del sapere, in quasi tutti gli autori ormai, viene istituito un nesso sempre più stretto tra abilità e competenze. Capacità e abilità si sostanziano nella competenza, in una molteplicità di contesti in cui essa deve rendersi operativa. Nella scuola, ad esempio, i contesti sono predisposti dagli insegnanti. Se, invece, l'allievo affrontasse realtà non scolastiche ricombinando le competenze apprese in modo personale e originale, si avrebbe un vero e proprio sistema di padronanza.

La *padronanza* rappresenta il modo in cui l'allievo padroneggia mentalmente la realtà: in essa si ricombinano tutte le facoltà del soggetto, siano esse cognitive, applicative, affettive o razionali. Con i suoi sistemi di padronanza il soggetto mette alla prova nella vita le competenze che ha acquisito nella scuola. Il grado di padronanza delle competenze da parte del soggetto, non solo influenza e modula la qualità della sua prestazione attraverso le strategie che è in grado di mettere in atto, ma determina la qualità e le possibilità di sviluppo delle sue risorse, proprio grazie al tipo di informazioni che è in grado di raccogliere. L'esercizio di una competenza da parte di un soggetto prevede che questo possieda determinate risorse cognitive e le mobiliti in modo opportuno, leggendo nel modo migliore una data situazione, adottando strutture di interpretazione adeguate e formulando decisioni operative sulla base di tali modelli. La competenza quindi deriva da una stretta connessione tra sapere e strategie operative messe in atto dal soggetto per perseguire scopi specifici. Un soggetto competente è, quindi, un soggetto in grado di comprendere le situazioni e mobilitare le proprie risorse in relazione ad esse. L'alunno manifesta una competenza quando va al di là dei compiti di routine, quando incorre in un problema, quando le sue certezze vacillano, poiché è proprio questo stato di tensione a coinvolgerlo in una situazione, vissuta come sfida, in cui esercitare il suo poten-

ziale. Ne deriva che una prestazione competente non è delineabile a partire da un insieme di conoscenze tecniche, né da regole sociali o procedure anticipatamente progettate: gli individui hanno a loro disposizione una certa gamma di alternative e possibilità di scelta per elaborare, in modo originale, le sequenze di azioni che risultano più adatte alla situazione concreta e per creare risposte efficaci rispetto ad una richiesta o alla soluzione di un problema. Il contributo dell'individuo, perciò, non si esaurisce in una risposta automatica, ma deriva da un importante lavoro mentale caratterizzato da processi cognitivi (percezione, interpretazione della situazione, pianificazione dell'azione, controllo dei risultati, anticipazione degli imprevisti) e da processi psicosociali (riconoscimento dell'efficacia del proprio agire, coinvolgimento personale nell'azione). Il concetto di competenza si presenta, quindi, come un concetto molto ampio che tiene in considerazione le richieste specifiche dell'ambiente, le capacità del soggetto e le strategie da lui messe in opera per collegare richieste e capacità. Alla luce delle tali considerazioni la competenza può intendersi costituita da fattori individuali e soggettivi, dove individuale fa riferimento alle strategie e agli stili cognitivi che costituiscono il proprium della persona, mentre l'aspetto soggettivo rimanda alla soggettività intesa come testimonianza percepita dal singolo e dai significati che ad esso vi attribuisce. Ne consegue il problema relativo alla necessità di rivedere gli attuali modelli di competenza che permangono ancora troppo ancorati a classificazioni che ne richiamano l'acquisizione in luoghi formali e specialistici e poco sensibili a concetti e termini come informali, tacite, di processo. Ciò rimanda alla questione del modo di imparare, che ad una prima lettura appare il punto più debole. Ora più che mai si ha la necessità di un insegnamento che sia non solo rivolto al passato e neppure appiattito sul presente, ma aperto al futuro, attento ai processi e non più o non solo ai contenuti informativi. È ovvio che considerare l'educazione e la formazione in relazione con la questione del lavoro non significa che esse debbano essere ridotte ad un'offerta di qualificazioni. L'educazione e la formazione hanno, invece, come funzione essenziale l'integrazione sociale e lo sviluppo personale, attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un patrimonio culturale e l'apprendimento dell'autonomia. Rinnovare i sistemi educativi nella prospettiva dell'educazione permanente per assicurare al maggior numero di persone un esercizio attivo della cittadinanza è appunto l'invito pressante che da tempo l'Europa rivolge e al quale ogni paese deve saper corrispondere. Una sfida rilevante per i sistemi educativi in questo senso, è quella posta dalla competenza digitale. Essa rappresenta, infatti, un'entità complessa, da declinare diversamente in rapporto ad altri contesti, e soggetta ad una continua evoluzione. Ne deriva che qualsiasi nozione oggi si riesca a formulare e rendere operativa, sarà necessariamente destinata ad una ulteriore revisione. Le connotazioni culturali, psico – pedagogiche ed etiche implicite nel rapporto tra uomo e tecnologia sono, infatti, destinate ad evolvere e ad assumere nuove implicazioni. Ciò nonostante le nuove tecnologie sono un fattore essenziale per la competitività dell'Unione Europea e le competenze digitali danno accesso a lavori stimolanti in un ambiente dinamico. Ed è proprio l'uso continuo ed efficace delle tecnologie nel processo di scolarizzazione a dare agli studenti la possibilità di acquisire abilità informative fondamentali. Da questo punto di vista sorprende la carenza di strumenti che consentano alle scuole di attuare autonomamente gli accertamenti relativi a questa competenza e forniscano indicazioni per il suo auspicabile sviluppo. Qui viene pertanto presentato un quadro di riferimento per la valutazione delle competenze digitali quale risultato di successive trasformazioni ed integrazioni. Tale quadro risulta il più completo e può essere considerato anche quello definitivo, almeno fino a quando nuovi risultati non renderanno necessaria una revisione. Scopo di questo quadro di riferimento è far sì che gli insegnati, nel sottoporre argomenti o unità modulari di una disciplina agli studenti, adottino un processo di insegnamento – apprendimento a spirale, che passi attraverso il ricorso alle diverse teorie dell'apprendimento e alle strategie di insegnamento – apprendimento qui riportate. A partire dall'applicazione di questo quadro di riferimento al questionario elaborato nell'ambito della competizione internazionale Castoro, è emerso che i ragazzi di oggi sono portati a credere di sapere già tutto quel che occorre sull'alfabetizzazione digitale, semplicemente perché sono “consumatori abituali” di alcuni particolari prodotti e servizi a base digitale. In realtà l'indagine condotta mostra che gran parte dei ragazzi coinvolti non possiede le competenze adeguate e che essi si trovano spesso a

disagio quando, come in questo caso, vengono sottoposti a test che lasciano poco spazio all'approssimazione e all'improvvisazione. L'indagine mette, inoltre, in evidenza la scarsa influenza della scuola nella costruzione di competenze digitali formalizzate, durevoli e capaci di intervenire a modificare altre capacità cognitive o meta – cognitive. Le competenze digitali rappresentano, invece, un nuovo obiettivo che i sistemi educativi dovrebbero conseguire nell'ottica di favorire lo sviluppo di abilità indispensabili per la formazione lungo tutto l'arco della vita. Le conseguenze sarebbero la revisione dei curricula tradizionali e delle pratiche didattiche e della competenze dei docenti. Ne deriva, quindi, la necessità di una metodologia didattica più efficace ed elastica, pronta alla progettazione con gli allievi, il che implica da parte dell'insegnante alcune attenzioni specifiche al contesto. In primo luogo, è necessario ripensare la classe in termini di comunità di apprendimento, prescindendo da una visione individualista che intende i soggetti come risorse del contesto e incoraggiando modalità di lavoro che prevedano supporto reciproco ed effettiva co-progettazione. In secondo luogo, l'inserimento delle tecnologie nella didattica impone una rivisitazione dei linguaggi: esse sollecitano abilità metalinguistiche e metacognitive rispetto alla lettura e alla composizione partecipata di testi scritti, prodotti multimediali, immagini, in un'ottica di negoziazione di significati simbolici cui ogni alunno apporta attivamente il proprio contributo. Parole chiave che riassumono l'intero processo di innovazione della scuola potrebbero allora essere: efficacia, flessibilità, sensibilità al contesto, responsabilità. Altra parola chiave è tempo, si tratta infatti di processi che non si risolvono nell'ambito di una sperimentazione annuale, ma ottengono risultati effettivi solo nel lungo termine. È evidente, inoltre, che la serietà del percorso formativo è una componente di cruciale importanza ai fini del cambiamento della cultura scolastica, dei valori, dei modelli di vita e delle concezioni di realtà che determinano le modalità di insegnamento – apprendimento. Larga parte dei progetti di intervento educativo basati sulle ICT non presta sufficiente attenzione all'aspetto formativo, non investe su figure specializzate, e spesso si limita alla mera formazione tecnica. Questo accade perché le soluzioni tecnicistiche migliorano apparentemente insegnamento e apprendimento nel breve termine e sembrano ridurre il bisogno di nuovi interventi nella scuola. Tuttavia, è proprio in questo modo che la cultura dell'istruzione convenzionale si preserva, accumulando pratiche che non risultano utili nei processi quotidiani di problem solving e che si traducono in apprendimento meccanico. Ciò che, invece, bisogna fare è cercare di costruire cooperativamente la conoscenza, attraverso la negoziazione sociale e culturale, e lo sviluppo di ambienti di apprendimento significativi. L'innovazione ovviamente non deriva dalla semplice applicazione di procedure e standard da applicare a contesti differenti e non dipende dalla mera introduzione di strumenti tecnologici. Corrisponde invece a una trasformazione profonda di pratiche, a un miglioramento dell'ambiente di lavoro in termini di competenze, a un adattamento individuale alla complessità. Inoltre richiede una reale motivazione al cambiamento e alla partecipazione, all'insegna dell'interesse per lo sviluppo di nuove competenze, accompagnato da una costante riflessione sui metodi.

Bibliografia

- Ausubel, D. P. (2004). *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per insegnanti*. Milano: FrancoAngeli.
- Bloom, B. (1986). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Brandhorst, A. R. (1976). *Toward a Taxonomy of Educational Objectives in the Relational Domain. Paper presented at Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*. Washington D.C..
- Bruner, J. S. (1992). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Calvani, A., Cartelli, A., Fini, A. & Ranieri, M. (2008). Models and instruments for assessing digital competence at school. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 4(3), pp. 183-193. Italian e-Learning Association.

- Calvani, A., Varisco, B. M. (1995). *Costruire/decostruire significati. Ipertesti, micromondi e orizzonti formativi*. Padova: Cleup.
- Cartelli, A. (2010). Theory and Practice in Digital Competence Assessment. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence* 1(3), pp. 24-39.
- Churches, A. (2008). Bloom's Taxonomy Bloom's Digitally. *Tech&Learning online Journal*, 4, 2010. <http://techlearning.com/article/8670>. URL consultato il 13/05/2015.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A once and future discipline*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dal Fiore, F., Martinotti G. (2006). *E – learning*. Milano: McGraw-Hill.
- Dave, R. H. & Harrow, A. J. (1976). *Handbook III. Psychomotor Domain*. New York: David McKay.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Roma: Armando Editore.
- Gardner, H. (2010). *Formae mentis*. Milano: Feltrinelli.
- Gilster, P. (1997) *Digital Literacy*. New York: John Wiley.
- ISFOL. (1994). *Competenze trasversali e comportamento organizzativo. Le abilità di base nel lavoro che cambia*. Milano: FrancoAngeli.
- Jonassen, D. H. (1994). Thinking technology, toward a constructivistic design model. *Education technology*, XXXIV, 4, pp. 34-37.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. & Masia, B. B. (1973). *Taxonomy of educational objectives: Handbook II: Affective domain*. New York: David McKay Co. Inc..
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lévy-Leboyer, C. (1993). *Le bilan de compétences*. Paris: Les Editions d' Organisation.
- Malizia, G., Ciatelli, S. (2009). *Verso la scuola delle competenze*. Roma: Armando Editore.
- Martin, A. (2005). DigEuLit – a European Framework for Digital Literacy: a Progress Report. *Journal of eLiteracy* (2).
- McClelland, D. C. (1973) *Testing for Competence Rather Than for Intelligence*. American Psychologist (1). Washington, D.C.: United States.
- Papert, S. (1994). *I bambini e il computer*. Milano: Rizzoli.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Scandicci: La Nuova Italia.
- Piccardo, C., & Ferreri B. (1995). *Prassi e pensiero nel metodo delle competenze*. Milano: Franco-Angeli.
- Quaglino, G. P. (1990). *Appunti sul comportamento organizzativo*. Livorno: Tirrenia Stampatori.
- Spencer, L. M., & Spencer S. M. (1995). *Competenza nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Salganik, L. H., & Rychen, D. S. (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*, Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Tornero, J. M. P. (2004). *Promoting Digital Literacy*. Final Report EAC/76/03.
- Vigotskji, L. S. (1988). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri.

Sitografia

<http://www.annaliistruzione.it>
<http://www.eduprof.it>
<http://www.filosofico.net>
<http://www.scribd.com>
<http://www.edscuola.it>
<http://blog.edidablog.it>
<http://www.comunicazione.uniroma1.it>
<http://www.endofap.it>

<http://www.indicazionimarche.it>
<http://www.cnos-scuola.it>
<http://www.adriani.altervista.org>
<http://www.tdmagazine.itd.cnr.it>
<http://www.eduprof.it>
<http://ec.europa.eu>
<http://db.formez.it>
<http://www.treccani.it>
<http://eur-lex.europa.eu>
<http://www.retescuole14-15.it>
<http://www.treccani.it>
<http://www.rivistadidattica.com>
<http://www.edscuola.it>
<http://www.itcdeganutti.org>
<http://www.diocesipadova.it>
<http://www.lavoro.gov.it>
<http://ec.europa.eu>
<http://europa.eu>
<http://www.treccani.it>
<http://www.liceoparodi.it>
<http://www.apogeeonline.com>
<http://www.slideshare.net>
<http://www.techlearning.com>
<http://ebookbrowse.com>

RECENSIONI

Pati, L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola di Alessandra Altamura

Il volume *Pedagogia della famiglia*, curato da Luigi Pati affronta, grazie anche al contributo di esperti provenienti da diverse Università italiane, il tema della famiglia e delle molteplici trasformazioni che hanno investito (e tuttora investono) il suo istituto e la necessità di una riflessione pedagogica che tenga conto di questi cambiamenti e delle loro ripercussioni sulla/nella società.

Il testo si compone di quattro parti, tutte inestricabilmente connesse tra loro, attraverso una serie di rimandi a questioni centrali: *“Contesto sociale e problematiche familiari; Il divenire delle funzioni educative familiari; Criticità della vita familiare; La famiglia nella rete sociale”*.

Ogni parte è introdotta da un saggio del curatore che, in questo modo, riesce a legare tra loro argomenti diversi tutti volti ad approfondire un aspetto del sistema famiglia nella società, garantendo organicità ad un volume denso di contenuti, corposo, complesso.

La prima parte, *Contesto sociale e problematiche familiari*, si sofferma sulle trasformazioni della famiglia, sul suo carattere ormai eterogeneo e, dunque, non più riconducibile ad un unico modello.

I primi due saggi del curatore mettono in luce due aspetti di rilevante interesse: le trasformazioni morfogenetiche della famiglia e la possibilità di conciliare vita privata e vita lavorativa.

Per quanto riguarda le trasformazioni morfogenetiche della famiglia (diminuzione del numero di matrimoni, tendenza a «fare famiglia» al di fuori del vincolo matrimoniale, aumento di separazioni e divorzi), c'è da dire che queste hanno generato un profondo senso di disorientamento poiché «in campo culturale c'è stato un vero e proprio rifiuto assiologico, tutto a «vantaggio dell'anomia comportamentale» (p. 27).

Per quanto riguarda, invece, il difficile equilibrio tra vita privata/familiare e lavoro. Il lavoro, attualmente, lungi dall'essere solo «una delle componenti di cui la persona ha bisogno per realizzare se stessa» (p. 32), ha assunto un'importanza tale, nella vita di ciascuno, che si è portati, a volte, a trascurare la rete di relazioni in cui in cui si è immersi, in cui si vive come, ad esempio, la famiglia.

Occorre, allora, riportarlo alle sue giuste dimensioni, «relativizzarlo» per far sì che ci sia un legame armonico tra lavoro, da un lato, e necessità personali/familiari, dall'altro lato, promuovendo un nuovo approccio in cui i diversi attori (genitori e datori di lavoro in particolare) siano corresponsabili e promotori essi stessi di un rinnovato equilibrio tra vita privata e lavoro nell'ottica della conciliazione, tema questo fondamentale perché, come riprende Amelia Broccoli nel suo saggio, l'ingresso delle donne nel mondo del lavoro ha comportato una rivisitazione dei ruoli maschili e femminili, di padre e di madre, per cui non si parla più di una netta separazione tra i ruoli quanto, piuttosto, di una loro «contaminazione». Nello specifico, l'autrice si sofferma sul fenomeno che ha visto, nel corso degli anni, la nascita di nuove tipologie di famiglia: nucleare, uni personale, complessa, comunitaria, sino ad arrivare a quelle definite «atipiche». Alla luce di queste trasformazioni, culturali e sociali, è importante non trascurare gli effetti che queste possono avere sui figli, perché ad oggi le nuove famiglie mancano, citando Chiara Saraceno, di «carte di navigazione» (p. 110) già note che aiutino gli uomini e le donne a orientarsi nelle loro scelte educative.

Altro aspetto essenziale che ha contribuito a travolgere la staticità dell'assetto familiare classico è, senza dubbio, l'incremento, a partire dagli anni '70, del tasso dei divorzi. Ad oggi, infatti, tale fenomeno non è più sporadico e circoscritto ma diviene, sempre più spesso, l'unica via d'uscita ai problemi cui la coppia non riesce a far fronte. Rispetto a questa realtà, Livia Cadei sottolinea che la pedagogia non può non riflettere sugli effetti che la separazione ha sui figli della coppia, poiché è proprio in questo momento di sofferenza e di disorientamento che viene meno la funzione guida dei genitori di cui i figli avrebbero maggiore bisogno.

Gli ultimi due saggi della prima parte (rispettivamente di Paola Dusi e Fabrizio Pizzi) affrontano un tema comune: la migrazione.

Il primo spiega come l'esperienza di migrazione sia un «affare di famiglia» e quanto questo esponga i suoi componenti (coniugi, genitori, figli) all'imprevedibile, al rischio, al cambiamento; nel secondo, invece, viene analizzato il caso specifico dei minori stranieri non accompagnati (MSNA). Anche i fanciulli, come gli adulti, lasciano il proprio Paese con la speranza di migliorare la loro esistenza e trovare nuove opportunità. Tuttavia, rispetto ai *senior*, la presenza di MSNA richiede, con maggior urgenza «risposte adeguate di assistenza e di protezione nonché di meccanismi educativi specifici che possano incentivare processi di inserimento, integrazione sociale, crescita e sviluppo» (p. 88).

La seconda parte del volume analizza *Il divenire delle funzioni educative familiari*.

Rispetto a quanto detto nella prima parte, Luigi Pati identifica due coordinate che permettono di leggere la famiglia come realtà dinamica: il *tempo* e lo *spazio*.

Ogni famiglia «comincia a narrare e vivere la propria storia nel tempo» (p.109), intessendo legami con il passato, proiettandosi nel presente e gettando ponti per il futuro. Tuttavia, sempre più frequentemente, questa processualità viene repentinamente interrotta poiché la famiglia è chiamata a misurarsi con eventi imprevisi che imprisonano alla routine della vita familiare un andamento diverso. Oltre alla relazione con il tempo è fondamentale quella con lo *spazio*. La famiglia è la culla dell'educazione primaria, è lo spazio della riservatezza. Tuttavia, affinché cresca ed evolva, ha bisogno di aprirsi al contesto circostante e «fare rete» con gli altri sistemi e ambienti di vita.

Nel saggio successivo, accanto alle categorie di temporalità e spazialità, il curatore del volume individua le categorie pedagogiche della vita familiare: coniugalità e genitorialità. Tali categorie, lungi dall'essere ancora l'una la «normale» conseguenza dell'altra sono, sempre più spesso disgiunte a causa, per lo più, della crisi del sistema assiologico tradizionale e dei processi scientifici e tecnologici che hanno permesso di accedere allo status di madre/padre in maniera «surrogata» (utero in affitto e inseminazione artificiale tra i più frequenti), indipendentemente dall'aver intrecciato una relazione con un partner dell'altro sesso.

Da questa situazione deriva, come sostiene Luigi Pati, la necessità di riapprendere la funzione materna e paterna.

L'apprendimento di simili funzioni è fondamentale per la vita emotiva dei figli per i quali il genitore deve farsi «contenitore emotivo», aiutandoli a padroneggiare le proprie emozioni e a divenire essi stessi «contenitori».

Di educazione alle emozioni parla anche Elisabetta Musi, la quale però si sofferma sul «terremoto emotivo» provocato dalla nascita di un figlio che costringe i partner a riorganizzare il ménage familiare. Il «dare alla luce», infatti, non implica solo la capacità procreativa ma richiede un impegno maggiore che si sostanzia non solo in una maggiore responsabilità verso se stessi ma, più di ogni altra cosa, nella disponibilità a prendersi cura del nuovo essere che viene al mondo. «*Dare alla luce* si trasforma subito in un *dare la luce*, assumersi la responsabilità di rischiare il cammino (...) Nel sostenersi reciprocamente in questo compito, i genitori attuano il momento fondamentale dell'educare, che consiste nel portare continuamente alla luce» (p.172).

Dunque, l'essere genitori si concretizza in un intreccio di compiti e funzioni che per poter essere svolti adeguatamente richiedono responsabilità e libertà di agire.

Angela Chionna si sofferma proprio sull'importanza della responsabilità genitoriale e del ruolo che questa riveste nel favorire il processo di acquisizione e di sviluppo, da parte del figlio, di quelle capacità e disposizioni necessarie ad attivare il processo di «autoformazione». Tutto questo si esplica nell'aver cura, intesa come insieme di «azioni che *preservino* la vita da quanto la minaccia, che la *riparino* quando si creano fessure di sofferenza, che la *facciano fiorire* offrendo esperienze in cui poter vivere una pluralità di differenti modi del divenire il proprio essere» (p. 186).

Ma se, da un lato, Angela Chionna sottolinea la rilevanza della responsabilità genitoriale, dall'altro, Luigi Pati esamina la questione del mutato atteggiamento della coppia di fronte alla procreazione. Sempre più spesso, infatti, l'aspirazione all'autorealizzazione e al successo personale – dovuti ad

un'educazione morale distorta, come scrive Antonio Bellingreri nel suo saggio – prevalgono sul desiderio di avere un figlio. Il primo effetto di tale mutato atteggiamento è l'incremento del tasso di denatalità e la conseguente scomparsa della società fraterna (luogo di occasioni educative inedite e originali). Per questo motivo, accanto allo scambio *intragenerazionale* è necessario attivare quello intergenerazionale, poiché la trama di storie delle generazioni passate costituisce un inestimabile ancoraggio identitario.

Attraverso l'inserimento della propria storia in una storia più grande (quella della famiglia) è possibile attingere a quella «micro-cultura familiare» (p. 209), di cui parla Monica Amadini, che è il risultato delle dinamiche relazionali passate e che diviene fondamentale nei momenti di transizione. L'autrice, infatti, vede nel recupero dei legami generativi con il passato, un possibile sostegno alla genitorialità, un possibile supporto al senso di isolamento che spesso i neogenitori avvertono.

In merito a questo aspetto, un importante supporto alla famiglia (questa volta fisico) può essere offerto dai nonni, poiché consentono ai genitori di risparmiare (costi di asilo, ludoteche, baby sitter) e di conciliare più serenamente famiglia-lavoro. In più, svolgono una funzione educativa da non sottovalutare. Infatti, attraverso le narrazioni e le loro azioni routinarie promuovono nel bambino inediti processi di conoscenza e di affettività. Il tempo trascorso con loro, scandito da azioni abitudinarie e, dunque, prevedibili permette ai bambini di sviluppare «un senso di fiducia verso il mondo esterno, sicuri della possibilità di poterne prevedere le scansioni temporali e le reazioni: questo è un viatico fondamentale per la conquista dell'autonomia personale» (p.229).

Proprio alla luce di queste ed altre potenzialità insite in essa, la famiglia deve essere necessariamente accompagnata, asserisce Livia Cadei, a riconoscersi come luogo di scambio e di crescita e, più in generale, come luogo di cultura educativa.

Il filo conduttore della terza parte, *Criticità della vita familiare*, è la sofferenza (nei suoi molteplici aspetti) che Luigi Pati riconosce come elemento costitutivo della vita in grado di influenzare il divenire della storia personale e familiare. Sofferenza che può essere causata numerosi fattori: si pensi ai contrasti tra genitori, tra genitori e figli, alla perdita di una persona cara o all'insorgere di una malattia grave, alla precarietà economica.

Chiara Sirignano affronta, nello specifico, la questione inerente al conflitto di coppia e alla possibile mediazione educativa. Il configgere si configura come un confronto, tra una o più persone, connotato in maniera negativa poiché da esso derivano caos, instabilità e paura dell'avvenire. Il conflitto non può essere evitato, fa parte della storia di ogni persona. Tuttavia, può essere mediato e ri-orientato attraverso una corretta percezione del problema, il dialogo e la volontà di capirsi.

«Una coppia ben funzionante non si definisce tale per l'assenza di conflitto, ma per l'efficacia con cui lo gestisce continuando ad adempiere alle sue funzioni» (p.276). L'essere funzionali postula, dunque, la capacità di porsi l'uno di fronte all'altro, di meta-comunicare mantenendo i propri spazi. In tal modo diviene una virtù relazionale che si fa educativa poiché permette ai membri della coppia di poter parlare e confrontarsi senza timori.

Anche secondo Antonia Cunti, autrice del saggio successivo, il conflitto è una delle principali cause di disagio familiare. Nel suo divenire temporale può capitare che la famiglia si trovi ad affrontare situazioni che mettono a dura prova la sua capacità di continuare ad assolvere alle sue funzioni principali. L'incapacità persistente di gestire il conflitto tende a cristallizzare modalità educative inefficaci in cui i genitori non riescono neanche più a porsi come modello per i propri figli.

Altro elemento di rischio nell'alterazione degli equilibri familiari è la presenza, al suo interno, della disabilità. Sino a prima degli anni '50 l'attenzione alla famiglia con disabile era molto scarsa e si ricorreva frequentemente alla pratica dell'istituzionalizzazione. Tuttavia, a partire dagli anni '70, si è cominciato a guardare a tale pratica come ingiusta e inadeguata e, per questo, da rivalutare. Da qui, l'attenzione alla famiglia del disabile come luogo di risorse per fronteggiare adeguatamente le difficoltà. Infatti, come sostiene Giuseppe Elia, la famiglia è il primo luogo in cui il disabile trova motivazioni e sperimenta stimoli necessari alla costruzione di un progetto di vita che punti alla conquista dell'autonomia. Per far sì che questo avvenga, la famiglia deve poter contare su una società ri-educata che offra ai suoi membri disabili la possibilità di costruirsi un futuro.

Anche il processo di invecchiamento può incidere o meno sull'andamento della vita familiare, specie se durante questa fase si verifica l'insorgere di malattie degenerative gravi come l'Alzheimer. Di questo aspetto in particolare se ne occupa Domenico Simeone. La demenza in età senile e la manifestazione di malattie importanti richiedono una profonda riorganizzazione degli assetti familiari e l'assunzione di nuovi compiti di cura. Ora, la capacità di gestire adeguatamente la malattia dipende dalle risorse di cui dispone la famiglia e dal sostegno che può ottenere. In tal senso, un utile supporto può essere fornito dai programmi di formazione rivolti ai familiari, per conoscere la malattia e il corrispondente trattamento; la rete di servizi cui la famiglia può rivolgersi e il confronto con altre famiglie colpite dagli stessi problemi. In questo modo, si dona alla famiglia la speranza di poter superare il momento critico in cui versa.

Un altro evento che, secondo Luigi Pati, comporta una totale ristrutturazione dell'assetto familiare è la morte del coniuge che sta a significare, non soltanto il venire meno della persona amata bensì la scomparsa, talvolta improvvisa, di una storia d'amore e di tutte le azioni ad essa connessa: sostegno, interesse, compagnia, dialogo.

Proprio per questo, il superamento del dolore esige processi di sostegno e di cura necessari per la riformulazione del progetto familiare. Cura intesa come coltivazione della speranza, intesa come «certezza di avere ancora qualcosa da dare, da ricevere, da imparare anche quando tutto sembra negare il nostro essere al mondo. La speranza è tensione a superare il limite dell'esistenza» (p.339).

Di fronte a tutte queste situazioni di rottura è necessario far sì che la famiglia reagisca e ricostituisca l'equilibrio alterato o perduto. Ecco allora che entra in gioco l'*empowerment* familiare, processo volto ad avvalorare le risorse e le potenzialità educative della famiglia e ad incrementare il suo senso di autoefficacia. Per Domenico Simeone, autore dell'ultimo saggio di questa terza parte, si tratta di attivare un processo di trasformazione del gruppo familiare che da passivo fruitore di servizi e di interventi pensati da altri, divenga protagonista attivo e co-autore delle risposte ai propri bisogni. A questo serve l'*empowerment*, a trasformare gli elementi di rottura, la "crisi", in una occasione di ri-orientamento.

Anche la quarta ed ultima parte, *La famiglia nella rete sociale*, si apre con il contributo di Luigi Pati, il quale ribadisce l'importanza di considerare la famiglia come sistema aperto che ha bisogno per poter crescere e continuare a vivere di avviare e coltivare scambi con l'ambiente circostante. Per questo, non può ignorare l'azione delle altre istituzioni; deve, piuttosto, «fare rete» con le altre agenzie educative nell'ottica del sistema formativo integrato.

Pertanto, ha da costituirsi come snodo vitale della rete educativa, luogo idoneo a permettere alle varie istituzioni territoriali di operare in modo autonomo e originale.

Nella prospettiva relazionale, l'incontro tra famiglia e scuola, famiglia e territorio, famiglia e servizi può rappresentare un'importante occasione di sostegno alla genitorialità.

In tal senso, l'incontro tra genitori e asilo nido (di cui parla Monica Amadini) è cruciale in quanto rappresenta il primo spazio educativo extra-familiare cui affidare la cura del proprio figlio. Diventa fondamentale costruire, allora, in chiave pedagogica, una relazione educatori/genitori, in cui questi ultimi entrino a pieno titolo come protagonisti della rete educativa affinché possano dar voce, attraverso i loro racconti, ai molteplici e complessi volti dell'infanzia. In questo modo sarà possibile costruire una cultura del dialogo partecipativa per la «costruzione di un sapere condiviso ed incarnato sui bambini e per i bambini» (p.370).

Tuttavia, come sottolinea Pati, la partecipazione della scuola alla vita non passa solo attraverso la famiglia ma anche per i docenti che perciò devono essere preparati e formati adeguatamente. In tale prospettiva, dunque, necessario approfondire il tema della formazione del docente come progettista, come co-costruttore di nuove reti con la famiglia.

Paolina Mulè, nel suo scritto, prende in considerazione proprio questo aspetto e, dopo un chiaro excursus storico-teoretico, illustra i modelli di riferimento che nel corso del XX secolo si sono intrecciati con i dispositivi legislativi e i modelli organizzativi giungendo a riconoscere l'importanza della cooperazione tra scuola e genitori per il pieno sviluppo dell'alunno.

È necessario, allora, sottolineare l'autrice, colmare lo "scollamento" tra le due agenzie educative attraverso la promozione di un patto di *corresponsabilità* con cui creare «un'alleanza duratura ed efficace con i genitori, i quali molto spesso, vivono con difficoltà la comunicazione intergenerazionale. Per fare ciò, occorre formare docenti in grado di pensare e di agire secondo questa prospettiva» (p. 382).

Alla stessa conclusione giunge anche Paola Dusi, che conferma come la formazione delle nuove generazioni convochi gli adulti ad una condivisione delle responsabilità. Si parla, quindi, di corresponsabilità educativa intesa come capacità (della scuola e della famiglia) di «rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni» (p.396).

Rosalba Zannantoni parla di famiglia affidataria come "risorsa della comunità locale". Risorsa perché la famiglia che decide di prendere in affido un minore in difficoltà fa un "dono", un gesto di solidarietà, non solo nei confronti della famiglia d'origine ma, soprattutto, del bambino offrendogli relazioni solide e "basi sicure" da cui partire per costruire la sua identità. «Si tratta di un arricchimento della rete di cura, sovente all'insegna della complessità» (p.410) poiché il bambino affidato, diversamente dal figlio biologico, vive da «*pendolare affettivo*», esposto alla difficoltà della doppia appartenenza (famiglia naturale e famiglia affidataria).

A proposito di difficoltà è necessario prendere atto del senso di isolamento che vivono le attuali coppie di neogenitori. Sebbene l'antropologia metta in evidenza il carattere comunitario di un evento quale quello della nascita, ai giorni nostri i genitori sembrano trovarsi in una condizione di doppio isolamento (geografico e relazionale). Queste considerazioni sono confermate dalle recenti indagini sull'impiego di Internet da parte dei genitori nella fase di attesa del proprio bambino. In questa direzione, la letteratura scientifica inizia a considerare l'importanza e l'impatto esercitato dai *social network* nel processo di transizione alla genitorialità. Attraverso questi strumenti (chat, forum, consulenza on-line), i neogenitori possono stabilire contatti con facilità per ricevere una qualche forma di sostegno (si pensi al fenomeno del *mommyblogging*) senza essere legati in relazioni impegnative. La rete, allora, si configura sempre di più come spazio sociale. «In assenza di un sostegno familiare immediato – afferma Livia Cadei – i genitori cercano di trovare un supporto alternativo da altre persone, non strettamente appartenenti alla cerchia familiare» (p.423).

Dunque, per Fabrizio Manuel Sirignano, nell'attuale realtà multiproblematica e complessa, solo un progetto pedagogico di ampio respiro può essere in grado di favorire la crescita globale del soggetto-persona e di contrastare le paure e le incertezze di una società che sembra aver smarrito il suo orizzonte di senso.

L'ultimo saggio, con cui si fa il punto della situazione, è del curatore del volume. L. Pati rileva la necessità di definire, con urgenza, una politica educativa con e per la famiglia.

Si tratta, allora, di enucleare nuove forme di corresponsabilità educativa tra famiglia ed istituzioni sociali nonché di rifondare una cultura axiologica di riferimento attraverso cui elaborare e diffondere una nuova cultura dei valori familiari e matrimoniali, a fronte dell'attuale anomia comportamentale.

Margiotta, U. (2015). Teoria della formazione. Roma: Carocci
di Giuseppe Annacontini

Il recente, approfondito e fondativo lavoro di Umberto Margiotta è innanzitutto una lettura sorprendente sia nella struttura, sia nella ricchezza difficilmente perimetrabile delle questioni e dei campi di ricerca che vengono magistralmente messi a sistema e fatti dialogare per cogliere l'obiettivo ultimo dichiarato: restituire la centralità che spetta al discorso pedagogico quando quest'ultimo sia interpretato come "teoria della formazione e la formazione come logica della vita".

Margiotta ha evidentemente inteso sintetizzare in questo lavoro il suo particolarissimo "programma di ricerca" che si colloca nella cornice di una "pedagogia fondamentale" che sappia abitare il paradosso del dover render conto del valore pedagogico di un agire che, a sua volta, è costitutivo di valore. Una pedagogia, dunque, che custodisce, in questo paradossale doppio vincolo, una strutturale proiezione al futuro caratterizzata da una spinta intenzionale che si confronta con la capacità di mettere in atto, di trasformare in pratica, le condizioni "trascendentali" e "logiche" del formativo.

Questo passaggio a una intenzionalità critica e costitutiva del formativo è letto da Margiotta a partire dall'assunta relazione transattiva di umano-non umano che, se è vero che si dà pervasivamente nel mondo dell'esperienza del vivente, quando però è traslata pedagogicamente, essa ha l'obbligo di rispondere al *telos* assoluto del "miglioramento della specie" che trova nelle analisi post- e neo-umaniste una avanguardia storico-culturale.

Si prefigura, così, un iter migliorativo, appunto, di specie, legato non al semplice vivere la legalità di una rappresentazione eterodefinita della realtà ma, piuttosto, al *saper vivere lapolemologia* attiva e costruttiva di un tempo-spazio che si fa destino dell'umana specie.

Contro ogni riduzione del pedagogico a funzione di inculturazione e socializzazione, si tratta, allora, di ripensare le funzioni dell'istruire, dell'educare e del formare in maniera e in prospettiva radicale. Tuttavia tale ripensamento deve poggiarsi, pena l'inconsistenza teoretica e la eteronomia pratica, su una attenta disanima critica e riflessiva di tali funzioni, in accordo con l'impegno a superare il problema contemporaneo della fondazione della pedagogia. Una pedagogia che sembra allora trovare legittimazione solo nel *costituirsi di un sistema aperto e storico* che asseconda "semplicemente" il movimento formativo, ma con funzione di controllo "dell'attendibilità, dell'evidenza e del valore delle asserzioni prodotte" (p. 22).

Vi è, in questo assunto, la chiara proposta di operare il ricollocamento al cuore del pedagogico della attenzione per le sfere dell'esistenza (rintracciabili nel riconoscimento del "costituirsi" del sistema). Una rivalutazione dell'esistenziale che apre, naturalmente, all'indeterminato e relativizza tutto quanto può essere pensato o prodotto, non escluso il mondo dei linguaggi e dei simboli. Tuttavia, ciò non toglie, sottolinea Margiotta, come se è vero che quello esistenziale è il piano su cui ha effetto l'asseribile (ciò che può essere sostenuto) educativo-istruttivo e formativo, è pur vero che la condizione di asseribilità si poggia sul postulato della vigenza di requisiti pedagogici (ossia teoretici) e metodologici (ossia pratici) che sono, *in nuce*, a-priori di ogni azione del formativo. In questo sistema ricorsivo, dunque, la fase di postulazione non risulta più essere estranea ed esterna al campo del pedagogico, piuttosto essa si definisce *in itinere* e "in tal modo un postulato non è né arbitrario né sopravveniente dall'esterno a priori: non è arbitrario, perché nasce dalla relazione dei mezzi col fine da raggiungere; non è sopravveniente dall'esterno a priori, perché non è imposto alla ricerca dal di fuori, ma costituisce un riconoscimento di ciò che il fatto stesso dell'intraprendere la ricerca ci commette" (p. 26). Con ciò Margiotta delinea una correlazione tra mezzi e risultati che, quando siano astratti, definisce il valore di una "autentica" razionalità.

La riconnessione tra teoria e pratica offre importanti indicazioni circa quanto è necessario alla formazione dei futuri formatori: scienza ed esperienza che, se non esitano in conoscenze formalizzate, però producono conoscenze "sicuramente rilevanti in quanto costituiscono il risultato di una 'pratica riflessiva'" in stretta continuità con il contesto di vita. Ne va, per queste osservazioni, dell'idea stessa del conoscere in pedagogia come *continuum riflessivo dell'esperienza* che coinvolge nel suo procedere una polifonia di voci e di contesti che, sinergicamente, producono prassi di ricerca in campo

scientifico come etico, educativo come politico. Si tratta, è evidente, di una visione più ampia, complessa *egioiosa* del sapere e del conoscere formativo, i cui attori si moltiplicano (naturalmente con identità, statuti e competenze differenti) per quanti sono i soggetti coinvolti nel medesimo piano esistenziale di esperienza.

Tale interpretazione dell'esperienza riflessiva in Margiotta è strettamente connessa e sostenuta dalla riattivazione di un'idea di unità molteplice e complessa della triade mente-corpo-ambiente che ridefinisce le forme dell'agire secondo principi di unità strutturale di tale triade. Il mondo, in tal senso, coemerge dall'esperienza e la storia del soggetto e dell'ambiente si dà come risultato di una "evoluzione globale. La storia delle diverse azioni non costituisce solo la trama narrativa o simbolica o tecnologica delle forme del suo essere nel mondo; è piuttosto, il motore [...] attraverso cui il soggetto insieme si riconosce e ricostruisce pazientemente i frattali della sua conoscenza, della sua esperienza e dei suoi sistemi di azione. La pedagogia dipana questo intreccio" (pp. 35-6).

Dipanare però non è una prassi priva di rischi se è vero che, come ricordava Schnitzler in una sua tanto splendida, quanto inconsueta poesia, il lavoro dello svolgere può portare a un "rochetto d'oro" come al "nulla" ma comunque "prima che tu l'accerti, ti cadran le braccia". In tal senso la pedagogia dipana architetture, linguaggi e simboli della storia e delle narrazioni umane che si avvolgono intorno *all'oro che è il nulla*, alla finitudine silenziosa dell'uomo che ne è anche il più prezioso tesoro. La finitudine, il silenzio, il mistico, l'irraggiungibile perché le braccia della logica indagativa e decostruttiva sono cadute ma non senza insegnare che un'esistenziale dell'uomo corporeamente-mondo è la vulnerabilità, e che solo educando ad essa si può sostenere quel movimento trasformativo ed emergente che porta all'invincibilità.

La ricerca pedagogica, allora, si fa empirico-critica, ovvero metodologicamente informata dei processi empirici di analisi della realtà utili per identificare e riflettere sulla produttività dell'umano qualificato attraverso il riconoscimento dei suoi limiti e potenziali evolutivi.

Tale approccio empirico-critico dà sostanza al riferimento e alla ragionevole argomentazione intorno a una *Evidence based education* che, però, risulta essere ampiamente aperta fenomenologicamente. E questo anche in ragione del superamento del primato della pura descrizione che sempre si accompagna al cammino autoformativo dello stesso ricercatore che recupera, con il mondo posto sotto osservazione, una relazione che si rivela essere improntata a una logica *aletheica*. Tuttavia non basta rispettare questo asse epistemologico per qualificare educativamente l'azione del ricercatore. La sua descrizione, infatti, risulta essere validata non soltanto dalla relazione diadica soggetto-oggetto ma piuttosto essa deve essere in grado di manifestare la sua capacità di innescare *emancipazione*.

Va da sé come il valore emancipativo non ha senso "in sé", ma si definisce solo nella relazione tra funzionamenti, opportunità socio-culturali e la capacità dei soggetti di dar seguito alla attivazione di tali potenziali riorganizzativi "in sè-per sé". Per questa ragione è difficile ricondurre la rappresentazione e l'azione formativa al di fuori di un "approccio ecosistemico che sappia avvalersi di modelli di ricerca robusti e una base teorica ragionevolmente stabile, dove la riflessione si prefiguri come sguardo critico che prende in esame le esperienze della mente" (p. 43).

Un approccio, questo, che è a fondamento di un puntuale modo di guardare e interpretare le "evidenze" mirante, essenzialmente, a non fare confusione tra una azione tesa a realizzare la loro ricerca e una tesa, invece, a dar seguito alla loro produzione. Corollario diretto di queste considerazioni è, come si diceva, l'apertura a una più ampia fenomenologia delle basi empiriche per una *Evidence based education* e Margiotta propone una fine rivisitazione di quali, per ora, appaiano essere le più rilevanti, specificando, preliminarmente, che tra tali basi è (più che) possibile si renda necessaria una complessa combinazione.

Tra le basi empiriche analizzate, Margiotta prende in esame, tra le altre, quelle riferibili alle posizioni di Schödinger, Dyson, Monod ecc. le quali sembrano "lavorare" per condurre a una fondamentale assiomatica fondata essenzialmente su due principi: da un lato, la non esistenza di vita senza apprendimento; dall'altro lato, la dipendenza dei nuovi comportamenti (della vita) dall'acquisizione di capacità.

Questa assiomatica risulta essere radicata nella cellula ma, al contempo, si sovrappone efficacemente anche alle interpretazioni della vita sociale (potremmo forse anche rovesciare i termini delle evi-

denze empiriche cominciando dalle analisi socio-pedagogiche, in un certo senso rilevando la stessa dinamica che Morin ha intravisto nel rapporto tra biochimica e cibernetica), resta però il principio che se pure il mentale ha una sua giustificazione fisiologica nelle strutture neuronali, tuttavia in esse non si esaurisce e ad esse non si riduce.

È quanto basta per sviluppare considerazioni che articolano criticamente l'epistemologia del formativo, recuperando elementi di complessificazione legati, di volta in volta, alle letture biodinamiche e post-umaniste, alle teorie dell'*embodiment cognition* anziché alla rappresentazione che del sé offre Damasio o alla teoria enattiva, embricante e di dinamica cospecificazione della mente.

Tale rivisitazione, finissima e di estrema importanza, conduce alla prefigurazione, più una promessa allo stato attuale, di un approccio "sintetico esplicitamente focalizzato sull'interazione interindividuale [su], dinamiche interindividuali di coordinazione di disposizioni all'azione" (pp. 68-9). Si tratta, allora, di vertere verso una rappresentazione dell'unità io-mondo come un sistema di "ecologie sociali miste" che, però, mette con sempre maggiore convinzione al primo posto la centralità della cura per una umanità qualificata ben oltre la cieca fiducia nei confronti delle pratiche di ingegnerizzazione sociale che, di fatto, hanno messo in maniera crescente in secondo piano i valori della consapevolezza etica, specie delle giovani generazioni, a partire dalla marginalizzazione dei valori di una continuità storica che, tra l'altro, riposa anche nella conoscenza dei classici. Ed efficacemente Margiotta qui recupera la *lectio* di Maritain al fine di rinnovare l'attenzione e la "vigilanza" sulle ricadute che un tale frainteso educativo e formativo può avere sulla relazione educativa che al proprio cuore deve porre l'uomo e la mente prima del cittadino e dell'intelligenza.

La coscienza e l'azione formativa ha trovato, così, una prospettiva etico-politica a partire da un fondamento su base empirica tradotto epistemologicamente e metodologicamente (una pedagogia come sistema di programmi di ricerca *a là* Lakatos) che, sintetizzando, recupera una rappresentazione della formazione come "evoluzione emergente" (il riferimento non poteva che essere a Maria Teresa Gentile, troppo spesso dimenticata "veggente" del pedagogico) secondo una direttiva deweyanamente sostenuta da una relazionalità transattiva come prima qualità della vita.

La relazionalità transattiva, poi, nella sua specifica declinazione in una intersoggettività che recupera i valori più elevati delle teorie sulla comunicazione di Apel e Habermas, si ritrova ad essere intesa come impegnata, intenzionata, azione recettiva e attiva tesa a generare livelli metastabili di senso e significato continuamente riorganizzati in networks mobili e "negoziali".

A questo punto non resta che cercare di comprendere le direzioni che la pedagogia fondamentale deve percorrere per dar corpo alle alte aspettative teoriche e pratiche che fin qui sono state prospettate da Margiotta. E a questo fine, l'Autore dedica due capitoli alla "euristica negativa" e "positiva" della pedagogia. Una analisi che Margiotta ci propone come fondamentale passaggio per "testimoniare" il senso del pensare fino in fondo la rete del pedagogico come "programma di ricerca e formazione [...] che attiene al modello vivente di organizzazione dei processi di generazione e di personalizzazione dei saperi e delle esperienze che, usualmente, chiamiamo educazione o formazione" (p. 255). In tal senso, realizzando una pedagogia dell'"integrale antropologico", come la chiama efficacemente Margiotta, che ordini e riconosca l'inscindibilità tra cognitività, relazionalità, affettività, corporeità, simbolicità. Che possa e sappia cogliere, accompagnare e sostenere il complesso farsi della vita.

Palmieri, C. (2011). Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione. Milano: FrancoAngeli
di Sergio Bellantonio

Il volume, a partire da alcuni approfondimenti teorici sui concetti di cura e di educazione, propone un'interessante riflessione pedagogica sul *fare educazione oggi* che può rivelarsi utile per tutti coloro che sono chiamati a progettare l'educazione con responsabilità e intenzionalità in molteplici contesti d'intervento. Punto di partenza dell'intero volume è la lettura delle pratiche educative attraverso il filtro interpretativo della cura, con l'intento di trovare in molti dei significati attribuiti a essa un'importante approfondimento del discorso pedagogico. La cura, così come l'educazione, ha assunto nel tempo molteplici significati, talvolta antinomici; in tal senso, alcuni di essi si sono riferiti e si riferiscono a una sorta di lavoro fatto con impegno e dedizione, altri alla preoccupazione e all'interesse per l'altro da sé, altri ancora a quel valore aggiunto che rende un determinato comportamento apprezzabile sul piano sociale. L'analisi pedagogica avviata dall'autrice avvalorata uno spaccato di ricerca che già ha individuato da alcuni anni un rapporto quasi ontologico tra cura ed educazione, liberando la prima da un approccio interpretativo filosofico e sviluppando interessanti prospettive formative. Se tra cura ed educazione sembra esservi un rapporto originario, nel senso che le pratiche educative divengono delle buone pratiche se fondate sulla cura autentica, e dal momento che l'educazione è essenzialmente una pratica, allora la cura può oltrepassare i limiti prettamente teorici per divenire anch'essa una pratica, così come l'educazione.

Sulla base di tali elementi, la proposta educativa che scaturisce dal volume è quella di *curare l'esperienza educativa*, una priorità/necessità nell'attuale temperie storica, in cui il fare educazione evidenzia una complessificazione, frutto dei cambiamenti storico-culturali che hanno investito il mondo del reale, pervaso in maniera sempre più diffusa da forme educative di influenzamento soprattutto in contesti informali e con modalità non intenzionali. Si tratta di qualità educative che hanno cambiato l'esperienza dell'uomo nel mondo, non più circoscritta all'ambiente fisico, *de visu*, ma caratterizzata in misura sempre più crescente da forme educative a distanza. Il lavoro educativo, allora, come sostenuto dall'autrice, non coincide con l'educazione stessa; se l'educazione, infatti, costituisce oggi un processo diffuso in cui sono ampiamente ravvisabili i tratti della non-consapevolezza, il lavoro educativo si distingue, di converso, per un alto grado di intenzionalità pedagogica. Quest'ultimo aspetto rappresenta lo strumento che consente a ogni educatore di agire con professionalità e il volume, nel voler essere al contempo un contributo teorico alla ricerca educativa e un insieme di "appunti" sul fare educazione, si presenta come un utile riferimento per tutti coloro che intendono con competenza pensare, discutere e valutare il lavoro educativo.

Se per pensare l'educazione gli educatori non possono non tenere in debito conto i nuovi scenari educativi della postmodernità, per sostenere l'*esperienza educativa di cui aver cura* l'autrice raccoglie le idee e le rappresentazioni emerse da un lavoro formativo svolto con alcuni studenti di Scienze dell'Educazione, in modo da porre allo scoperto quel senso comune di cura e di educazione che nel lavoro educativo sempre agisce, relegando spesso le teorie pedagogiche a un ambito di dover essere, come tale poco utile al fine di guidare le pratiche lavorative. L'intento formativo è quello di rinforzare le connessioni tra le due dimensioni, quella del senso comune e quella scientifica, appunto, per dar vita a pensieri e azioni che sorreggano l'educazione e la cura nel lavoro educativo; a questo punto, diviene una necessità sostenere una formazione all'aver cura negli educatori, in modo da far assurgere la cura stessa a loro competenza fondamentale.

L'epistemologia prescelta e le modalità di ricerca utilizzate fanno riferimento alla *clinica della formazione* di Riccardo Massa, in cui scopo prioritario è quello di scoprire e rielaborare i significati impliciti del lavoro formativo, per avvicinarsi alla concretezza della "materialità educativa"; a tal proposito, le teorie implicite vengono riconosciute come tali dai soggetti e attraverso un lavoro riflessivo sono messe in relazione a quelle scientifiche. Le rappresentazioni che emergono non hanno certamente un valore assoluto, come precisato dall'autrice, ma la ricorrenza di alcune di esse induce a pensare a una loro diffusività anche al di fuori dello specifico contesto di ricerca prescelto. Come

emerso dalle narrazioni, allora, la cura è rappresentata soprattutto come un gesto, un'azione nei confronti di chi è bisognoso, e viene vista come una pratica ambigua quando è sostenuta da processi di rispecchiamento. È interessante, comunque, evidenziare una serie di caratteristiche che la differenziano dall'educazione. Se la cura è descritta come un atteggiamento che avviene d'istinto e in contesti informali, l'educazione è invece rappresentata come un processo sostenuto da un certo grado di consapevolezza, un "qualcosa di pensato" che si compie per lo più in contesti formalizzati; inoltre, se alla cura vengono attribuite caratteristiche affettive o assistenziali, all'educazione è riconosciuta una funzione di cambiamento emancipativo che si compie quasi esclusivamente nei contesti di apprendimento. Considerevoli differenze interessano anche la relazione che viene stabilendosi tra i soggetti, di forte vicinanza nella cura e di alternanza tra prossimità e distacco nel caso dell'educazione. Pur affiorando una serie di differenze tra di esse, cura ed educazione sono comunque accomunate dall'intenzionalità del soggetto che intende promuoverle e si legano a tre nuclei principali di intervento che interessano la loro spontaneità o naturalità, come nel caso della famiglia, la loro dimensione sociale, come avviene nelle istituzioni a esplicito carattere educativo o di cura, la loro funzione esistenziale, come nel caso dell'educazione permanente, considerata come una forma *dicura sui* per tutto l'arco dell'esistenza.

La centratura sulle competenze dell'educatore è ricorrente in ogni passo del volume e, in particolare, per svolgere con sapienza il lavoro educativo, a ciascun professionista si richiede di considerare adeguatamente il ruolo assunto dal corpo nei contesti di cura educativa; lavorare come educatori significa soprattutto incontrare il corpo altrui, perché l'educazione si compie essenzialmente nella relazione con l'altro, attraverso una serie di processi intenzionali e non che orientano modi di pensare, scelte e comportamenti. La relazione con l'altro da sé, allora, è sempre mediata dall'agire corporeo e aver cura dell'altro significa innanzitutto aver cura dei corpi dei soggetti coinvolti nel processo educativo. Con riferimento al concetto di corporeità, la fenomenologia costituisce la prospettiva prescelta per approfondire i temi inerenti la cura educativa del corpo altrui, intendendo quest'ultimo come corpo-vissuto, come possibilità del soggetto di essere-nel-mondo; si tratta di un modo differente di pensare il corpo, che si allontana da passate posizioni che lo hanno invece inteso come corpo-paziente, corpo-anatomico o corpo-oggetto. Da questa prospettiva, il corpo diviene principalmente il luogo del sentire, soggetto/oggetto di cura e di educazione e, dunque, di relazione.

L'incontro con il corpo dell'altro introduce l'educatore alla dimensione della differenza che, se erroneamente pensata come forma di allontanamento dall'altro, può diventare un modo per misconoscere il valore dell'alterità e alimentare i filtri interpretativi della diversità; quest'ultima genera omologazione e forme riduzionistiche di appiattimento delle identità personali, negando a ciascuno la possibilità di "abitare" consapevolmente la propria corporeità.

A questo punto, il volume apre un importante interrogativo che interessa da vicino il trinomio educazione-cura-corpo, vale a dire, se l'educazione avviene essenzialmente attraverso il corpo, ci si domanda cosa significhi averne cura in ambito educativo. A questa domanda, l'autrice cerca di rispondere facendo ricorso alla mediazione, quale specifico strumento dell'educazione in grado di produrre effetti di apprendimento traducibili in comportamenti, possibilità, opportunità di emancipazione del soggetto. Come approfondito in alcuni significativi passaggi del volume, non esiste un mediatore educativo per eccellenza; è funzionale a tale scopo un qualsiasi "mezzo" che collega, crea passaggi e costruisce ponti di apprendimento in grado di traghettare il soggetto verso qualcosa di inedito. Un mediatore diviene tale quando è, allora, in grado di connettere le differenti esperienze del soggetto nel tempo e nello spazio, promuovendo il significato delle esperienze individuali e ponendole in relazione al contesto; ciò che media si interpone tra i soggetti stessi, in modo da promuovere la convergenza di sguardi e di prospettive, enfatizzando la corporeità di ciascuno per valorizzare le caratteristiche di ogni soggetto senza comprometterne la specificità.

La mediazione è uno strumento dell'educazione, così come la cura, sostiene l'autrice; quest'ultima, a sua volta, diviene uno strumento della mediazione, perché consente di trasformare le esperienze di educazione diffusa in possibilità di formazione per il soggetto. In educazione, allora, voler assumere le prospettive della cura e della mediazione significa pensare l'educazione stessa nel suo farsi quo-

tidiano, ragionando sempre sull'impatto che le esperienze educative hanno nell'esistenza propria e altrui, chiamando dunque in causa un agire di tipo riflessivo.

Cura e mediazione divengono "dispositivi pedagogici", perché lavorare con intenzionalità educativa vuol dire aver cura di ogni elemento che entra in gioco in tale processo, coinvolgendo i soggetti e i loro corpi, i contesti, la relazione e i mediatori utilizzati. Lavorare con competenza in ambito educativo significa proprio creare l'ambientazione relazionale e materiale, disporre tempi, spazi, risorse, relazioni, interazioni, in modo che il soggetto possa agire autenticamente e, in questo modo, rendersi conto di essere in grado di poter fare. Tutto questo chiama in causa la "dimensione finzionale" dell'esperienza educativa, da intendersi come possibilità per il soggetto di sperimentarsi in qualcosa che non è, ma che potrebbe essere e, auspicabilmente, sarà. A tal proposito, è interessante l'analogia tra il lavoro educativo e l'esperienza teatrale; il fare educazione è paragonato all'attività teatrale, dove ogni spettacolo è pensato e organizzato seguendo ogni singola pagina del copione, ogni scena. Ancora una volta esplicito è il riferimento alla pedagogia di Riccardo Massa, secondo la quale teatro ed educazione sono accomunati sia dalla finzione sia dalla cura minuziosa per ogni componente del contesto; l'unica differenza sta nel fatto che mentre nel primo la disposizione del contesto parte dal nulla, nella seconda la strutturazione del *setting* si costruisce riferendosi alle storie di vita dei soggetti coinvolti, per creare possibilità di cambiamento e di educazione a loro vantaggio.

Per poter aver cura dei processi educativi, è necessario anche riesaminare le caratteristiche e le finalità del progetto educativo, quale strumento di lavoro utile a esercitare e migliorare la pratica professionale degli educatori. Per questo motivo, la cura e la mediazione possono divenire le categorie per ripensare la valutazione e la documentazione nell'ambito della progettazione, ancora troppo spesso ancorate a componenti burocratiche che finiscono con lo svilire il loro valore educativo; in tal senso, se pro-gettare significa innanzitutto *gettarsi in avanti*, allora la valutazione assume una funzione di ponte tra realtà e possibilità, un mediatore che a partire dall'esistente crea nuovi scenari educativi, evidenziando le potenzialità presenti e quelle che si possono determinare a partire dal contesto. Per il tema della documentazione, invece, l'autrice propone una sua ri-significazione, intendendo l'atto del documentare come un mettere a disposizione eventi ed esperienze al fine di una loro riconsiderazione, risignificazione e condivisione futura. Valutare, progettare, documentare sembrano corrispondere allora a un fermarsi, a un "prendersi il tempo giusto", a un ritagliare i particolari e fissare i momenti significativi, per utilizzarli come mediatori educativi in una pratica di formazione pedagogicamente orientata.

In conclusione, il volume costituisce un'interessante strumento pedagogico che intende promuovere una serie di competenze altre nella formazione degli educatori, le quali si presentano di grande necessità nell'attuale temperie storica; per tal motivo, si suggeriscono spunti di riflessione sulla cura e sull'educazione utili a orientare le pratiche professionali, dove aver cura dell'educazione significa innanzitutto riflettere su di essa per comprenderla. Il riflettere sull'educazione per alimentare delle buone pratiche professionali e far crescere le competenze ha il senso, in particolare, di far maturare un più specifico riconoscimento sociale, civile e politico del lavoro educativo, che legittimi in chiave di cura educativa la professionalità di tutti coloro che vi operano.

Pirè, V. (2014). *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*. Roma: Aracne di Marco Brancucci

Il saggio *Carcere e potere. Interrogativi pedagogici*, opera prima di Valeria Pirè, funzionario apicale DAP (Dipartimento Amministrazione Penitenziaria) presso la Casa Circondariale di Bari e dottore di ricerca in “Dinamiche formative ed educazione alla politica” presso l’Università degli Studi “Aldo Moro” di Bari, si colloca a pieno titolo nell’alveo della letteratura di settore, mai esaustiva, che erge a proprio obiettivo l’intento di interrogarsi e fare luce criticamente sulla natura del rapporto tra pedagogia e carcere.

L’originalità con la quale l’autrice si cimenta a scandagliare la complessità e l’oggettiva problematicità dell’ *universo carcere* risiede, anzitutto, nella prospettiva di ricerca adottata che muove dal presupposto scientifico di isolare il “germe responsabile della patogenicità” penitenziaria: “un ‘sintomo’ obliquo” (p. 14) che coincide con “la presenza e l’incidenza delle variegate dinamiche del potere all’interno del contesto penitenziario” (p. 14).

L’autrice mostra di possedere consapevolmente quel coraggio necessario a rendere visibile e comprensibile, senza indulgenza o affettata benevolenza, lo status quo della realtà penitenziaria, solitamente poco permeabile a sguardi esterni, ben lontana da immagini stereotipate curvate verso l’ideal-tipo istituzionale caro al legislatore, ovvero atte a soddisfare morbide curiosità da ignaro tele-spettatore.

Nel primo capitolo, intitolato *Carcere e educazione. Una storia di assenze*, Pirè ricostruisce in maniera feconda la trama della filosofia fondativa ed ispiratrice dell’idea moderna di carcere, rendendo doveroso omaggio agli illustri antesignani di matrice illuminista Cesare Beccaria (*Dei delitti e delle pene*, 1764) e Jeremy Bentham (*Panopticon or the inspection-house*, 1791) e agli studi più contemporanei di Erving Goffman (*Asylums*, 1961) e Michel Foucault (*Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, 1975), i cui apporti oggi giganteggiano a pieno titolo nel panorama delle ricerche di scienze umane sul carcere, *istituzione totale*, prima ancora che sociale, per antonomasia.

Muovendosi a proprio agio e con pervicacia sul terreno dell’evoluzione storico-sociale della normativa penitenziaria nazionale ed extranazionale, l’autrice, forte anche della propria formazione eminentemente giuridica, riannoda i fili di leggi, codici e regolamenti succedutisi in Italia a partire dal diciannovesimo secolo, consapevole dell’importanza di testimoniare non solo la ricorsività della “storica difficoltà di collegamento tra le istituzioni penitenziarie e la realtà esterna” (p. 32), ma anche l’impervio cammino del processo di umanizzazione degli istituti carcerari e di concretizzazione della finalità rieducativa della pena, così come fortemente voluta dai padri costituenti.

Un processo purtroppo mai del tutto giunto a compimento, pare mettere in guardia l’autrice, a dimostrazione di quanto “la classe politica espressa dalla società italiana non sia stata in grado di concretizzare le scelte culturali introdotte con le riforme” (p. 38) e che, tuttora, non manifesta linearità nell’oscillazione periodica tra venti di giustizialismo *tout court* e soluzioni emergenziali per far fronte a carceri tracimanti di persone, comunque portatrici di umanità e del diritto alla propria dignità.

Obiettivo dichiarato e centrato da Pirè è che in “un contesto irrigidito da logiche non sempre compatibili con il mandato costituzionale e con gli obiettivi della ‘rieducazione’, si può tentare di immaginare una pedagogia che ‘si sporchi le mani’ ” (p. 18), anche a costo di muovere delle critiche obiettive alla burocratizzazione eccessiva dell’*establishment* istituzionale ed alla depauperata operatività del sistema penitenziario, del quale ella stessa è profonda conoscitrice, tanto da consentirci di cogliere la polifonia, e talvolta la cacofonia, di chi vive, abita e connota umanamente e professionalmente il sistema chiuso delle carceri.

Obiettivo, dunque, ancor più ambizioso quello suggerito dall’autrice di “‘produrre domande’ – e non ‘rieducare il detenuto’ [...], che aiuti l’operatore penitenziario a sentirsi vivo e lo aiuti a far sentire vivi i detenuti” (p. 51).

Nel secondo capitolo, l’attenzione si cristallizza sul concetto di *potere* nella sua polisemanticità lessicale e disciplinare e, per dirla con Foucault, nella sua duplice valenzamacrofisica (nei rapporti di forza tra Stato e classi sociali) e microfisica che “scorge il potere ovunque, in tutti i settori della società, a cominciare dalle relazioni quotidiane tra gli individui” (p. 56).

Nell'indagare le diverse angolazioni disciplinari da cui delineare le manifestazioni dell'esercizio del potere (es. diritto, economia, scienze tecnico-sperimentali, filosofia, psicologia sociale, sociologia), Pirè chiama in causa la scuola di Riccardo Massa (1945-2000) e rilegge le tecniche del potere in chiave di *dispositivo pedagogico*, inteso come "un'unità strutturale di pratiche che architettano e gestiscono spazi, scandiscono e colonizzano tempi, [...] organizzano e celebrano rituali, addestrano e modificano corpi" (p. 59).

Ne consegue, dunque, il riconoscimento della duplice esistenza di un potere formale e codificato, a cui si affianca quello non formale ed implicito, parimenti forte, che "trae questa forza da una legittimazione interna, che risponde a regole e paradigmi strettamente collegati all'ambito in cui si muove" (p. 65); entrambi rischiano di fagocitare e spersonalizzare coloro i quali, se pur privati della libertà, dovrebbero essere recuperati ad occupare una posizione di centralità dell'agire pedagogico in ambito penitenziario.

A ragion veduta l'autrice, smarcandosi dalla critica decostruttiva di Foucault circa l'esito per certi versi sconcertante delle relazioni di potere nella compagine sociale, vi contrappone e rilancia la prospettiva pedagogica squisitamente fenomenologica di Piero Bertolini, chiarendo che "l'attenzione pedagogica al detenuto si propone come *percorso rieducativo* rivolto alla costruzione consapevole delle modalità soggettive di costruzione di senso e di significato" (pp. 84-85). Il tutto in chiave di accrescimento di responsabilità, resilienza e senso civico personali, per quanto ciò debba trovare riconoscimento in un contesto fortemente omologato e di alterazione cinestesica e spazio-temporale.

Nel terzo capitolo del saggio, Pirè tiene a chiarire che le manifestazioni del potere, sia quello esercitato dall'istituzione sia quello di prevaricazione *inter homines*, fanno in modo che il contesto penitenziario italiano appaia "inesorabilmente 'auto-centrato', privilegiando la dimensione individuale dei rapporti, a totale discapito di quella collettiva" (p. 89). In uno scenario che si presuppone dominato dalla formazione di "singoli microcosmi di potere" (p. 96), rischia di arretrare, o ancor peggio naufragare, qualsivoglia pretesa di qualità dell'azione e della relazione educativa.

L'esigenza legittima di non incorrere in una valutazione esclusivamente autoreferenziale da addetta ai lavori della nostra realtà carceraria, unita alla "necessità di riscontro e condivisione di alcuni spunti di riflessione" (p. 99), per quanto senza pretesa di analisi comparativa, induce poi la nostra ricercatrice a spingere lo sguardo ben oltre i confini nazionali.

Lo scopo perseguito consiste nel rilevare eventuali "fattori universali della prigionizzazione" (p. 100) nel panorama dei sistemi penitenziari europei, che vanno comunque distinguendosi per eterogeneità di pratiche e strategie politico-istituzionali ovvero di elaborazioni socio-culturali, sotto l'egida idealmente unificante del controllo incarnato dal Consiglio d'Europa in materia di salvaguardia e rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo.

L'opportunità esperita da Pirè di saggiare direttamente e concretamente la "interconnessione tra potere ed educazione in carcere in Stati diversi dall'Italia induce a ritenere che [...] l'intensificazione delle attività di formazione e educazione all'interno delle strutture penitenziarie, nonché di comunicazione tra operatori costituiscono lo strumento fondamentale per contribuire a neutralizzare le nefaste influenze delle dinamiche di potere interne" (p. 103).

La disamina della normativa di settore del sistema penitenziario francese, il cui recente ammodernamento appare votato ad una maggiore personalizzazione del regime di detenzione grazie all'ampliamento delle modalità di esecuzione della pena alternative alla mera reclusione, e l'esemplarità del modello più liberale e *welfare-centrico* dei Centri di Apprendimento negli istituti penitenziari svedesi, consentono poi all'autrice di approfondire una riflessione originale circa lo status quo della nostra realtà nazionale.

Ne emerge il quadro di un apparente "conflitto di interessi tra educazione e sicurezza. Il problema di una 'mission' non condivisa delinea un'immagine di forze centrifughe" (p. 108), quasi di matrice corporativista, tra le categorie di professionisti operanti negli istituti penitenziari. Si rischia di precludere ipotesi risolutive di quello scollamento tra aspettative personali e legislative circa il reinserimento sociale delle persone detenute e la infausta considerazione di cui talvolta gode la finalità rieducativa della pena agli occhi dell'opinione pubblica.

A riguardo l'autrice delinea una strada da percorrere laddove si voglia realmente tendere al trattamento rieducativo di ogni genere di devianza: "riconoscere nell'educazione lo strumento elettivo per riabilitare e reintegrare in maniera positiva i detenuti" (p. 118), sgomberando il campo da equivoche e faziose politiche sociali.

La via tracciata da Pirè, nel quarto e ultimo capitolo del testo, dal titolo evocativo *Per una pedagogia della persona detenuta*, conduce senza soluzione di continuità al riconoscimento e rispetto della "libertà residuale" (p. 121), che pur sempre rimane in capo a chi vive la condizione esistenziale di detenzione. Ciò, nonostante l'impossibilità di negare che "il carcere lotta contro se stesso e la sua costitutiva tentazione alla degradazione, fino all'annichilimento della persona che vi è condannata" (p. 121), rispetto al quale, con altrettanta spinta costitutiva ma di segno opposto, la pedagogia è chiamata al dovere morale di ergersi a protezione della dignità della persona umana.

Per quanto utopistico possa apparire, si fa largo "la necessità di un nuovo approccio che sappia coniugare l'affermazione universalistica della dignità della persona in astratto con le situazioni particolari che oggi esigono una sua tutela differenziata" (p. 126), alla riscoperta della capacità non solo individuale ma anche istituzionale di esercizio di empatia, del privilegio di *pensare con il cuore*, seguendo l'invito e l'esempio incarnato dalla filosofia di Edith Stein (1891-1942).

La particolarità del contesto penitenziario, dunque, non fa eccezione all'esigenza di concretizzare e fondare tale riconoscimento della dignità personale "sul principio di differenziazione e individualizzazione dei bisogni e del progetto di vita" (p. 127) del singolo individuo, all'interno di una specifica cornice di senso.

Si traduce pertanto nella richiesta e assunzione della "responsabilità di chi osserva, di chi opera, di chi assume decisioni all'interno del carcere e sul carcere" (p. 128) come ben sa la nostra autrice, nella duplice veste sia di dirigente penitenziario a cui sono avocate le decisioni più difficili da assumere, sia di acuta ricercatrice abbeveratasi alla fonte della pedagogia della responsabilità e della dignità umana di Angela Chionna, in seno alla comunità accademica barese.

A disvelamento dei meccanismi reattivi che ostacolano i tentativi di innovazione all'interno dell'organizzazione gerarchica carceraria, lo sguardo dell'autrice si sofferma sui centri nevralgici del sistema, nel braccio di ferro tra gli interessi di quest'ultimo e la diversità di "codici culturali contrapposti tra gli operatori della sorveglianza e quelli del trattamento" (p. 132), che finiscono per mal conciliarsi con i risvolti etici imprescindibilmente permeanti le professionalità penitenziarie.

La consapevolezza dell'esigenza di formare e qualificare responsabilmente i professionisti dell'agire educativo in carcere, unitamente alle valenze etico-deontologiche ad essi attribuibili, rinforza la convinzione che "il carcere sia come istituzione totale sia come luogo di relazioni specifiche, necessita di una sua propria declinazione educativa" (p. 137), soprattutto sul piano della comunione di intenti circa la progettualità di intervento, alla quale è sinergicamente chiamata anche la comunità esterna.

La ricerca pedagogica di Pirè, a titolo esemplificativo, individua nel corpus di "un volontariato informato, consapevole e formato" (p. 141) l'elemento che funge da cerniera tra il carcere e i localismi della realtà socio-territoriale su cui l'istituzione insiste, facendo propria "anche una funzione sussidiaria rispetto ai doveri cui non ottempera lo Stato" (p. 139). In tal modo si accredita, inoltre, come strumento di ammortizzazione sociale, promozione umana, rinnovamento, senso civico e legalità e, non da ultimo, di valorizzazione della relazione educativa intra-carceraria.

Solo all'importanza strategica di apertura verso l'esterno e di fare rete nel territorio, anche in termini di maggiore ricorso alle misure alternative alla detenzione, infatti, può legarsi a doppio filo la speranza di superamento di certe logiche autoreferenziali piuttosto diffuse nei contesti penitenziari nazionali. Il testo offre un contributo rilevante a una teoria del "rinforzo positivo" del primato dell'educazione nelle istituzioni totali, finalizzata a svincolare l'azione dell'educatore "dalle plurime dinamiche tentacolari del potere all'interno delle mura del carcere" (p. 161), il che è l'oggetto originale di questa robusta analisi idiografica.

Brown, S., & Race, P. (1995). *Assess Your Own Teaching Quality*. London: Routledge Falmer di Enrica Fontani

Il libro “*Assess Your Own Teaching Quality*” è un percorso operativo di auto-valutazione del docente; la proposta non ha carattere di estemporaneità, bensì è idealmente inserita in un progetto valutativo degli insegnanti all’insegna del miglioramento e dello sviluppo professionale. L’idea di fondo è che il coinvolgimento attivo dei soggetti valutati, sia la *conditio sine qua non* per una valutazione che trovi i partecipanti disponibili e consapevoli e che porti ad una reale crescita professionale. L’approccio segue il paradigma dell’apprendimento, *learning to learn*, secondo il quale l’apprendimento della valutazione avviene con il valutare, tanto che il testo presenta un invito finale agli insegnanti, per l’elaborazione di nuovi item, problemi e criteri.

Le ripetute riforme della formazione iniziale dei docenti, in special modo di scuola superiore, gli esiti controversi delle prove Invalsi e OCSE PISA, il sempre più ridotto investimento economico nell’istruzione degli ultimi governi italiani, accendono di sovente il dibattito, con toni e accenti diversi, sulla valutazione dei docenti. Tende a trasparire, nelle proposte avanzate dai decisori politici, la ricerca di soluzioni rapide e semplici, che rispondano alle (presunte) richieste dell’opinione pubblica e una preoccupazione preminente di *accountability*, seppur legittima e opportuna, rispetto a finalità di *improvement*, di crescita professionale dei docenti e di miglioramento della scuola. Non mancano, nell’elaborazione dei progetti di valutazione dei docenti fin qui ipotizzati e resi pubblici, aspetti insoluti e contraddittori, soltanto da ultima la disputa tra l’opportunità o meno di stabilizzare figure professionali intermedie, una per la parte pedagogico-didattica, una per gli aspetti gestionali, tra il docente e il dirigente.

La prima edizione di “*Assess Your Own Teaching Quality*”, di Sally Brown e Phil Race, è di pubblicazione non recente, il testo risulta tuttavia attualissimo, nell’ambito dell’attuale riflessione in corso nel nostro paese sulla valutazione dei docenti. Lo studio di Brown e Race, entrambi professori emeriti alla Leeds Metropolitan University e *Principal Fellow* della Higher Education Academy (UK), nasce dal confronto con i partecipanti ai *workshop* con i colleghi inglesi e tedeschi ed appartiene alla copiosa produzione anglosassone di libri analoghi, frutto di una cultura della valutazione che ha radici profonde e una pratica di lungo corso.

Si colloca, all’interno dello sconfinato campo dell’*educational evaluation*, nell’ambito della valutazione degli insegnanti, in particolar modo sviluppa una proposta fattiva di auto-valutazione. L’approccio prescelto dai due autori consente loro di mantenere il focus della valutazione principalmente sulla finalità del miglioramento e dello sviluppo della professionalità docente; “*Assess Your Own Teaching Quality*” si situa nel filone dell’*assessment for improvement*, promuove un’autovalutazione che non diviene autoreferenziale, una delle più comuni critiche che le si possono muovere, ma che rappresenta, piuttosto, una risorsa sia per il singolo che per il team dei docenti e un’opportunità per un *peer-feedback*.

Il libro si presenta con una struttura metodica e una forma operativa, come uno strumento che il docente utilizza in funzione delle proprie esigenze di auto-valutazione. Sono gli autori stessi a definirlo un *mapping device*, un dispositivo per la mappatura delle attività professionali dell’insegnante, per una ricognizione dei processi che si mettono in atto e per un’anticipazione degli approcci alternativi che si possono sperimentare.

I capitoli sono suddivisi nei macro-indicatori che, secondo gli autori, descrivono la professionalità del docente: Insegnamento ed apprendimento in gruppi numerosi; Progettare e utilizzare le risorse per l’insegnamento e l’apprendimento; Attività di studio indipendenti, *feedback*, lavoro di gruppo e valutazione; Aiutare individualmente gli studenti; Qualità personali, professionali e competenze.

Rispetto al *framework* (1) per la valutazione dei docenti di Charlotte Danielson, tra i più conosciuti ed utilizzati nel mondo anglosassone ma non solo, è da notare la specificazione circa l’insegnamento nei grandi gruppi, motivato dagli autori con il largo uso, per scelte di natura organizzativa-economica, di questa modalità di insegnamento-apprendimento. Altra differenza da apprezzare è la distinzione tra le “*Attività di studio indipendenti, il feedback, il lavoro di gruppo, la*

valutazione”, e “*Aiutare individualmente l'alunno*” (che costituisce, da solo, un macro-indicatore), racchiusi nell'unico Dominio “*Insegnare*” da Danielson.

Sally e Brown suddividono ogni macro-indicatore in *performance-indicator*, ad esempio *Personal and professional qualities and skills* si specifica, tra gli altri, con due interessanti indicatori nella logica dell'autovalutazione: *Continuing to learn about learning* e *Preparing to be appraised*. Come per gli oltre cinquanta indicatori presenti nel testo, “*Continuare ad apprendere rispetto all'apprendimento*” si declina in una decina di azioni attraverso le quali il docente può auto-valutarsi. A titolo esemplificativo, alcune tra le azioni maggiormente significative che compongono l'item citato sono: “*Mi tengo al passo con i nuovi sviluppi nell'insegnamento e apprendimento*” e “*Leggo regolarmente articoli, giornali e libri sui processi e le pratiche di insegnamento e apprendimento nell'istruzione superiore*”.

L'insegnante ha la possibilità di valutare il proprio operato (o parte di esso, come specificheremo in seguito), tramite l'espressione di un giudizio circa la frequenza delle azioni relative agli indicatori. La scala di valutazione è suddivisa in sette affermazioni che rappresentano una gradualità nella frequenza dell'azione presa in considerazione: “*Lo faccio sempre*”, “*Lo faccio di volta in volta*”, “*Lo faccio quando serve*”; richiedono di giudicare la sua utilità e di esprimere la capacità: “*Non posso ancora farlo*”, “*Mi piacerebbe essere capace di farlo*”; e l'intenzione (o meno) di compierla: “*Non intendo farlo*”, “*Non ho bisogno di farlo*”.

Le valutazioni compiute portano il docente ad individuare, nell'intento degli autori, un Piano di azione, delle precise azioni da recuperare, oppure da consolidare, per acquisire un profilo professionale completo. Al termine del testo è possibile elaborare, a partire dai suggerimenti scaturiti dai Piani d'azione delle competenze analizzate, un Piano finale di miglioramento che indichi le priorità e gli ambiti da sviluppare. L'approccio all'auto-valutazione presentato da Brown e Race è metodologico: si apprende l'auto-valutazione (e la valutazione) mettendola in atto. Quest'ottica asseconda il principio per il quale si acquisisce una competenza se si è messi in condizioni di farlo, se si posseggono gli strumenti e gli elementi necessari per operare consapevolmente nell'ambito di quella competenza. Si parla, in questo caso, di valutare, ancor più che di valutazione: “*Se il soggetto opera concretamente e si impadronisce degli strumenti specifici che sono richiesti in quel contesto, progressivamente può concettualizzare l'esperienza acquisita nel campo del valutare definendola valutazione, il che significa che solo apprendendo a valutare si può parlare di valutazione*” (Guasti, 2013. Pag. 60).

Il rapporto tra apprendimento e valutazione muta sostanzialmente, non si tratta solo di valutare gli apprendimenti ma di apprendere a valutare, secondo il “*new learning paradigm*”, declinato con chiarezza nei documenti dell'Unione Europea (UE, 2006), che pone l'apprendimento, “*learning to learn*”, al centro del sistema formativo. Il testo di Brown e Sally, seppur precedente le Raccomandazioni del Parlamento Europeo, si colloca utilmente all'interno del paradigma dell'apprendimento in quanto rappresenta uno strumento che mette il soggetto in condizioni di valutare, di agire la valutazione per poter, successivamente, approfondire e riflettere sulla valutazione stessa. L'accento è sul ruolo attivo del soggetto nella valutazione, in modo peculiare nell'auto-valutazione, processo nel quale il soggetto è più che mai centrale e responsabile. Un'(auto)valutazione così intesa è strettamente coerente con il fine del miglioramento, l'insegnante è attivamente coinvolto ed acquisisce, autonomamente, consapevolezza dei propri bisogni formativi. Il rischio di una pratica dell'auto-valutazione che sia una sterile esercitazione o un adempimento burocratico è scongiurato dall'intrinseca e congruente connessione tra gli strumenti utilizzati e la finalità di *improvement* che si propone. Gli autori stessi elencano alcuni modi di usare il testo, oltre a essere strumento di valutazione personale può servire ad identificare un problema, a costruire un'agenda per una “*teaching quality assessment*”, ad elaborare un portfolio personale, a tracciare un quadro per una valutazione formale.

Rispetto a quest'ultima finalità, se è vero che, come sostiene il quarto Rapporto sulla scuola italiana della Fondazione Giovanni Agnelli (FGA, 2013. Pag. 247), per attivare percorsi di valutazione dei docenti “*L'unica strada percorribile è quella della valutazione progettata e costruita con i docenti*”, la via da intraprendere è quella dell'apprendere a valutare, anche e soprattutto, tramite l'auto-valutazione.

Un'indispensabile raccomandazione degli autori, oltre che metodologica, sostanziale: non utilizzare il libro, che si compone di circa 500 affermazioni di qualità, tutto in una volta, "*that would feel like "death by checklist"*" e non demoralizzarsi per quanto lavoro resta. L'idea di fondo è che la tensione costante del docente non sia verso l'insegnante perfetto (che con tutta probabilità non esiste, n.d.r.), piuttosto verso un continuo e progressivo miglioramento, in corrispondenza con il paradigma dell'apprendimento: "*The most important of these competences is the ability to learn – maintaining the curiosity and the interest in new issues and skills – without which lifelong learning cannot exist*" (EU, 2001). Sally e Brown, nello stesso spirito, intendono il loro lavoro come mai concluso: "*We do not regard our work as finished; new checklist criteria, new issues, better criteria will continue to emerge. We invite you to let us know how we can make this book more useful*" (Sally & Brown, 1995. Preface and Acknowledgements).

Il testo invita, in modo esplicito ed operativo, alla pratica dell'auto-valutazione che, come abbiamo accennato, costituisce una parte dell'apprendere a valutare e rappresenta, già di per stessa, un miglioramento; se l'auto-valutazione diviene per il docente un vero e proprio *habitus* si può contare su uno sviluppo sistematico e progressivo, in un *learning to learn* di segno professionale.

Note

(1) Danielson, C., (2011), *The Framework for Teaching Evaluation Instrument*. Princeton NJ: Danielson Group.

Bibliografia

Guasti, L., (2013), *Competenze e valutazione metodologica*. Trento: Erickson Editrice.

Decreto ministeriale 22 agosto 2007, n.139, Regolamento recante norme in materia di adempimento dell'obbligo di istruzione; Recommendation of the European Parliament and of the Council, 18 December 2006, on Key competences for lifelong learning.

Fondazione Giovanni Agnelli, (2014), *La valutazione della scuola. A che cosa serve e perché è necessaria all'Italia*. Roma – Bari: Edizioni Laterza.

EU, Report from the Commission of 31 January 2001, *The concrete future objectives of education system*.

Rossini, V. (2015). *Educazione e potere, Significati, rapporti, riscontri*. Milano: Guerini di Rosa Gallelli

Il dibattito pedagogico del Novecento ha chiaramente evidenziato l'intima e irriducibile connessione tra processo educativo, con le sue teorie e le sue prassi, e l'insieme delle teorie e delle prassi politiche che innervano le società d'ogni contrada storica e geografica. Ché, anzi, proprio tale connessione è stata posta, soprattutto a partire dagli anni Sessanta, al centro di un vasto movimento contestativo che ne ha variamente scandagliato luci e ombre denunciando, al contempo, quanto profondo (e funzionale) potesse diventare, talora, il sostegno "ideologico" dell'educazione e delle istituzioni formative a determinati assetti sociali e politici nonché, conseguentemente, ai rispettivi modi di interpretare e realizzare l'esercizio del "potere". È avvenuto, così, che nell'ambito delle scienze umane, si è avviato un ripensamento del rapporto tra educazione e potere che ancora oggi non smette di apparire cruciale per chi si occupa di pedagogia e di didattica.

Già con Rousseau, poi con l'attivismo pedagogico europeo e americano e poi ancora con la pedagogia libertaria, anarchica, antiautoritaria, istituzionale, non violenta, radicale e critica, la riflessione pedagogica ha mostrato una speciale sensibilità nei confronti dell'esercizio del potere da parte dell'adulto nei confronti del bambino, ponendolo al centro dell'attenzione critica, nella prospettiva di una educazione alla libertà che mettesse al centro i bisogni e i diritti del soggetto in formazione. D'altra parte, la relazione tra potere e libertà non è mai stata scontata, chiamando in causa, negli studiosi e negli educatori più avvertiti, uno sguardo attento che, con Foucault, diviene impegno di problematizzazione, in grado di insinuarsi negli interstizi più minuti delle dinamiche sociali e formative per rinvenirvi i nodi sottili che tengono strette le dimensioni del *sapere* e del *potere*.

Il testo di Valeria Rossini custodisce gelosamente gli esiti di queste sollecitazioni, proponendosi di entrare nella questione da una prospettiva neopersonalistica, che guarda al percorso di formazione dell'uomo con occhi disincantati, ma non disperati. Tale prospettiva, chiara ma non dogmatica, recupera la tensione utopica verso la perfettibilità della persona, per delineare modalità educative che possano tenere in equilibrio il diritto inalienabile alla libertà del discente con il dovere, ugualmente non cedibile da parte dell'adulto, alla cura e all'accompagnamento.

La cura e l'accompagnamento legittimano il ruolo e l'azione pedagogica dell'adulto, che rappresenta un punto di riferimento essenziale per il minore. Il potere si configura, in questa accezione, come la modalità pedagogica con cui il soggetto educatore traduce la sua autorità in azione. Esso è solo un mezzo, mai un fine, mediante il quale l'adulto persegue il difficile compito di promuovere identità, autonomia e competenze nel bambino e nell'adolescente, ma anche negli altri adulti.

«Il potere dell'educazione diventa allora non solo «mio», ma anche e soprattutto «nostro»; è il potere dell'educatore e dell'educando, è l'energia (positiva e negativa insieme) che transita attraverso le parole e i gesti dell'interessamento e della preoccupazione per l'altro» (p. 12).

Questa importante funzione, argomenta il testo, è interpretabile come una forma di *dicondizionamento* che si produce nella relazione educativa, facendo leva sullo stato di dipendenza del minore dall'adulto. Prendere consapevolezza di questa influenza significa imparare a gestirla, fuori dal binomio artificioso tra libertà e schiavitù, emancipazione e sottomissione, pensiero critico e pensiero ideologico, autonomia ed eteronomia. Il potere di cui dispone l'educatore è una responsabilità che discende da un appello: esso chiama in causa la possibilità di *consegnare* (dare in custodia, affidare) all'educando la forza e il coraggio di costruire se stesso sulle solide fondamenta non del già dato, ma del possibile.

Pertanto, benché irresolubilmente esposto al rischio di degenerare nelle forme subdole del dominio - in grado di corrompere e anche distruggere la relazione educativa -, il potere appare una possibilità originaria del processo educativo, attestazione di fiducia e di speranza, attivazione di risorse e sguardo proattivo.

L'autrice argomenta tale ipotesi attraverso una scrittura fluida che segue le traiettorie ondivaghe di un pensiero complesso che si interroga sulla possibilità di concepire *unpotere buono*, da una prospettiva interdisciplinare. Recuperando i principali contributi storici e filosofici sul tema, nella pri-

ma parte viene tratteggiato il quadro epistemologico che fa da sfondo al rapporto tra educazione e potere, indagandone significati, analogie, differenze, connessioni. Nella seconda, lo sguardo si posa sulle pratiche educative, con un'attenzione specifica ai contesti scolastici e familiari.

Difatti, sia nella relazione tra genitore e figlio sia in quella tra insegnante e alunno germogliano "impliciti pedagogici" su cui occorre riflettere se si vuole rinvenire e mettere a fuoco le componenti molteplici di un esercizio del potere che possa coincidere con l'*azione educativa autorevole*. In famiglia come a scuola, l'autorevolezza, intesa come abito comunicativo e postura educativa perfettamente in equilibrio tra amore e regole, appare una tensione ideale, più che una condizione reale. Riflettere sull'instabilità e sulla contraddittorietà degli stili educativi di genitori e docenti è il primo passo per progettare e realizzare percorsi formativi che coinvolgano più in generale tutti gli adulti impegnati in campo educativo nella valorizzazione dei loro specifici compiti educativi, e nella costruzione di possibili alleanze interistituzionali. Il potere *dell'educazione enell'educazione* è infatti nulla di più che la capacità di *pre-occuparsi* – sapientemente e onestamente – di quel processo di cambiamento dell'uomo che chiamiamo vita, e che non può darsi se non dentro una relazione asimmetrica, seppure mai disuguale.

Castoldi, M. (2013). *Curricolo per competenze. Percorsi e strumenti*. Roma: Carocci di Luca Giuseppe Ingrosso

L'anno 2012 segna una data significativa nella storia della rinnovata attenzione, da parte delle istituzioni italiane, al recupero del significato culturale più autentico dell'incarico formativo della scuola. Attraverso l'emanazione delle Indicazioni Nazionali per il Curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione, infatti, ritorna in auge il tema del curricolo per competenze nella scuola dell'autonomia, affrontato, ad oggi, in maniera non ancora del tutto soddisfacente, con l'obiettivo di definire quelle che possono essere le strategie migliori per garantire la formazione ottimale alle nuove generazioni.

Il libro di Mario Castoldi nasce con lo scopo di fornire alla scuola italiana e ai suoi professionisti un percorso di riflessione ed elaborazione, unitamente ad una serie di strumenti operativi, che possano risultare utili ad affrontare la sfida proposta dalle Indicazioni Nazionali per liberare la più importante agenzia formativa di quell'obsoleto imprinting prescrittivo e rigido che, per anni, le ha impedito di riconoscere appieno le potenzialità del curricolo per competenze. L'opera, suddivisa in tre sezioni, delinea, nella Parte prima, i quadri di riferimento, con le relative criticità, entro cui collocare lo sviluppo del curricolo per competenze; nella Parte Seconda propone una struttura di curricolo che possa mantenere fede al contesto culturale e sociale d'appartenenza; infine, la Parte Terza si focalizza sui passaggi fondamentali per l'elaborazione della proposta curricolare.

L'evoluzione del concetto di curricolo ha conosciuto, nel tempo, differenti accezioni, in riferimento alle tendenze culturali e pedagogiche del relativo contesto storico. Nel periodo compreso tra l'Unità d'Italia e i primi anni sessanta del secolo scorso, il riferimento progettuale della scuola italiana, ereditato dal modello francese, era rappresentato dai Programmi Ministeriali che si preoccupavano di delineare minuziosamente ogni singolo aspetto caratterizzante l'offerta formativa delle scuole nazionali in termini di traguardi formativi, contenuti del sapere, metodologie didattiche e valutative, pensando alla figura dell'insegnante, dunque, come un robotico esecutore di prescrizioni univoche dettate a livello centrale.

A partire dagli anni sessanta, la scuola italiana comincia ad adottare prassi di Programmazione, incamminandosi nella direzione di una maggiore traduzione operativa delle indicazioni ministeriali, all'interno di uno specifico contesto scolastico. Una varietà più ampia di parametri comincia ad essere presa in considerazione, al fine di rendere il lavoro progettuale maggiormente articolato ed adattato ai differenti contesti ecologici di appartenenza, riconoscendo, al Collegio Docenti, una abbozzata funzione interpretativa e mediatrice tra programmazione ministeriale e azione del singolo docente.

È con il passaggio al nuovo millennio che il Curricolo di scuola comincia, secondo l'Autore, ad essere diffusamente riconosciuto e ad avere specifici connotati che lo caratterizzano come dispositivo didattico-formativo di un'agenzia educativa che può muoversi con sempre maggiore autonomia rispetto alle disposizioni ministeriali. Quest'ultime cominciano a perdere parte della propria autorità prescrittiva, in favore di un dialogo più aperto con le realtà scolastiche distribuite sul territorio nazionale, limitando il proprio compito alla enunciazione di traguardi formativi essenziali, in direzione dei quali deve essere indirizzato il lavoro delle singole scuole in accordo con l'autonomia loro conferita. L'allontanamento dal tradizionale modello centralistico consente, dunque, l'affacciarsi di una serie di chiavi interpretative e significati fino ad allora inespressi, ma non per questo irrilevanti, della realtà della scuola.

L'accento comincia a spostarsi dalla dimensione di aula a quella di scuola, denotando una proposta formativa che caratterizza una determinata comunità culturale e pedagogica, e si apre la prospettiva di una progettualità estesa ed integrata, resa possibile dall'interdipendenza di attori e dimensioni operative differenti che riducono sensibilmente lo spazio di azione individuale, in vista di un piano educativo nato da un lavoro collegiale sinergico. Un cambiamento ambizioso che evidenzia con chiarezza come il curricolo di scuola non possa prescindere dal contesto entro cui è maturato e del

quale è importante che i professionisti della scuola, in primis, abbiano piena consapevolezza affinché possa essere considerato e utilizzato al meglio.

Dopo aver inquadrato il curricolo nella scuola dell'autonomia sul piano istituzionale, l'Autore ne esplora con maggiore precisione il costruito, con la finalità di definire i significati e le premesse intorno a cui impostare lo sviluppo del curricolo.

La singola scuola con la relativa comunità di professionisti è, in un contesto di autonomia, il soggetto chiave cui è affidato il compito di definire il curricolo che, elaborato entro un paradigma di razionalità umana che parta dal principio di realtà in relazione al contesto formativo cui si riferisce, tenga fede al principio di intenzionalità, organizzazione, selettività e decisionalità in rapporto alla coerenza strutturale interna, alle scelte e agli scopi che persegue, e che si fondi sui principi di pubblicità e socialità in relazione ai canali comunicativi cui risponde e agli attori che coinvolge (Scurati, 1989-94, p. 3433).

Il curricolo può essere aggettivato in modi differenti a seconda dei diversi significati che lo denotano, richiamandosi alla sua estensione temporale piuttosto che alle diverse prospettive osservabili prese in considerazione, ma si tratta comunque di aspetti tutti tra loro interconnessi. Difatti, la particolarità propria del curricolo emerge proprio grazie alla reciproca dialettica tra le sue dimensioni strutturali, alla ricerca di un punto di equilibrio, dinamico e mai statico, tra dimensione dichiarata, agita, attesa e percepita del fare formazione, attento agli snodi attorno ai quali far ruotare una proposta formativa che sia peculiare e funzionale.

Castoldi, in particolare, ricorda che esiste una gamma variegata di soluzioni grazie alle quali poter pensare e realizzare proposte educative originali, tenendo conto dei riferimenti teorici entro cui sviluppare il curricolo (Ajello & Pontecorvo, 2002), delle strutture formali (Scurati, 1989-94) e delle strutture sostanziali (Schwab, 1971) del medesimo.

Dunque, l'Autore propone uno sviluppo operativo che riconosca come proprio perno fondamentale e irrinunciabile il costruito di competenza, il quale veicola una concezione dell'apprendimento diversa rispetto alla rappresentazione prevalente nelle scuole, ancora per lo più ancorata a una idea nozionistica dei saperi, a discapito della considerazione di ulteriori e altrettanto importanti parametri implicati nella produzione attiva della conoscenza da parte dell'alunno.

L'elaborazione di una proposta curricolare che tenga conto della centralità del costruito di competenza nella ridefinizione del compito formativo della scuola rappresenta, per i docenti, una sfida notevole nella misura in cui questi debbano ripensare la situazione di insegnamento-apprendimento in classe come orientata a non smarrire mai il collegamento con l'esperienza reale e quotidiana degli alunni, riconsiderando le proprie rappresentazioni culturali nonché prassi operative.

A questo punto dell'opera, l'Autore inserisce un interludio sui nodi maggiormente problematici riguardo l'apertura culturale delle comunità scolastiche italiane rispetto all'innovazione delle strategie didattiche e curricolari promossa a livello nazionale e internazionale. È necessario, dunque, porsi le seguenti domande: la comunità professionale dei docenti della scuola italiana all'inizio del terzo millennio è adeguatamente attrezzata e realmente nelle condizioni di affrontare una sfida culturale così impegnativa? È effettivamente capace di rileggere il proprio passato, sul quale costruire un cambiamento che, attraverso l'acquisizione di modelli riflessivi ed autocritici, può andare incontro alla proficua innovazione?

Nella Parte Seconda del libro, Castoldi presenta le diverse parti che compongono la struttura del curricolo, analizzando i quadri di riferimento che si propongono in qualità di schema logico per la guida all'organizzazione dello stesso, con particolare riguardo alle modalità di articolazione delle diverse componenti del suddetto schema.

Nell'alveo dei modelli curricolari e delle proposte presenti in letteratura, Tyler (1949), sottolinea l'Autore, aveva elaborato un modello fortemente lineare e sequenziale che, seppur di buona fattura, ha necessitato, in rapporto al mutamento delle sensibilità, che si tenesse maggiormente conto: delle reciproche relazioni tra fini e mezzi, per i quali esiste un processo di co-evoluzione e influenza vicendevole; dei processi di valutazione applicati non solo al raggiungimento dei traguardi ma, anche, alla qualità dei processi cognitivi sollecitati e dei mezzi impiegati; del parallelismo logico e crono-

logico delle varie fasi di costituzione ed espletamento dell'iter formativo. In relazione a tale vision l'autore cita, come evoluzione diretta della proposta di Tyler, la rappresentazione della mappa curricolare avanzata da Kerr (1969). Questa è articolata in quattro regioni adiacenti la cui contiguità richiama le relazioni di reciprocità e circolarità, e rappresenta un modello efficace per l'orientamento alla progettazione curricolare poichè tiene fede ad una visione del curricolo che sia integrata, sistemica ed applicabile al prodotto auspicato dalle Indicazioni Nazionali attuali.

Per garantire un approccio strategico e innovativo all'elaborazione del curricolo, assume un'importanza cruciale, sul piano procedurale, la definizione rigorosa dei vincoli imposti dalle direttive nazionali e il margine di discrezionalità lasciato ai docenti in rapporto alle discipline di insegnamento, alle metodologie didattiche, ai mezzi e alle attività.

L'impianto curricolare è caratterizzato da una progettazione a ritroso che, avendo come punto di orientamento del progetto gli obiettivi formativi da raggiungere, possa essere ricalibrato e precisato contestualmente alla delineazione dell'esperienza formativa dell'alunno, in rapporto ai contenuti del sapere, alla didattica e ai settings formativi. L'approccio dinamico e integrato relativo all'individuazione dei traguardi formativi segue i riferimenti proposti nella Raccomandazione del Parlamento e del Consiglio Europeo del dicembre 2006 nel quadro degli obiettivi generali del processo formativo, valorizzati dalla comprensione dell'insieme dei processi soggiacenti che consentono di mobilitare le risorse del soggetto in direzione della risoluzione di situazioni educative problematiche. Da qui la necessità di ricorrere ad adeguate rubriche valutative, non aggettivanti, che tengano conto di specifiche dimensioni di analisi quali, ad esempio, quella delle risorse cognitive di partenza dell'individuo, dei processi cognitivi da sollecitare nel corso del processo formativo (problem focusing, autoregolazione, problem solving), della sensibilità al contesto e dell'atteggiamento verso il compito.

Adiacente e conseguente alla definizione degli obiettivi di competenza specifici e trasversali, si trova una delicata fase progettuale che richiama alla necessità di instaurare un percorso di insegnamento-apprendimento che si muova tra obiettivi di conoscenza e di abilità, al fine di consentire all'alunno di costruire le proprie competenze. Dove la conoscenza è definita come risultato dell'assimilazione di informazioni; l'abilità come capacità di applicare le conoscenze e di usare il "know-how" per portare a termine i compiti; la competenza come la capacità di fare appello alle proprie conoscenze ed abilità per rispondere funzionalmente alla risoluzione di un problema.

L'approccio per competenze non può prescindere da una adeguata selezione dei contenuti del sapere (i nuclei fondanti una disciplina) intorno ai quali realizzare la fase progettuale. Suddetti nuclei sono, da un lato, funzionali a riconoscere gli aspetti fondamentali della disciplina in relazione alla sua struttura concettuale e sintattica, dall'altro, a individuare quali siano i fondamenti di un determinato sapere utili allo sviluppo delle competenze chiave. Un esempio di organizzazione dei saperi essenziali è, secondo l'Autore, rintracciabile nella documentazione del Progetto PISA 2006, che individua otto categorie intorno alle quali far ruotare i processi formativi: pensiero e ragionamento; argomentazione; comunicazione; modellizzazione; formulazione/risoluzione dei problemi; rappresentazione; uso linguaggio simbolico/formale/tecnico; utilizzo di sussidi e strumenti validi.

Procedendo nella disamina degli elementi strutturanti l'elaborazione della proposta curricolare, Castoldi dedica attenzione ad alcuni suggerimenti che paiono qualificanti per un curricolo per competenze. In tal senso, l'Autore procede all'analisi dei processi formativi, dimensione che, più di altre, si presta a molteplici direzioni di sviluppo in relazione alle metodologie didattiche, alle scelte organizzative e ai materiali impiegati.

Cercando di coniugare il significato di responsabilità professionale con quello di libertà di insegnamento, il curricolo di scuola si colloca in qualità di punto di equilibrio tra le linee guida dettate a livello nazionale e il contesto territoriale entro cui la specifica scuola agisce, riservando particolare cura agli aspetti processuali dell'azione didattica e valutativa, che necessitano di scelte adeguate e qualificanti. Per rispondere alla domanda "Come insegnare/apprendere?" l'Autore sviluppa uno schema di orientamento all'azione didattica in direzione della progettazione di situazioni educative funzionali allo sviluppo delle competenze negli alunni. Centrale è, in questo schema, il concetto di Unità di Lavoro (UdL), ovvero il percorso formativo in sé, composto da quattro punti fondamentali

per il proprio sviluppo: il primo riguarda la prospettiva di progettazione a ritroso (Wiggins & McTighe, 2007) per la quale, avendo ben chiari gli obiettivi da raggiungere, è possibile ricostruire il percorso formativo soggiacente; il secondo punto è l'individuazione di una situazione-problema attorno alla quale strutturare il progetto; un terzo snodo è costituito dalla scansione operativa della didattica, suddivisa in fase di problematizzazione, di allenamento, di integrazione e di rielaborazione; infine, l'ultimo aspetto è quello della valutazione del livello di competenza raggiunto. Il momento valutativo risulta essere particolarmente delicato poichè, spesso, mette in discussione le tradizionali modalità di valutazione adottate dalla scuola in favore di approcci maggiormente strutturati, modulati attorno al cosiddetto Principio di Triangolazione, di Pellerey (2004), che tiene conto di una serie di parametri (dimensione oggettiva, dimensione soggettiva, dimensione intersoggettiva) per il monitoraggio dello sviluppo delle competenze.

Come accennato in precedenza, è altresì importante la predisposizione di un setting di apprendimento funzionale, grazie alla scrupolosa predisposizione dell'insieme delle variabili come lo spazio, il tempo, le regole, gli attori, i canali comunicativi e il clima relazionale, che siano maggiormente adatte allo specifico progetto. Il setting, nel suo insieme, veicola un determinato modello pedagogico che incide in modo profondo sul processo di insegnamento-apprendimento e i suoi significati.

È importante, tra l'altro, aver presente che la costituzione di una identità formativa di una scuola passa anche attraverso la cura che quest'ultima ripone nel documentare le esperienze formative passate, grazie alle quali potersi affacciare a quelle future in maniera più preparata. In questa direzione l'Autore propone la redazione di un archivio dati, fruibile all'intera comunità scolastica, dal quale poter attingere informazioni per individuare e valorizzare possibili "buone pratiche" e, allo stesso modo, documentare eventi critici o insuccessi, come fonti di insegnamento e orientamento per le azioni future.

Nella Parte Terza, l'ultima del libro, sono richiamati alcuni dei passaggi chiave per l'elaborazione del curriculum a livello d'istituto, suggerendo, come passaggio propedeutico, l'analisi critica della sua condizione attuale e pregressa come punto di partenza e mezzo per il miglioramento della stessa. La prospettiva dell'Autore è quella di un apprendimento attraverso la riflessione sull'esistente, come fattore di maturazione in rapporto ai processi didattici con gli allievi, allo sviluppo professionale del corpo docenti e alla gestione dei processi organizzativi a livello d'istituto. A quest'ultimo aspetto l'Autore dedica un capitolo che fa chiarezza sulla dimensione scolastica in qualità di impresa che vede il coinvolgimento di differenti professionalità nell'erogazione di servizi di tipo formativo, tenendo conto della domanda non solo individuale ma anche sociale, cui è tenuta a rispondere in maniera professionale e aggiornata attraverso un solido coordinamento, articolato su più livelli, dell'intera équipe scolastica.

In seguito all'elencazione e analisi di alcune tecniche di indagine come il Q-Sort, la Scala delle priorità obbligate, il Focus Group e la Tecnica Delphi, che possono rappresentare utili risorse per la gestione delle fasi di condivisione e ascolto tra le diverse componenti della comunità scolastica, Castoldi riprende alcuni passaggi dell'articolazione del curriculum in relazione ai vari gruppi classe e alle esigenze formative dei singoli allievi. Per far sì che la declinazione operativa della proposta progettuale sia il più funzionale possibile allo sviluppo delle competenze di ciascuno studente, è importante che la comunità scolastica ponga una scrupolosa attenzione alla dimensione organizzativa (la costruzione del setting formativo e della situazione di apprendimento), alla dimensione metodologica (la sfera dell'apprendimento e della costruzione di competenze) ed alla dimensione relazionale-comunicativa che si instaura tra insegnanti e alunni, intendendo l'azione di insegnamento nella sua natura di relazione educativa orientata all'apprendimento di un patrimonio culturale e allo sviluppo delle competenze, agita nell'ambito di una istituzione avente i propri codici e i propri vincoli organizzativi che definiscono l'azione di insegnamento stessa.

A conclusione del libro, l'ultimo capitolo è dedicato alla delicata fase della manutenzione e revisione del curriculum. Esso, infatti, deve essere pensato come il risultato di un processo dinamico, da riadattare e ricalibrare periodicamente sulla base dell'evoluzione dei bisogni formativi dell'utenza. Ciò comporta la necessità di una duplice manutenzione, ordinaria e straordinaria. La prima, a cadenza

annuale, è tesa a rilevare la corretta trasposizione pratica del progetto e a capitalizzare tali esperienze in termini di know-how formativo a disposizione dell'istituto; la seconda, a cadenza di 3-5 anni, deve essere indirizzata a rilevare l'efficacia dei progetti a medio e lungo termine, revisionandoli per adattarli alle esigenze individuali e alle domande del relativo contesto storico-culturale, vivendo la dimensione del cambiamento come un dialogo continuo tra progetto e processo, attore e contesto, trasformazione ed adattamento.

Pertanto, affinché si possa garantire un miglioramento del progetto curricolare, l'Autore torna a sottolineare la funzionalità del momento valutativo, evidenziando l'importanza dei principi metodologici in cui si articola e grazie ai quali può essere sviluppato: l'approccio situato, relativo al contesto entro cui avviene la valutazione; l'approccio plurale basato sulla molteplicità delle prospettive; l'approccio partecipato, con il coinvolgimento attivo dell'intera comunità scolastica; l'approccio pragmatico orientato al miglioramento delle prassi; infine l'approccio integrato, inteso a conciliare le attese da parte della sfera individuale e sociale.

Alla definizione di questi seguono i consueti esempi di materiali di lavoro che l'autore propone a supporto degli insegnanti e dell'intera comunità scolastica, i quali potranno usufruirne per prendere suggerimenti con cui implementare offerte formative contraddistinte da un miglioramento della qualità dei servizi erogati, grazie allo sviluppo di curricoli calibrati sulle esigenze del singolo studente, funzionali allo sviluppo integrato delle sue competenze specifiche e trasversali, nonché adeguati agli standards pedagogici che l'istituzione scolastica nazionale, oggi, promuove.

Clarizia, L. (2013). La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità. Roma: Anicia

di Maria Grazia Lombardi

“Si può, ancora oggi, proporre il codice relazionale quale possibile linea di ricerca che possa consentire un sufficiente orientamento nella complessità educativa?” (p. 7).

Con questo interrogativo si apre la nuova edizione, aggiornata e ampliata (di circa cento pagine, rispetto alla prima edizione del 2000), del testo “La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità” di Laura Clarizia.

L'autrice, nella *Presentazione* della nuova edizione, si chiede: “È ancora nella relazione che possiamo ritrovare il senso, la direzione, il significato della ricerca educativa (e della ricerca scientifica intorno all'uomo e all'umano), pur nell'ineludibile, vitale rapporto con gli importanti sviluppi attuati in questi ultimi tempi, soprattutto dalle neuroscienze?” (p. 7).

Via via che si procede nella lettura del testo, emerge una conferma della prospettiva relazionale, trasversalmente utilizzata nell'indagine (empirica-sperimentale e, insieme, ermeneutica-progettuale) per un discorso pedagogico intorno alla famiglia, alla scuola, alla società, nel suo complesso.

La relazione si riconferma come il luogo della *comunicazione*, della *cura*, della *responsabilità*... temi d'indagine prevalenti, ancora oggi, della ricerca educativa, “in quanto categorie *fondative* dell'esistenza umana, della sua educabilità e della, connessa, *narrabilità* pedagogica” (p. 9).

Il testo ruota intorno a un'ipotesi euristica di relazionalità costitutiva in cui la responsabilità intergenerazionale e interpersonale viene proposta sia come finalità di ogni singolo sviluppo educativamente orientabile sia come criterio di orientamento in quello che l'autrice definisce il “nesso-nodo problematico tra scienza, etica e diritto”, soprattutto in riferimento alle scelte etico-politiche connesse all'attuale progresso scientifico-tecnologico applicato alla vita umana, alla sua *origine* e alla sua *cura*.

La relazionalità, dunque, nella prospettiva che l'autrice definisce *psicopedagogica relazionale*, costituisce “l'oggetto di studio trasversale ad ogni oggetto d'indagine”, declinandosi, insieme, come “codice di lettura dei processi, strumento d'intervento educativo-rieducativo, oggetto di discorso e di definizione normativa”, senza mai aspirare a presentarsi come una sorta di *impossibile* meta-punto di vista.

È con questa consapevolezza, nel riconoscimento della necessità di un confronto dialogico e complementare con altri punti di vista, che viene proposta una definizione/descrizione della relazione educativa quale *luogo* di reciproco riconoscimento dell'asimmetria relazionale, di “un'asimmetria relazionale reciprocamente percepita come legittimata, cioè cognitivamente riconosciuta-emotivamente accolta, non subita/imposta per distanza generazionale o per ruolo istituzionale, ma legittimata dalla presenza *psicologicamente* avvertita di una tensione normativa autentica e libera” (p. 27).

È con questa medesima consapevolezza che lo sviluppo *educabile* viene descritto come *evoluzione relazionale* dalla dipendenza alla consapevole interdipendenza, all'autonomia responsabile.

“Lo sviluppo, scrive l'autrice, (nell'incontro/scontro, nodo/intreccio tra gli sviluppi affettivo-emotivo-sociale-cognitivo-linguistico... e nel confronto epistemologico con i vari paradigmi scientifici di sviluppo) viene osservato, descritto, *proposto* attraverso la *porta stretta* del paradigma psicopedagogico relazionale, in quanto l'essere/esserci è, per ognuno di noi, un esistere relazionale, evolutivamente descrivibile come l'emergere dalla totale dipendenza relazionale neonatale alla possibile e relativa indipendenza dell'età adulta, e lo sviluppo educabile si configura come *evoluzione relazionale* verso l'interdipendenza *responsabile*” (p. 32).

Il luogo di espressione della responsabilità resta sempre la relazione: la relazione intergenerazionale adulto/non adulto, nei contesti significativamente educativi; la relazione interpersonale e sociale in ogni contesto esistenziale, privato o pubblico, di vita.

La famiglia, osservata attraverso il suo costitutivo relazionale, lascerà emergere nella *coniugalità* la base costitutiva per una genitorialità responsabile, in quanto la relazione genitore-figlio, lungi dall'essere una relazione a due, tra un genitore e un figlio, a sua volta rinvia sempre alla modalità

della relazione coniugale, alla qualità, più o meno reciprocamente responsabile, della relazione tra i coniugi-genitori. Così l'autrice ribadisce e, attraverso le storie familiari presentate in Appendice, tenta di dimostrare che "solo una genitorialità fondata su un'intenzionalità libera da aspettative che non siano autenticamente rivolte allo sviluppo verso l'autonomia filiale può impedire *sconfinamenti* comunicativi o dinamiche interazionali in opposizione alla progettualità educativa" (p. 92); ipotesi, questa, che può, almeno in parte, sottrarre la progettualità pedagogica familiare agli esiti, incontrollabili, sia dei cambiamenti socio-economici culturali *sistemici* della famiglia sia dei percorsi interrotti, spezzati o conflittuali di tante storie familiari *private*.

A sua volta, la scuola, per quanto interessata da processi sistemici complessi, può, almeno in parte, tentare di attuare il progetto educativo affidatole solo attraverso una professionalità docente in cui le competenze specifiche siano *agite* attraverso una competenza comunicativa relazionale che, a sua volta, lungi dal configurarsi come competenza *tecnica* del docente, rinvia, piuttosto, alla sua maturazione etico-personale e al connesso atteggiamento etico di responsabilità e cura intergenerazionale.

La responsabilità, nella relazione intergenerazionale-interpersonale, è anche la base, il fondamento strutturale della competenza etico-deontologica di ogni professione socio-educativa e pedagogica.

Così, in famiglia, a scuola e in ogni contesto di vita *educare* finisce per coincidere con *l'aver cura della relazione, educando ad averne cura*; mentre, a sua volta, la cura relazionale si configura, prioritariamente, come cura per una *comunicazione responsabile*, all'interno della relazione.

"L'attenzione alla relazione, la *cura* della relazione interpersonale e, particolarmente, di quella intergenerazionale può porsi, infine, anche come possibile ricomposizione della distanza tra l'educazione e i discorsi intorno ad essa" (p. 175).

Limone, P. (2012). Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale. Roma: Carocci
di Rosaria Pace

Ci sono il primo piano e la panoramica, l'eccellenza e le criticità, il lavoro sul campo e la lettura teoretica nel testo *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Lungo un percorso che attraversa ambiti ed esperienze, con un unico filo conduttore: l'innovazione. Quella realizzata, quella auspicata e quella costruita nei contesti di apprendimento e nelle aule scolastiche.

Le metamorfosi del libro di testo e le mutate forme delle risorse per la didattica si affiancano ad ambienti di apprendimento digitali, nei quali i materiali si presentano in formati multimediali e distribuiti. Gli scenari descritti nelle pagine del volume appaiono per certi versi pionieristici, per altri ancorati alla realtà e appartenenti ai contesti più vicini. Al centro del percorso vi sono le modalità con le quali il racconto didattico si frammenta su media differenti, dal web al volume stampato, al videogioco al fumetto, e richiede nuove competenze di lettura e di scrittura, sostenute da rinnovati modelli e approcci alla progettazione didattica.

Il cambiamento è visibile, sotto gli occhi di tutti, eppure a tratti affannoso, tra esempi di innovazione ed elementi di resistenza che permangono e che possono riguardare, tra gli altri, il piano della dotazione strumentale e infrastrutturale, il piano della formazione dei docenti, il piano della gestione scolastica più ampia.

“La ricerca educativa si trova nella singolare situazione di studiare un sistema instabile” (p. 16), che sta costruendo un nuovo equilibrio, con esempi di grande innovazione.

Il libro di testo e la classe, due elementi così familiari e vicini all'immaginario collettivo, appaiono profondamente riconfigurati. La narrazione transmediale, uno degli elementi centrali di cui si discute nel volume, decostruisce l'unitarietà del racconto a cui siamo avvezzi, concorre alla frammentazione e alla diversificazione della forma-libro tradizionale e dei modelli di produzione editoriale, anche nel settore scolastico. La transmedialità, quindi, viene letta come fenomeno culturale, industriale, ma soprattutto come strategia didattica, come ribadito anche altrove dallo stesso autore (Limone, 2012b; Limone & Pace, 2014).

“La narrazione transmediale possiede delle proprietà e delle affordances che possono rivelarsi preziose nei contesti di apprendimento formali, anche perché sviluppa una modalità narrativa ormai familiare ai discenti e sfrutta pienamente le potenzialità del vasto ecosistema mediale nel quale vivono i più giovani” (p. 69).

In uno scenario in cui tali nuovi prodotti non sono più appannaggio esclusivo dell'industria editoriale, ma sono il risultato di progetti realizzati in aula, i docenti diventano autori dei materiali didattici, oppure sono coinvolti in esperienze di progettazione partecipata assieme alle aziende di sviluppo di prodotti digitali o alle case editrici e alla ricerca accademica (1). Tutti e tre i modelli: industriale, di autoproduzione e misto sono illustrati nel volume (sul tema si veda anche Limone, 2012a), con particolare attenzione alle esperienze di co-progettazione di risorse e percorsi educativi, personalmente coordinati dall'autore negli ultimi anni di attività scientifica all'interno del laboratorio ERID (2) dell'Università di Foggia.

Da un lato ci sono le possibilità tecnologiche, quali la portabilità degli strumenti, la connettività, la semplicità di accesso alle risorse in rete da ogni luogo e con diversi supporti digitali (computer, tablet, smartphone, ecc.). Dall'altro vi sono gli sforzi concreti delle scuole e delle agenzie educative che, spinte da un bisogno di innovazione endogeno ed esogeno, sperimentano in aula processi diversi: l'autoproduzione di materiali didattici, le innovazioni metodologiche, l'introduzione di strumenti tecnologici, la riprogettazione del setting, l'adozione di ambienti di social learning, solo per citarne alcuni.

Se cambiano le risorse utilizzate in aula e nell'extrascuola e se l'apprendimento tende a diventare ubiquo, cioè esteso e caratterizzato dalla molteplicità dei punti di accesso, anche i modelli didattici dovrebbero aprirsi agli ambienti digitali, all'esplorazione libera degli studenti, alla loro capacità di

cercare, di leggere e di (de)ricostruire i contenuti di apprendimento. La classe quindi si fa estesa e la progettazione diventa una strategia preziosa, oltre che uno strumento di innovazione quotidiana e trasversale.

Il quadro è composito e ricco di suggestioni, ma allo stesso tempo coerentemente tenuto assieme da una visione più ampia, di scenario. “Le nuove forme di racconto attraverso strumenti medialità differenti e distribuiti (transmedia), la diversificazione degli spazi e delle occasioni di apprendimento (ubiquitous learning), la pluralità dei linguaggi e delle culture (multimodality e multiliteracies) sono elementi compresenti e contemporanei” (p. 17), che coesistono nella quotidianità e nel testo.

Quali sono le configurazioni emergenti del libro? In che modo le risorse didattiche possono attivare anche una lettura “oltre la classe”? Quali sono le competenze in grado di orientarci verso un apprendimento critico e consapevole?

Il lavoro rappresenta una fucina di domande e una traccia per l’indagine, non una proposta assertiva e univoca. Con un ancoraggio forte ai segnali di discontinuità osservati nei contesti e alle esperienze di respiro nazionale, quali il progetto Cl@ssi2.0. In una realtà “a macchia di leopardo”, che affianca la dematerializzazione delle risorse (sempre più in rete o in formato digitale), a modalità inusuali di gestione dello spazio classe, ad esperienze di progettazione che coinvolgono docenti e studenti.

Gli ambienti di apprendimento dell’era digitale, evidentemente, sono al centro del volume. Ma essi si allargano alle rivoluzioni nel setting didattico, al racconto su piattaforme medialità e in formati diversi, ad un’architettura complessa che non ha più confini materici e processi lineari. Nella quale la conoscenza dei contenuti disciplinari si affianca ad una sapienza mediale sempre più preziosa, che investe il docente del ruolo di progettista/designer (Kalantzis, Cope, 2010; 2012; Laurillard, 2012). Per tale ragione all’interno del testo si propone anche una guida metodologica flessibile utile alla progettazione didattica, che comprenda l’uso degli strumenti tecnologici secondo le proprie specifiche possibilità e che accolga materiali, risorse, approcci diversificati.

“In una classe profondamente modificata, nella quale si creano nuovi equilibri dinamici tra docente e studente e in cui spazi, tempi, risorse per l’apprendimento assumono mutati lineamenti si trasformano le modalità comunicative, le relazioni, e gli stessi processi di insegnamento-apprendimento” (p. 30).

L’interazione tra docente e studente si esprime dunque in una relazione didattica allargata, che possa includere la pianificazione condivisa del percorso di apprendimento, risorse di diversa tipologia, la ricerca e la produzione corale di materiali, come dimostrano alcuni casi descritti nel volume. In un continuo oscillare tra contesti diversi (osservati direttamente e descritti) e letteratura scientifica, tra micro e macro, tra locale ed internazionale.

“Le innovazioni nell’ambiente didattico hanno effetti sulla ‘forma’ della didattica, ma anche sull’essenza dell’agire in aula, sul contenuto e sul contenitore, sul processo e sul prodotto delle pratiche di insegnamento-apprendimento, secondo modalità profondamente interconnesse” (p. 57). Le caratteristiche strutturali e le proprietà didattiche dei futuri ambienti di apprendimento digitali, i materiali autoprodotti dagli utenti e in grado di abitare piattaforme e supporti diversi, le risorse aperte e co-costruite, una relazione dialogica tra gli attori della didattica, sono tutti elementi tratteggiati nelle pagine del testo, che si intravedono come possibili tendenze del futuro. E che iniziano a farsi largo, non senza difficoltà.

Nel clima di fermento e di sperimentazione diffusa, ciascuna scuola diventa un laboratorio di innovazione, un micromondo che costruisce il cambiamento con soluzioni personalizzate e con risultati diffusi. La ricerca educativa ha il compito sociale e culturale di sostenere queste innovazioni e di osservare una trasformazione più estesa di quella prettamente scolastica, che coinvolge persino la capacità di lettura e di produzione di dati culturali e di modelli di conoscenza.

Quello che il volume descrive, in definitiva, è anche una possibile declinazione della terza missione dell’università, che prevede la divulgazione dei risultati scientifici a beneficio di un ampio pubblico, l’elaborazione di proposte di innovazione reali, e un impegno scientifico in grado di sostenere le buone pratiche. Tutto questo può avvenire soltanto in un’ottica di integrazione e di sinergia tra gli attori del sistema educativo: “nel tentativo di incontro tra diversi linguaggi e forme espressive non

possono restare fuori la ricerca scientifica e l'industria, che dovrebbero contribuire, ciascuna secondo le proprie possibilità, all'ideazione e allo sviluppo di sistemi e ambienti didattici fondati sui bisogni concreti delle classi, pienamente consapevoli delle difficoltà che la loro integrazione comporta. Un antidoto contro tali difficoltà è rappresentato dalle esperienze di confronto, collaborazione e co-progettazione con tutti gli attori a vario titolo coinvolti nei processi didattici" (pp. 142-143).

Ampliando la prospettiva a livello di policy, i temi di discussione sui quali la riflessione è viva e aperta all'interno del testo, sono i modelli organizzativi delle scuole, i tempi e gli spazi della formazione, ma anche i ruoli e le funzioni della triade tecnologia/materiali didattici/attori (docenti, studenti, dirigenti scolastici, famiglie).

E ancora, emergono quesiti cogenti: quali riferimenti metodologici e operativi possono contribuire a ricomporre in maniera funzionale gli elementi della didattica oggi? Quali strumenti tecnologici sarebbero in grado di aprire la classe all'esterno, di garantire un accesso ubiquo alle risorse, di innescare una progettualità esperta?

C'è anche l'osservazione dell'innovazione nelle scuole pugliesi in questo libro che non si rivolge soltanto agli addetti ai lavori, ma a chiunque voglia scoprire parte del complesso ecosistema legato alle tecnologie didattiche. C'è la parte militante dell'accademia che studia, esplora, entra in situazione, prova a fare sintesi e si confronta, con gli attori e con la comunità scientifica più ampia. Ammettendo continui ritorni e revisioni, in un sistema educativo articolato, i cui tratti sono costantemente riconfigurati dal progresso, non soltanto tecnologico.

Pertanto la lettura, che appare quasi un contrappunto di voci, di esperienze, di spunti e di aperture a contesti diversi, è l'incipit del racconto di una scuola nuova, che sta costruendo una riforma tutta interna, ma che al contempo si sta alleando con la ricerca educativa e didattica. I buoni esempi ci sono già. Diffonderli e farli diventare "sistema" sarà il passaggio successivo.

Nel tentativo di raccontare il presente e di leggersi scenari prossimi, il volume rappresenta una bussola per coloro i quali siano interessati a scoprire come stanno cambiando i processi di acquisizione e di costruzione della conoscenza. All'interno del testo certamente non si sostiene che tutto sia realizzabile o possibile, ma che a partire dall'importante lavoro già fatto e da quello in corso, si possa ragionare per un sistema educativo innovativo, interprete dei mutamenti in atto, in cui tutte le parti in causa siano co-autrici di una rivoluzione avvertita e decisamente improrogabile.

Note

(1) Il progetto MediaEvo, ampiamente descritto nel testo, è un esempio di fruttuosa collaborazione tra scuola, editoria e università per la progettazione di prodotti e percorsi educativi.

(2) ERID (Educational Research & Interaction Design) Lab è il laboratorio di tecnologie didattiche del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, con competenze specifiche nella ricerca educativa, nella progettazione di percorsi di formazione a distanza, nello sviluppo di soluzioni didattiche per i contesti di istruzione e formazione. Lo staff che afferisce al laboratorio approfondisce aspetti legati ai processi e agli strumenti del social learning, ai modelli e alle esperienze di design partecipato, alla progettazione di contenuti educativi in forma ludica (edutainment), allo sviluppo di percorsi e-learning.

Bibliografia

- Kalantzis, M., & Cope, B. (2010). The Teacher as Designer: Pedagogy in the New Media Age. *E-Learning and Digital Media*, 7(3), 200-222.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Laurillard, D.M. (2012). *Teaching as a Design Science: Building Pedagogical Patterns for Learning and Technology*. New York: Routledge.

Limone, P. (2012a). Oltre l'Aula: Le risorse per la didattica, tra industria e autoproduzione. In P. Limone (Ed.), *Media, Tecnologie e Scuola. Per una Nuova Cittadinanza Digitale* (pp. 94-110). Bari: Progedit.

Limone, P. (2012b). Transmedialità e social media a scuola. La crisi del libro di testo e le nuove opportunità per la didattica. In G. Elia, & A. Chionna (Eds.), *Un itinerario di ricerca della pedagogia. Studi in onore di Luisa Santelli*. Lecce: Pensa Multimedia.

Limone, P., & Pace, R. (2014). Cultura Transmediale a Scuola: opportunità didattica. In A. Garavaglia (Ed.), *Transmedia Education. Contenuti, significati, valori* (pp. 87-100). Milano: Unicopli.

Burgio, G. (2012). Adolescenza e violenza. Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità. Milano: Mimesis
di Franca Pinto Minerva

La Società Italiana di Pedagogia ha recentemente tributato giusto riconoscimento nazionale a Giuseppe Burgio, per l'originale argomentazione e la radicale innovatività del suo lavoro *Adolescenza e violenza, Il bullismo omofobico come formazione alla maschilità*.

Burgio affronta infatti un tema – sicuramente abusato – come il bullismo guardando non solo alla sua struttura relazionale interna ma anche ai suoi effetti educativi, analizzandolo cioè come dispositivo formativo e arrivando così a svelare la vittimizzazione scolastica come tappa di una complessa, contraddittoria, problematica formazione alla maschilità in adolescenza. Proprio in quest'interpretazione di genere (fondata sui dati che mostrano un'assoluta predominanza dei maschi sia tra i bulli sia tra le vittime) sta l'originalità di questo volume, nella tesi cioè che una delle cause del bullismo – e di quello omofobico in particolare – sia da ricercare nei complessi e a volte tortuosi processi di costruzione dell'identità maschile nell'età più difficile e faticosa di tutte.

È la cronaca di qualche mese fa a dare conferma della giustezza dell'analisi, col drammatico caso del quattordicenne di Napoli che, preso in giro perché sovrappeso, è stato torturato da un gruppo di ragazzi con una pistola ad aria compressa che, inseritagli nell'ano, gli ha perforato l'intestino. La forma della violenza perpetrata, incentrata sulla penetrazione come espressione di dominio maschile, lascia aperta per Burgio la possibilità di intravedere la strutturazione omofobica che può innervare il bullismo in generale, costituendone una forma di espressione.

A condurre a questa interpretazione – peraltro ampiamente argomentata nel volume attraverso il confronto con la letteratura scientifica internazionale – è stato un lungo lavoro di indagine sul campo, centrato sulla raccolta delle storie di vita di adolescenti. Un percorso che ha permesso all'Autore di far interagire le note dinamiche del fenomeno bullistico con quelle che accompagnano la costruzione dell'identità di genere e di orientamento sessuale in adolescenza.

Evitando ogni tipo di reificazione identitaria, la sessualità e la soggettività di genere mostrano così – attraverso l'analisi condotta – quella fluidità, quello spirito di ricerca, quella sperimentazione che sempre le caratterizza, specialmente in adolescenza.

L'identità sessuale emerge quindi non come un dato riduttivamente “naturale”, piuttosto come effetto della complessa costruzione dell'immagine di sé in cui grande rilevanza spetta alla negoziazione con i modelli sociali e alla relazione con i pari. L'identità sessuale si mostra, cioè, come un processo di (auto)formazione e, in tale costruzione identitaria, ogni evento acquista una valenza formativa, contribuendo a istituire, delimitare e gerarchizzare i modelli di genere. Tra questi eventi, un ruolo particolare occupa la vittimizzazione tra pari. Il fatto poi che il bullismo scolastico sia, per lo più, una relazione giocata tra maschi (e che abbia i gay come vittime statisticamente predominanti) indica la competizione come regolatore interno all'adolescenza maschile.

La violenza si mostra infatti utile a stabilire le regole del comportamento corretto e adeguato al genere, crea una gerarchia di maschilità al cui fondo vengono posizionati i ragazzi gay (o anche solo effeminati), risolve i conflitti intrapsichici e i dubbi carichi di angoscia che gli adolescenti possono vivere in relazione alla loro maschilità in formazione, crea ai bulli una reputazione di maschilità indiscutibile, rinforza indirettamente – infine – l'oppressione maschile di quel femminile (a cui vengono assimilati i gay) caratterizzato dalla passività sessuale e, spesso, dal subire la violenza maschile.

In quest'interpretazione, diventa all'improvviso chiaro perché la violenza verbale e fisica sia quasi monopolio maschile (il bullismo femminile è infatti meno diffuso e cruento), perché i ragazzi abbiano “bisogno” emotivo, psicologico e relazionale del bullismo, perché quello omofobico costituisca la gran parte del bullismo in generale.

L'originalità dei risultati di questo lavoro consiste insomma nella rilettura di un tema – sul quale la letteratura scientifica si trova in stallo teorico che si esprime spesso con monotona ripetitività – attraverso un'interpretazione che, lasciandosi alle spalle quella tradizionale (di matrice psicologica), è eminentemente pedagogica, e che interagisce con dinamiche sociali complesse quali la costruzione

delle identità sessuale, le trasformazioni dell'adolescenza, i mutamenti del simbolico maschile. Quello che nasce come una ricerca sul bullismo acquista, così, il respiro di una monografia sull'adolescenza maschile che apre un dialogo con la pedagogia di genere, finora concentrata solo sul femminile e che, soprattutto, costringe a interrogarsi ancora sulla genesi della violenza in generale. Questo volume conferma la maturità teorica e rilancia il percorso di riflessione di Burgio, studioso dotato di passione scientifica e acribia metodologica, su una delle nuove e più delicate frontiere della ricerca pedagogica.

Strollo, M. R. (a cura di) (2014). Promuovere la “democrazia cognitiva”. Scritti in memoria di Bruno Schettini. Napoli: Luciano di Alessandra Romano

The volume in memory of Bruno Schettini may be appreciated not only at the local level, but also nationally and internationally: Schettini, in fact, was really famous in university contexts and in the field of education, for his skills as a mature researcher, attentive to the relationship between politics and education, in particular in the field of the adult education.

He desires to invite everyone to give priority to the issue of commitment to promote a cognitive democracy, the construction of which involves everyone who would like to be citizen and not subject of the prodromal of tyranny ignorance. He believes that if the school that works well is dangerous as much as justice, as a “healthcare market” that works with the rules of democracy, it’s necessary to promote and realize a school which is not empty rhetorical, but substantial, and that goes to the essence of the things. It is evident, therefore, that the power of access to knowledge is not politically neutral and irrelevant and that knowledge itself is a condition of a substantial democracy (Schettini, 2010, p. 16).

Schettini (2010) believes that in the Knowledge Society, where the globalization brought a planetary communication and increased the range of usable simple and articulated concepts, the school system has not been able to control and organize these powerful communication tools. At the same time, it need to be careful for what may be considered as a sort of technological totalitarianism (2010, p. 13), which prefers quantity to quality of the contents, and undergoes to a time logic which doesn’t fit with a reflection and a personal learning. Following this line of thinking, the Author claims the importance of an “education to an active citizenship” (Schettini, 2006, p. 63), whose principles may be:

- The integration of the politics with the social dimension
- A humanistic culture and approach to the relationship between education and citizenship, also to identify the model and the ideal of man to pursue
- The centrality of the man in educational processes
- The power of the thought, and the ability to think critically
- A shared feeling of belonging
- A principle of interdependence in everything and in all the world.

The name “citizenship” is a of substantive of collective gender, because people are not citizen alone, but in the relationship with the others. The citizenship is, from one hand, “to feel part of”, and from the other hand, “care of being part of”. An active citizenship refers to the esthetic dimension of the feeling and of the care in being in the world, because it requires attention, interest, motivation, commitment, solidarity,

In continuity with this hypothesis, Franco Frabboni, recalling that Schettini has acted as spokesman for the defense of the rights of younger generation to think for themselves (a thought which doesn’t follow the mainstream, like thinking of dissent) and to dream with their hearts (loving the distance, and the utopia), identifies the peculiar theoretical and empirical ways of the “pedagogical tree”: starting with the rehabilitation, in our education system, the role of culture, of the society and of the policy which doesn’t undergo the logic of power, it is possible to create the foundation of the school and of the universities. Schettini admits that we should talk more about a society of the widespread opinion (Schettini, 2010, p. 13), than about a society of the knowledge and of the information. This common sense logic overshadows an authoritative knowledge based on continuous study and on research.

The paper by Paul Goldsmith deals with a subject most dear to Bruno Schettini, the theme of adult education, tracing its stages of development in Italy. From the seventies to now, there’s still the hope that the innovations of the Adult Education can flourish in a new spring of the policy, of the research and of the professions of the Lifelong lifewide Learning, across the generation.

Along the same lines, there's the contribution of Francesco Susi who underlines that today in Italy as adult education continues to remain education of only some lucky adults, with the aggravating circumstance that the political, economic, social and cultural rights that have taken place in recent decades have led in large sections of the population, particularly those socially and culturally deprived, the false and self-defeating belief that education is irrelevant.

On the other hand, in her essay, Anna Maria Piussi argues that the involuntary effects postmodern are a kind of inert political conservatism and, consequently, the dominance of the market, which has reduced the world and life in illusion and goods, giving rise to models which are deaf to differences (starting with the sexual difference) and to all human needs. According to Schettini, human needs may be to be there in person, aware of oneself and of his/her limits and potentialities, and to participate in free relationship with other to recreate the world.

Enricomaria Corbi focuses, otherwise, on the limited process of schooling and on the political-ideological functionalization of the Italian education system: it seems to have made particularly serious the problem of adult education, with effects certainly not favorable for the modernization of the Italian reality.

Maura Striano explores the processes of globalization that currently affect the social contexts and human planetarium level, defined as the result of a mix of composite trends, in terms of deterritorialization, interconnection and social acceleration, which have significant implications for cultural, political and social life. They have an impact on the processes of human and social development, and they should have a thorough attention through the use of a multivariate approach, borrowed from economic, political and social sciences, conceptualized as Dewey's sources of educational research.

The Cosmopolitism of this conceptualization is deeply interconnected with the essence of the interculturality, which is not simple crossbreeding and hybridization, but is a flexibility of identity, a feeling of cohesion, a mutual enrichment, and always something more, never something less.

Convinced of the inseparability of the nexus Education/Politics, Semeraro, quoting Freire, says that it is insufficient to have a critical conscience, but that the authenticity of awareness is achieved when the practice of the unveiling of reality is a dynamic and dialectical unity with the practice of the transformation of reality. The tribute, therefore, most important that we can do to the memory of Schettini, concludes the author, is carried out in an utopian tension that emanates from his writings, a great antidote to the failure of the current mode of production, to the exhaustion of nature, to the emptying of the policy, to the disqualification of education and to a world without meaning. Schettini was really interested in the endeavor of making education real pedagogical devices of active citizenship.

Peter Mayo, in honor of Bruno Schettini, addresses the issue of permanent learning, providing an overview of its evolution, in waiting for a suitable upgrade. Mayo, in the critically retrace sections of the Memorandum of European Union, focuses the little attention paid to the basic competence of the critical literacy, or the ability to read the word and the world.

Vasco D'Agnese, taking up the theme of education for Democracy in Dewey, addresses the dilemma of global citizenship, ancient theme, which is still unresolved because, the author says, people are well aware that their gaze towards the world is anything but innocent, much in their thinking as their action, and, therefore, in their education.

Antonia Cunti, proposing an interview with Danilo Dolci, has provided a historical adult education in Italy that offers significant elements for rethinking the concept of education and educational work: the complexity and the internal conflict of educating transpire from Dolci's concept of Socratic training related to the work of a group in which each person becomes a midwife thought of each other, for which education is both acceptance and respect for the other's thinking.

Vittoria Paolo, following the Schettini's thought, starting from a critique of the neo-liberal system and of its contradictions and inequities, as the commodification of education, remember that the proposed ideas and practices in adult education (the right to speak, and then to dialogue, narrative, participation, creativity) which are not aligned with this system, represent important aspects of the

didactic formation. Schettini believes that the risk of our time is that the neo-liberistic economy, free from each control and government regulation, tries to influence also the educational and teaching systems, to the point that it gets to the commercialization of the educational offer, and to the commodification and merchandising of cultural products. Pupils are now seen as customers and users, not as people with their potential and their ability and skills.

Massimiliano Fiorucci, reconstructing historically the Italian situation with respect to the issue of immigration and multiculturalism, focuses on the current condition and role of the professional figure of the mediator, as an agent of “democratization”, whose presence and guidance in the hospitality services should contribute to the reconfiguration of the intercultural hospitality services, going beyond the emergency type, to build channels of reception and response to specific needs.

The essay by Francesca Marone is inspired by Schettini’s researches on changing family contemporaries structures and on the importance of family mediation centers. The public or individual mediator, then, appears to be a fundamental figure in cases of conflict of marriage, especially in order to preserve the interests of the child.

Laura Formenti explores the idea of narrative through which to give voice to the stories, and to preserve the four dimensions of learning, human and social, pragmatic and ethical values.

Maria Rosaria Strollo examines the inseparable bond among formation/narrative/identity, dear to Schettini, who had spent many written on this topic, highlighting the emancipatory aspects (by the dual imprisonment of natural and cultural imprinting), connected the narrative as a tool through which to reflect on the Self and on intentionality, understood phenomenologically.

Fernando Sarracino, assuming that the continuous digital technology is rapidly transforming the organization and the social supports of our time, considers important the inescapable promotion of a digital citizenship, that leads people to reconsider how everyone is interconnected with the sphere of information in all the global world.

On this trail the contribution of Orazio Miglino and Angelo Rega addresses the issue of the use of technology games in the processes of learning, emphasize how the Institutional Members and places of the government (schools, universities, professional training) seem to completely ignore this objective taking place revolution due to the advent and the development of new technologies.

The volume seems to follow an anti-reductionist line, integrating and mixing different aspects of the educational problems and emergencies: the criterion of unity of education, which overcomes the traditional separation between humanities and technological sciences, has been one of the most important theoretical principles of Schettini, and appears to be the *fil rouge* of this book. This criterion involves a work of synthesis between divergent languages and approaches, all interested in the educational field, and the work of synthesis is the same also for everyone, who desires to face the world of the future, doing correct choices between the various options. It is necessary, in fact, to do a work of synthesis between cognitive and affective dimensions, as it is necessary to do a work of synthesis between the social-collective and individual level of identity development.

In a democratic society, where there’s the space for a democratic cognition and a cognitive democracy, the role of the educator (Schettini, 1998) has some priorities, such as the acquisition of the ability to encounter, to meet the other without prejudices and considering the other as the co-existent subject (Schettini, 1998, p. 27). The same process of education is not a linear route, but is transformation, change, organization and re-organization, interpretation and attribution of meaning to the experiences. The educator seems to be him/herself a person continuously changing, forever evolving.

According to Schettini, it is necessary a reform of the teaching that should lead to a reform of the way of thinking, teaching and learning how to live, and how to convert the information in knowledge. More than searching a widespread knowledge, it could be useful searching a cognitive democracy and a democratic cognition, in which sciences and knowledge are interdependent and each type of knowledge answers to a search of meaning at a planetary level.

The planetary identity, proposed by Schettini, is an achievement of human conscientization, and the awareness is one of the most fundamental characteristics of an active citizenship.

References

- Schettini, B. (1998). *L'educatore di strada. Teoria e metodologia della formazione e dell'intervento di rete*. Lecce: Pensa Multimedia Editore.
- Schettini, B. (2009). *Governare il lifelong learning*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Schettini, B. (2010). Fatemi studiare. Conviene a tutti. Ma nessuno se ne è accorto e chi lo sa. In Schettini B., & Strollo M.R. (a cura di). *Processi cognitivi e formazione*. Napoli: Luciano Editore
- Schettini B., & Strollo M. R. (a cura di) (2010). *Processi cognitivi e formazione*. Napoli: Luciano Editore.
- Strollo, M.R. (2006). *Ambiente, cittadinanza, legalità*. Milano: FrancoAngeli.

Di Rienzo, P. (2012). Educazione informale in età adulta. Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università. Roma: Anicia di Paolo Serreri

A primo acchito il titolo del libro di Paolo Di Rienzo "Educazione informale in età adulta" e il sottotitolo "Temi e ricerche sulla convalida dell'apprendimento pregresso nell'Università" sembrano comporre un ossimoro: l'apprendimento informale è accostato al luogo dell'apprendimento formale per eccellenza, rappresentato, appunto dall'Università. L'ossimoro, però, è solo apparente. In realtà, l'autore opera un'approfondita analisi volta a sistematizzare ed a ricondurre entro categorie e paradigmi interpretativi rigorosi i cambiamenti che da alcuni anni a questa parte, in Italia ed in altri Paesi d'Europa, hanno interessato le teorie e le strategie del *lifelong learning* da un lato e la mutata composizione sociale ed anagrafica della popolazione universitaria da un altro. Quest'ultima, in particolare, è caratterizzata dalla presenza crescente di adulti; dalla presenza, cioè, di persone che si iscrivono all'Università in età non canonica, dopo i 26 anni e oltre. Spesso si tratta di persone che in passato hanno intrapreso, senza concluderli, studi universitari prima di entrare nel mondo del lavoro. Ma altrettanto spesso si tratta anche di persone che si iscrivono per la prima volta all'Università con carriere professionali avviate e/o con famiglie già costruite. Non si tratta dunque di rare figure eccentrico-romantiche quali quelle dei vecchi "collezionisti" di lauree; né di figure marginali della dispersione universitaria (v. i fuori corso di "lungo corso").

A partire dagli inizi degli anni 2000 le università vedono crescere al loro interno la presenza di un nuovo soggetto adulto, competente e progettuale; di un nuovo soggetto con un patrimonio, spesso anche molto consistente, di apprendimenti pregressi acquisiti sul lavoro e nel corso della vita in generale.

L'Università, soprattutto inizialmente, è stata colta impreparata dalla comparsa di questo nuovo soggetto. Via via, però, ha cominciato a misurarsi con la natura strutturale, piuttosto che congiunturale, rappresentata dalla componente adulta della popolazione che la "abita". In particolare, è venuta misurandosi con le caratteristiche culturali, con i bisogni formativi e con le aspettative di persone interessate a vedere riconosciuto il loro patrimonio di conoscenze, di saperi e di competenze in funzione di una sua integrazione nel curriculum universitario, secondo modalità organizzative non posticce o meccaniche. E, soprattutto, nella prospettiva dell'apprendimento permanente.

Lo studio di Di Rienzo si inquadra all'interno di queste problematiche e si muove seguendo penetranti linee di approfondimento scientifico. Il lavoro prende le mosse specificamente dalle risultanze della ricerca condotta nell'ambito di un Progetto di Interesse Nazionale (PRIN 2008-2010) svolto da un gruppo di Università (Roma Tre, Firenze, Lecce, Padova) dal titolo "Il riconoscimento e la validazione delle competenze professionali ed esperienziali degli adulti che ri-entrano all'Università, nella prospettiva dell'apprendimento permanente".

La prima delle due parti che delimitano il quadro logico ed esplorativo del volume, è volta a far luce: a) sui paradigmi fondativi dell'apprendimento *lifelong*; b) sui paradigmi dei processi di adultizzazione collegati con i processi di apprendimento in tutti i contesti; c) sul ruolo e sull'incidenza specifici degli apprendimenti esperienziali sull'insieme degli apprendimenti in età adulta.

1. In questa prima parte l'autore fissa quelli che potremmo definire i tre grandi "pilastri epistemologici" attorno ai quali ruota la ricerca.

Il primo "pilastro" si basa sull'assunzione della prospettiva dell'apprendimento lungo il corso della vita come chiave per il "ripensamento e la ricostruzione del discorso sulla natura dell'apprendimento e sull'identità dei soggetti coinvolti, alla luce in particolare del carattere aperto e pervasivo che caratterizza l'esperienza apprenditiva nell'epoca moderna" (pag.9). Questo primo pilastro regge l'intero percorso teorico-metodologico attraverso cui l'autore legge l'apprendimento permanente universitario con particolare attenzione alle declinazioni specifiche in chiave di riconoscimento e convalida dell'apprendimento pregresso acquisito in contesti non formali e informali.

Il secondo "pilastro", strettamente collegato con il primo, si basa sull'assunto secondo cui i processi di adultizzazione si sono trasformati profondamente - in relazione e in parallelo con gli obiettivi di

crescita economica, sociale e civile - ponendo un'attenzione inedita al ruolo dell'esperienza nella formazione e nell'apprendimento; da cui scaturisce, tra l'altro, la necessità di valorizzare le singole biografie intese quali fonti primarie per il recupero di risorse, di conoscenze e competenze pregresse.

Il terzo "pilastro", anche questo strettamente correlato concettualmente ed empiricamente al primo ed al secondo, ci parla dell'apprendimento permanente come dimensione strutturale dell'adulthood e dei processi di adultizzazione, tanto da caratterizzare le politiche della formazione a tutti i livelli, compresa la formazione superiore, attraverso la presenza crescente, in Italia come in Europa, di adulti in formazione. Ed il "ritorno degli adulti in formazione, specie nella formazione superiore di tipo universitario, pone questioni in parte nuove, come il venir meno della rigida separazione tra diversi contesti di apprendimento ed in particolare tra la conoscenza ritenuta fondante i processi formativi accademici e le esperienze di apprendimento vissute, che si collocano al di fuori dell'università medesima" (p. 27)

2. La seconda parte, di tipo ricognitivo è dedicata in particolare: a) ad un esame ragionato delle politiche e degli strumenti adottati dalle strutture universitarie nel campo delle attività di formazione permanente; b) ad una ricognizione delle azioni di orientamento messe in atto dalle strutture universitarie per il riconoscimento e la convalida degli apprendimenti pregressi; c) ad una ricognizione ed a un esame critico degli approcci metodologici e degli strumenti operativi di carattere organizzativo e gestionale finalizzati al raggiungimento dell'obiettivo del riconoscimento e della convalida degli apprendimenti.

Dalle diverse linee d'indagine condotte emerge con molta chiarezza come i metodi di tipo qualitativo siano i più idonei ad interpretare il fenomeno del ritorno degli adulti in formazione. Ma soprattutto emerge come questi stessi metodi liberino una forte valenza formativa a partire dalla dimensione tacita dell'apprendimento acquisito in contesti informali. Sotto questo profilo assumono un particolare rilievo i metodi di orientamento e di accompagnamento di tipo narrativo-biografico, centrati sul soggetto e sulla sua dimensione progettuale. Metodi, questi, che danno la parola al soggetto e che mettono nelle sue mani le redini per condurlo ad una progressiva maturazione personale. Tra questi spiccano il Bilancio di competenze ed il Laboratorio biografico. Proprio in virtù della loro intrinseca capacità orientativa derivante dal fatto che ripercorrono la storia di vita del soggetto, le tappe fondamentali della sua formazione, del suo percorso professionale e i modi come questi passaggi si sono realizzati.

Concludendo, un'avvertenza: faremmo un grave torto al lavoro di Di Rienzo se lo presentassimo solo come una ricerca ampia e ben condotta. Perché, pur essendo indiscutibilmente così, il libro *Educazione informale in età adulta* si presenta anche come attraversato da una forte tensione innovativa e trasformativa volta a mettere in guardia l'Università e i responsabili delle *policy* universitarie circa la necessità di mettere in atto un profondo e complessivo processo di ripensamento delle finalità e delle prassi universitarie. Con particolare riferimento alla terza *mission*, quella appunto dell'apprendimento permanente. A condizione, però, che ciò avvenga in relazione sinergica con la prima *mission*, la ricerca e con la seconda, la didattica.