

Gruppo 7
Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia

Introduzione
Riccardo Pagano

Interventi
Antonio Borgogni
Amelia Broccoli
Maria Chiara Castaldi
Anna Granata
Luca Odi
Francesca Oggionni
Simona Perfetti
Luca Refrigeri
Adriana Schiedi
Claudia Spina

Introduzione
Intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia

Riccardo Pagano
Università di Bari

“Cultura, non è possedere un magazzino ben fornito di notizie, ma è la capacità che la nostra mente ha di comprendere la vita, il posto che vi teniamo, i nostri rapporti con gli altri uomini. Ha cultura chi ha coscienza di sé e del tutto, chi sente la relazione con tutti gli altri esseri [...] Basta vivere da uomini, cioè cercare di spiegare a se stessi il perché delle azioni proprie e altrui, tenere gli occhi aperti, curiosi su tutto e tutti, sforzarsi di capire; ogni giorno di più l’organismo di cui siamo parte, penetrare la vita con tutte le nostre forze di consapevolezza, di passione, di volontà; non addormentarsi, non impigrire mai; dare alla vita il suo giusto valore in modo da essere pronti, secondo le necessità, a difenderla o a sacrificarla. La cultura non ha altro significato” (Gramsci, 1916).

Queste parole di A. Gramsci ci offrono una serie di spunti per avviare i lavori del nostro gruppo perché ci consentono criticamente di soffermarci su *intenzionalità* come consapevolezza della scelta delle proprie azioni; *cultura* come insieme articolato di coscienza di sé, di curiosità, di senso nell’agire; *conoscenza* come acquisizione di saperi non frammentati tra loro, ma rapportati ad unità nell’uomo perché sia sempre più umano.

La pedagogia da queste sollecitazioni è, oggi, richiamata a rivedere continuamente i propri statuti epistemologici per avere uno “sguardo pedagogico” sempre al passo con i tempi e costruito su reti e intersezioni complesse che devono sapere indicare orizzonti che, nella complessità del mondo attuale, non possono che essere a più direzioni. Anche in presenza di questa complessificazione, tuttavia, lo sguardo pedagogico non può non essere rivolto che all’educazione dell’uomo, sia declinato laicamente come soggetto/individuo sia come persona nell’accezione personalistico-cristiana.

L’uomo contemporaneo, della “postmodernità”, l’uomo della tecnica e della sfrenata tecnologia sembra approdi addirittura al post-umano; una deriva pericolosissima perché annulla l’uomo e le sue forme di umanizzazione e, come ha sottolineato E. Severino, “la tecnica è l’ultimo Dio; Dio è il primo tec-

nico [...]. L'apparato planetario della tecno-scienza è il supremo invero dell'essere uomo" (Severino, 2012).

Di fronte a questo pericolo *intenzionalità, cultura e conoscenza* in pedagogia devono, a nostro avviso, condurre verso una educazione tesa a fondare un neoumanesimo, sì, si badi bene, nuovo umanesimo e non post-umanesimo. La centralità spetta sempre all'uomo il quale non deve abdicare assolutamente alle sue responsabilità di soggetto che vive nel mondo e per il mondo. Un neoumanesimo, dunque, da costruire anche e soprattutto con una pedagogia carica di tensione valoriale, idealità e orizzonti di senso sempre presenti alla storia e ai processi di storicizzazione.

Bibliografia

- Gramsci A. (1916). Socialismo e cultura. *Il Grido del popolo*, 29 gennaio.
Severino E. (2012). Capitalismo addio, la tecnica comanda su tutto il pianeta. *Corriere della Sera*, 22 novembre.

I.
Sulla soglia.
La progettazione integrata scuola territorio
per la promozione della salute e di stili di vita attivi:
esperienze di formazione

Antonio Borgogni
Università di Cassino e del Lazio Meridionale

Introduzione

Tra il 2014 e il 2016 si sono svolte, presso l'Università di Cassino e del Lazio Meridionale, nell'ambito della programmazione del Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute, tre esperienze formative centrate sulla "Progettazione integrata scuola territorio per la promozione della salute e di stili di vita attivi". Dopo il Corso universitario di aggiornamento professionale del primo anno, l'esperienza si è consolidata divenendo un Master Executive, co-finanziato dall'INPS Direzione Regionale Lazio, rivolto a docenti di ruolo della scuola primaria e, nel terzo anno, aperto anche a docenti della secondaria con alcuni posti riservati ai partecipanti non di ruolo.

Le proposte formative si proponevano, alla luce delle principali ricerche ed esperienze condotte a livello nazionale e internazionale, di sviluppare competenze organizzative, pedagogiche e didattiche con particolare riferimento alla programmazione, gestione, progettazione, monitoraggio e valutazione d'interventi integrati a livello territoriale per la promozione dell'educazione alla salute e al benessere.

1. Le soglie

I percorsi formativi presupponevano l'elaborazione, in chiave professionale, di alcune soglie: la prima, e più evidente fin dal titolo era quella tra la scuola e l'extra-scuola intesa sia in termini istituzionali che territoriali; la seconda era centrata sul tema degli stili di vita attivi, ovvero sull'attività motoria che si svolge nella quotidianità e che, a differenza della pratica sportiva, non ha una

precisa collocazione spaziale o organizzativa; la terza era rappresentata dal corpo non solo sul piano del gioco della relazione tra il corpo dei docenti e quello degli studenti che si esplica durante le attività motorie ma anche sulla percezione, da parte dei docenti, del proprio corpo e di come questo aspetto si correli con gli stili di insegnamento e con la congruenza (Rogers, 2007) rispetto alla promozione di stili di vita attivi.

La riflessione sulle soglie ha richiamato le esitazioni a proposito di coraggio ed epistemologia esplorate in “Dove gli angeli esitano”, libro postumo di Gregory Bateson.

Mary Catherine, figlia di Gregory, curatrice e coautrice del testo, spiega che “il titolo del libro esprime quindi, tra l’altro, la sua [Gregory Bateson] esitazione davanti a interrogativi che egli sentiva essere nuovi perché, se da un lato derivano e dipendono dal suo lavoro precedente, dall’altro richiedono una saggezza diversa e un diverso coraggio” (Bateson, Bateson, 1989, p.13) e che “il mondo, ci dicono [i tecnici...] non vuole aspettare che se ne sappia di più: deve precipitarsi là dove gli angeli esitano a mettere piede. [...] Ho il sospetto che in realtà essi nascondano un profondo panico epistemologico” (Ivi, p. 31).

È a partire dall’evidenza di queste soglie e di queste esitazioni implicanti sul piano personale che, se non elaborate, rischiano nella scuola di divenire inazione, si è pensato¹ di costruire percorsi formativi che supportassero, in modo ragionato, il “coraggio” e che consentissero ai partecipanti di elaborare il “panico epistemologico”. I docenti, soprattutto donne, avevano già dimostrato motivazione nell’isciversi alle selezioni per i master e coraggio nell’affrontare il carico di lavoro e di studio che questi comportavano. Il panico epistemologico, e pertanto i dubbi riscontrati all’inizio dei corsi, si riferiva non solo alle proposte di innovazione metodologico-didattica e alla necessità di interdisciplinarietà ma, soprattutto, alle resistenze a mettere in atto azioni educative che superassero vincoli, anche di carattere normativo e sovente auto-costruiti, che bloccano l’agire didattico quando si ha a che fare con “l’invadenza” del corpo (Borgogni, 1993).

Alcuni di questi vincoli erano interni alla routine scolastica e radicati nell’abitudine: far stare i bambini seduti al banco anche durante l’intervallo, non svolgere pause attive, limitare le escursioni, sacrificare l’ora di educazione motoria per esigenze organizzative. Altri vincoli erano, anche, dovuti alla carenza

1 Le esperienze formative sono state progettate e gestite grazie alla collaborazione del Dott. Simone Digennaro e della Dott.ssa Filomena D’Aliesio.

di abitudine di pensare al territorio come risorsa educativa e alla imprevedibilità degli eventi che questo può comportare.

2. Presupposti teorici

L'esplorazione delle soglie, infatti, rimette per definizione in gioco certezze e abitudini, presuppone l'assunzione di una razionalità limitata (March, Simon, 1993) delle scelte educative (Digennaro, Borgogni, 2015) in cui l'educatore accetta la finitezza della propria razionalità e si immerge, in questo caso anche fisicamente, in dimensioni che lo aiutano ad abitare l'antinomia tra necessità della previsione e imponderabilità dell'evento educativo. Ciò avviene, in particolare, quando questo si esplica in un territorio espanso comportando la trasformazione da razionale a ragionevole della programmazione dell'azione educativa.

Nel riflettere sul binomio razionale-ragionevole può essere utile fare riferimento a uno dei temi centrali della riflessione di G. M. Bertin, quando spiegava come il tentativo di razionalizzare mettendo apparente ordine abbia in realtà causato disordine esistenziale, privando gli educandi di categorie interpretative della complessità e, al contempo, illudendo gli educatori con la proposta di soluzioni semplificatorie (Bertin, 1981).

Ma il territorio, e una progettazione educativa integrata, sono necessari per una buona educazione. Come afferma Mario Lodi, il bambino vive il maggior numero delle ore nel territorio, fa esperienza, torna da adulto per (e qui cita la Costituzione) "concorrere al progresso materiale o spirituale della società" (art. 4) e partecipare "all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese" (art. 3): "come può, una scuola costituzionale disinteressarsi del territorio?" (Lodi, 1983, p. 158).

3. Il territorio

La progettazione integrata scuola-territorio trova, ancora oggi, difficoltà nello sviluppo di azioni e programmi sostenibili. In particolare nelle aree del nostro Paese in cui le sensibilità educative e le pratiche comunitarie sono più precarie, la soglia tra scuola ed extra-scuola costituisce una barriera allo sviluppo di azioni efficaci. Ciò è ancor più vero nell'ambito della promozione della salute e di stili di vita attivi, finalità che non può derogare da una coesione educativa ter-

ritoriale tra i soggetti responsabili: personale scolastico, bambini, genitori, istituzioni, privati, terzo settore.

Da questo punto di vista, il territorio di provenienza dei partecipanti alle esperienze formative presenta limiti riscontrabili nella formalità della collaborazione con l'amministrazione pubblica e nella carenza di radicamento da parte del terzo settore rendendo complicate le progettazioni durature.

Dal punto di vista degli stili di vita attivi e della salute, Cassino si trova al confine tra Lazio e Campania, Regioni che presentano, nella fascia di età 8-9 anni, percentuali di eccesso ponderale (Lazio 32,6% e Campania 44,1%, la regione con dati più allarmanti a livello nazionale) più elevati della media nazionale (30,6%). Per l'assenza di attività motoria il giorno precedente la rilevazione, contro una media nazionale del 18%, il Lazio risulta al 16,2% e la Campania al 23%. Per quanto riguarda il percorso attivo casa-scuola-casa, i dati vedono entrambe le Regioni in linea rispetto alla media italiana (27%) (ISS – Okkio alla salute, 2017). In merito a quest'ultimo parametro, il dato relativo alla totalità dei bambini compresi tra gli 8 e gli 11 anni frequentanti le scuole pubbliche di Cassino presenta un assai più preoccupante 17% (Arduini, 2018).

4. I contenuti e le scelte metodologiche

Sulla base di queste considerazioni, e preso atto dell'*urgenza educativa*, di offrire robusti sfondi teorici insieme con l'elaborazione di strumenti progettuali, metodologici e didattici, il percorso formativo è stato incentrato su quattro fondamenti: interdisciplinarietà, che ha coinvolto la pedagogia, la salute pubblica, la psicologia, le scienze motorie, la biochimica, l'urbanistica; intersectorialità, coinvolgendo sia docenti che dirigenti della scuola, l'amministrazione pubblica, il terzo settore; una declinazione laboratoriale, offerta sia dai docenti interni che esterni; una caratterizzazione sperimentale, attraverso l'indicazione e il tutoraggio di percorsi di project work che utilizzassero strumenti della ricerca di base.

5. I risultati

Nel corso dei tre anni sono stati somministrati questionari (n=102), effettuate interviste (n=24) e focus group (n=3). I risultati, in termini di soddisfazione, sono stati generalmente assai lusinghieri rispetto ai contenuti (gli item relativi al grado di approfondimento, alla rispondenza agli obiettivi dichiarati, all'ade-

guatezza del tempo dedicato agli argomenti, alla varietà dei temi trattati hanno ottenuto punteggi tra 4,6 e 4,7 in una scala di 5); alla qualità dell'insegnamento con particolare riferimento alla didattica attiva (gli item riguardanti la competenza dei docenti e laboratori/uscite hanno ottenuto 5, il livello di coinvolgimento dell'aula 4,7). Più articolati i risultati ottenuti in termini di applicabilità in cui si rileva l'unico "3" dell'intera valutazione in relazione al rapporto tra teoria e applicazioni pratiche mentre buone risultano le valutazioni rispetto all'effettiva applicazione nelle prassi didattiche (3,9) e l'applicabilità dei contenuti e metodi nel contesto scolastico del rispondente (4,1). Per quanto riguarda l'efficacia della formazione e l'effettiva ricaduta nelle prassi didattiche, i temi trattati sembrano avere trovato applicazione (3,9) mentre tra 4,5 e 4,6 ottengono il miglioramento delle conoscenze, l'esemplificazione, l'apprendimento di metodologie e di strumenti di lavoro.

6. Follow-up e Conclusioni

È tuttavia sul piano delle didattiche, delle azioni e delle strategie messe in atto anche grazie alle esperienze formative che si misura la positività della ricaduta del corso e dei master.

In alcuni casi si tratta, infatti, di fattive intenzioni misurabili nella ricerca e adesione a programmi di educazione alimentare e motoria, o nella progettazione tesa a partecipare ai bandi PON 2017; in altri casi si tratta, invece, di azioni effettivamente messe in opera: diverse docenti riferiscono, infatti, di effettuare pause attive nel corso delle lezioni, di avere incrementato gli intervalli spesi al di fuori dell'aula e di svolgere un numero maggiore di escursioni attive. Il risultato più significativo, tuttavia, vede l'attivazione di un'azione di Pedibus in una scuola primaria, insolitamente e "coraggiosamente" svolta con le classi prime², e la continuazione in autonomia di un'altra azione di Pedibus³, originariamente gestita insieme con l'Università per motivi di ricerca.

Paradigmatica, infine, la frase pronunciata da una maestra durante un focus group e condivisa dalle altre: "grazie a questa formazione mi è diventata scomoda l'aula".

2 L'azione di Pedibus si svolge, a partire dall'A.S. 2016/17 presso la Scuola Primaria dell'IC di Piedimonte San Germano (FR) organizzata dalla maestra Dott.ssa Carla Tomassi

3 La continuità dell'azione di Pedibus si svolge presso la scuola primaria "Mattei" del II IC di Cassino organizzata dalla maestra Dott.ssa Marisa Coia.

Bibliografia

- Arduini M. (2018). *Mobilità scolastica attiva e autonomia nella scuola primaria*. (Tesi di dottorato, Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale).
- Bateson G., Bateson M.C. (1989). *Dove gli angeli esitano*. Milano: Adelphi.
- Bertin G. M. (1981). *Disordine esistenziale e istanza della ragione*. Bologna: Cappelli.
- Borgogni A. (1993). *Il corpo invadente*. Firenze: Firenze Atheneum.
- D'Aliesio F., Digennaro S., Borgogni A. (2017). The promotion of wellbeing and active lifestyles in primary schools through a continuing professional development: an Italian good practice. In D. Colella, B. Antala, S. Epifani S. (eds.), *Physical education in primary school. Researches - Best practices - Situation* (pp. 253-264). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Digennaro S., Borgogni A. (2015). La razionalità limitata delle scelte educative. *Encyclopaideia* XIX (41): 21-36.
- Istituto Superiore della Sanità – Okkio alla salute (2017). Dati Nazionali e regionali 2016. In <<http://www.epicentro.iss.it/okkioallasalute/default.asp>> (ultima consultazione 27/05/2018).
- Lodi M. (1983). *La scuola e i diritti del bambino*. Torino: Einaudi.
- March, J. G., Simon, A. (1993). *Organisation* (Second ed.). Cambridge (USA): Blackwell Publishers.
- Rogers C. R. (2007). *Terapia centrata sul cliente*. Molfetta: La meridiana.

II.

Dal senso morale alla consapevolezza morale. Quale ruolo per l'educazione?

Amelia Broccoli

Università di Cassino e del Lazio meridionale

1. Impegno e partecipazione civica

Secondo molti attenti osservatori della realtà contemporanea, la nostra democrazia è oggi colpita da un generale affievolimento di “virtù civiche”, che sta contagiando in maniera silenziosa il sentire comune dei cittadini. La partecipazione alla vita di comunità, in altri termini, e la condivisione di un sistema etico, si stanno sempre più affievolendo, rischiando quasi la totale obsolescenza.

Naturalmente, non intendiamo negare che tale diagnosi contenga una buona parte di verità. Non è possibile ignorare, infatti, che gli attuali sistemi di convivenza democratica stanno rivelando molteplici fragilità strutturali e che “tra le promesse non mantenute della democrazia spicca quella della mancata educazione alla cittadinanza” (Bodei, 2013, p. 162).

Eppure, ad uno sguardo più lucido sulla complessità del nostro tempo non può sfuggire che, nel gioco dialettico tra valori presupposti e valori emergenti, lo scenario non appare affatto monocolore. È il filosofo Remo Bodei ad osservare che, a fronte di un grave “deficit nell'educazione dei cittadini” e di una perdita di autorità delle istituzioni politiche, si registra un notevole aumento dell'iniziativa “volontaria” di singoli o gruppi nei confronti di soggetti interessati da marginalità e disagio sociale” (p. 163).

Pertanto, l'apparenza delle attuali democrazie, pur essendo contraddistinta dall'attenuarsi di valori condivisi come *impegno* e *partecipazione civica*, sembra

in parte controbilanciata dall'imponente fenomeno del volontariato [...]. La sua massiccia e attiva presenza mostra come, specie nelle giovani generazioni, non vi sia soltanto apatia e cinismo, ma anche una rilevante devoluzione delle proprie energie a iniziative esterne alla politica tradizionale (*ibidem*).

Il che, com'è ovvio, non deve rassicurare più di tanto. Non è investendo solo sull'azione volontaria dei singoli che si costruisce una società più giusta. C'è

bisogno di politiche e interventi istituzionali, che stabilizzino le pratiche morali, rendendole parte integrante, ed ineliminabile, di ogni comunità umana. Tuttavia, crediamo di poter interpretare il pensiero di Bodei come una conferma del fatto che, seppur affidata alla sola “buona volontà” dei cittadini, la partecipazione “volontaria” rende palpabile la presenza di una diffusa “sensibilità morale” che riesce a produrre effetti significativi per la collettività tutta.

Le “diagnosi degli apocalittici”, insomma, quelle che denunciano, allo stesso tempo, la scomparsa del padre, la crisi dei valori e il trionfo del relativismo, non hanno motivo di essere considerate esatte (Marzano, Urbinati, 2017, p. 8).

Davvero le nostre società sono prive di valori? – si chiede al riguardo un noto costituzionalista – Forse si dimenticano troppo facilmente gli apporti ideali che, in una storia plurisecolare, sono venuti plasmando la nostra vita collettiva, apporti che hanno tanti nomi in corrispondenza di altrettante conquiste politiche, sociali e culturali: tolleranza nei confronti delle fedi di tutti, laicità, libertà e socialità, razionalismo, pluralismo, uguaglianza, diritti umani, costituzionalismo, democrazia (Zagrebel'sky, 2008, p. 5).

Conquiste, è d'obbligo ricordarlo, che interessano una parte ancora molto esigua della popolazione mondiale, e che non si possono ritenere mai del tutto al riparo dal rischio di scomparsa o di strumentalizzazione.

Del resto, qualche decennio prima, anche Flitner e Derbolav hanno confutato la tesi della perdita *totale* di valori tra le giovani generazioni, respingendo il teorema assai diffuso secondo il quale il mondo contemporaneo è del tutto privo di uno stabile sistema etico e “i giovani sono ormai privi di ideali” (1988, p. 42).

2. Capacità di scelta e agire morale

Ciò premesso, resta ancora inevasa la domanda su come si riesca a procedere da questo diffuso *sensu morale*, di cui forse resta traccia nella nostra contemporaneità ruvida e spesso indifferente, ad una vera e propria *consapevolezza morale*. La capacità di scelta che precede l'agire morale, infatti, ciò che possiamo agevolmente definire come “senso morale”, anticipa senz'altro la nostra prassi morale, ma non ne esaurisce il significato totale (cfr. Boella, 2008). C'è bisogno di un ulteriore passaggio in direzione della consapevolezza, passaggio in cui svolge un ruolo non residuale l'azione educativa. Ebbene, come può

quest'ultima favorire la costruzione di tale consapevolezza morale, che si declina anche come senso di responsabilità, cooperazione, solidarietà nei confronti degli altri?

Non vi è dubbio che il percorso che va dal senso morale alla consapevolezza morale, espressione di un pensiero cosciente della complessità, ha bisogno di essere costruito, formato, "educato". Ma occorre intendersi su ciò che delinea il limite di questa possibile (o impossibile) educazione, dal momento che sembra assai arduo "insegnare l'etica", soprattutto se si intende farlo in modo precettistico e normativo.

Come procedere, allora? Le certezze granitiche sono poco opportune in questo caso, ma forse qualche ipotesi è lecito tentare di avanzarla.

Innanzitutto, si potrebbe insistere sul ruolo centrale della relazione dialogica, costruita sul confronto tra posizioni diverse. Fin da subito, *dialogo* e *dialogare* qualificano anche una specifica modalità dell'agire etico, quella che si esprime come comunicazione relazionale, fondata sul "riconoscimento reciproco", già di per sé identificabile come *a-priori* dell'azione morale.

È forse superfluo ricordare che il dialogo non è solo legato allo scambio verbale, di cui sono evidenti i limiti espressivi. Com'è noto, non è mai facile dare voce *more geometrico* all'indefinibile sentimento dell'esperienza umana.

C'è qualcosa di non evidente e indimostrabile – afferma Jankélévitch – da cui dipende il lato inesauribile, atmosferico delle totalità spirituali, qualcosa che ci sommerge con la sua invisibile presenza, qualcosa che, quando è inspiegabilmente assente, ci lascia in uno stato di curiosa inquietudine, qualcosa che non esiste, e che tuttavia è la più importante fra tutte le cose importanti, la sola che valga la pena di essere detta e proprio la sola che non si possa dire (2011, p. 5).

Ed è ancora più difficile utilizzare il solo linguaggio logico-simbolico quando si scelga di confrontarsi con temi morali come il *bene*, il *male*, il *giusto*, l'*ingiusto*...

Con ciò non vogliamo dire che si debba rinunciare alla fatica della parola ed affidarsi ad una sorta di mistica della relazione morale. Tutt'altro. La prospettiva dialogica che qui stiamo assumendo esige che il confronto sia sempre esercitato responsabilmente, ma che le posizioni degli interlocutori siano ben allineate sul preliminare e condiviso significato da attribuire ai termini. Socrate ricordava che ogni conversazione doveva muovere da una accurata esplorazione semantica atta a verificare l'esistenza dei prerequisiti di ogni discussione.

Anche nel caso del nesso tra etica ed educazione, la introduttiva posizione

del *ti esti* appare un passaggio obbligato: con *etica*, infatti, si intende un sistema normativo da tramandare ed osservare; e se con *educazione* e *formazione* si fa riferimento alla trasmissione di informazioni, nozioni e cognizioni e valori precostituiti, il loro accostamento produrrà un'idea di etica molto simile ad uno schema normativo dal carattere prescrittivo e moralistico del tutto inefficace nel contesto educativo.

Ma se con *educazione* si intende la sollecitazione dello sviluppo delle potenzialità umane, atta a permettere di “giungere a trovare la propria forma” (cfr. Granese, 2008); e con *formazione* si fa riferimento al processo autonomo e creativo della soggettività, “che si dà forma, utilizzando le sollecitazioni fornite dall'educazione, a cui è delegato il compito di lavorare per predisporre le condizioni migliori (ambientali, culturali ed affettive) affinché si inneschi la crescita dell'umano” (cfr. Gennari, 2015), è evidente che la relazione tra i due concetti assume un carattere ben diverso.

3. Verso la consapevolezza morale

Ma come avviene il passaggio dalla primaria autopercezione dell'istinto morale alla vera e propria consapevolezza morale? Secondo alcuni studiosi, esisterebbe una “grammatica innata” del sentire morale posseduta da tutti gli individui, ad eccezione di coloro i quali sono vittima di patologie e disfunzioni (cfr. Hauser, 2007); a parere di altri, invece, non è corretto costruire teorie puramente innatiste oppure esclusivamente culturaliste, giacché gli esseri umani sono dotati, allo stesso tempo, di disposizioni prosociali e di “geni egoisti”, in parte innati e in parte acquisiti, che rendono altamente eterogenei i loro comportamenti nei confronti del prossimo (Jervis, 2007).

Di certo, esistono precondizioni neurobiologiche della facoltà morale che attestano l'esistenza di una “morale prima della morale”, una sorta di sensibilità morale in cui rientrano i fattori innati, istintivi e immediati che l'individuo attiva quando entra in contatto con l'ambiente che lo circonda. Tuttavia, affinché vi sia acquisizione della consapevolezza morale è necessario che si attivi l'autoriflessività di un pensiero che pensa sé stesso. Deve innescarsi, cioè, quello specifico processo legato alla progressiva maturazione della personalità altrimenti noto come *autoformazione* dell'umano.

Crediamo si tratti del *focus* dell'agire educativo, di quello spazio-tempo in cui la capacità razionale di valutare e ponderare riesce a stringere alleanze preziose con gli altri aspetti non strettamente razionali della soggettività. Insomma, di un momento di riunificazione assai determinante per la prassi educati-

va, in cui si rende necessario portare a sintesi conoscenze teoriche e competenze pratico-affettive.

La scommessa, in definitiva, ruota intorno alla possibilità di recuperare il ruolo di una educazione che contribuisca alla crescita dell'individuo come "costruttore di realtà etica e politica" e alla possibilità di attivare strategie educative e comunicative che promuovano il dialogo (interrotto o mai pienamente realizzato) tra educazione, etica e politica.

Sarà utile, allora, accantonare pretese educative totalizzanti e interrogarsi, forse più pragmaticamente, su quali siano le strategie da utilizzare per la promozione di valori che sostengano la prosocialità degli individui "costretti" a vivere insieme (cfr. Jervis, 2007).

Benché sia possibile che a condurre spontaneamente l'umanità verso "forme elementari di socialità non [siano] necessari né l'etica civile né il ragionamento, perché ereditiamo disposizioni comportamentali che hanno lunghe e molteplici ramificazioni nel mondo della natura" (Jervis, 2007, p. 40), resta da compiere il passaggio che permette la transizione dall'innatismo della morale al comportamento coscientemente morale. In questa progressione da una tappa all'altra, insomma, trova spazio quel particolarissimo processo di autocostruzione del soggetto che possiamo indicare come *formazione*.

Sarà a questo punto chiaro perché il *dialogo* da utilizzare in tale processo non possa essere solo quello verbale, dal momento che ciò che non si può dire con linguaggio logico-simbolico si può forse far agire all'interno di una concreta esperienza morale.

La formazione dell'ethos individuale, insomma, non va cercata solo nei trattati scientifici. Assai utile sembra la *testimonianza* di valori morali che è in grado di raffigurare la parola narrata. Come ha scritto Iris Murdoch, quest'ultima può costituire una "continua rappresentazione di virtù" (2014, p. 241).

La narrazione, infatti, riesce a scavare a fondo nell'interiorità umana, lasciando affiorare in superficie il ricco mondo di significazioni umane e le tante articolazioni delle sue modalità espressive.

L'etica va cercata non solo presso i filosofi, ma anche presso gli artisti, i critici letterari, i poeti. È una grande esperienza etica leggere Dostoevskij, Tolstoj, Mann, Musil, la grande poesia [...]. In generale si può osservare che mentre non è possibile educare alla moralità proponendo testi di etica filosofica, o addirittura manuali, la formazione del proprio ethos personale passa spesso attraverso la lettura di romanzi e poesie (Vattimo, 2002, p. 77).

Bibliografia

- Acone G. (1986). *L'educazione divisa. Filosofia e tecnica nella pedagogia contemporanea*. Roma: Armando.
- Aristotele (1993). *Etica Nicomachea*. Milano: Rizzoli.
- Boella L. (2008). *Neuroetica. La morale prima della morale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bodei R. (2013). *Immaginare altre vite. Realtà, progetti, desideri*. Milano Feltrinelli.
- Ferry J.-M. (2006). *L'etica ricostruttiva*. Milano: Medusa.
- Flitner W., Derbolav J. (1988). *Problemi di etica pedagogica*. La Scuola: Brescia.
- Gennari M. (2015). *Formema*. Genova: Il Melangolo.
- Granese A. (2008). *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*. Roma: Armando.
- Hauser M. (2007). *Menti morali. Le origini naturali del male e del bene*. Milano: Il Saggiatore.
- Jervis G. (2007). *Pensare dritto, pensare storto. Introduzione alle illusioni sociali*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Marzano M., Urbinati N. (2017). *La società orizzontale. Liberi senza padri*. Milano: Feltrinelli.
- Murdoch I. (2014). *Esistenzialisti e mistici. Scritti di filosofia e letteratura*. Il Milano: Saggiatore.
- Steiner G. (2012). *La poesia del pensiero*. Milano: Garzanti.
- Vattimo G. (2002). *Tecnica ed esistenza. Una mappa filosofica del Novecento* Milano: Bruno Mondadori.
- Zagrebelsky G. (2008). *Contro l'etica della verità*. Roma-Bari: Laterza.

III.

Il vento nelle vele: una metafora pedagogica *oltre* le onde della complessità

Maria Chiara Castaldi

Università di Salerno

Introduzione

La progettazione educativa si trova oggi a dover riconfigurare le proprie categorie in riferimento ai grandi fenomeni sociali legati ai flussi migratori, allo sviluppo del web e delle tecnologie mobili, del tutto pervasive in particolare nel mondo della “screen generation” (Rivoltella, 2006), alla new economy, alle nuove forme di lavoro flessibile, fenomeni che conducono ad una sempre maggiore liquidità (cfr. Bauman, 2002) delle relazioni umane a livello sociale, economico, politico, culturale e religioso. Di fronte a tale temperie la riflessione pedagogica si trova metaforicamente di fronte ad un mare attraversato da onde corte e in continuo susseguirsi, che simboleggiano le incalzanti sfide, spesso inedite, dell’era della complessità (Morin, 1993). L’intento di questo breve contributo, seppur in modo del tutto inesaurivo, si articola nel tentativo di immaginare una sorta di navicella pedagogica che possa provare a solcare le acque agitate di questo primo scorcio del XXI secolo.

A tal fine ho scelto in primo luogo di fotografare brevemente alcuni scorci significativi del pensiero sociologico e filosofico di tre insigni studiosi a cavallo tra il XX e il XXI secolo, Bauman, Lyotard e Morin, il cui richiamo mi è parso fondamentale per fornire le coordinate contestuali in cui prende forma la riflessione pedagogica contemporanea, entrando nella metafora posso dire che ho voluto delineare alcune caratteristiche salienti del mare ondosso e delle onde corte sopra citate in cui si deve muovere la navicella pedagogica oggetto dell’ipotesi qui presentata.

Ma procediamo con ordine: con il concetto di “liquid society”, introdotto da Bauman, nel saggio del 2000 *Liquid modernity*, il sociologo rintraccia alcuni nodi tematici utili a chiarificare le trasformazioni sociali in atto e a definirne le traslazioni nella cosiddetta fluidità: l’emancipazione sociale, il processo di individualizzazione, il nuovo rapporto spazio-tempo, il lavoro, l’idea stessa di comunità (pensiamo per esempio alla comunità virtuale). La modernità è così

letta come un processo di liquefazione di tutti quei corpi solidi che le società avevano precedentemente costruito.

La soluzione alla problematicità sociale e personale risiede, secondo Bauman, in un'azione collettiva, nei vissuti di prossimità, di reciprocità che definisce "sotto assedio" (Bauman, 2003) a causa dell'incalzante individualizzazione della società contemporanea. La riflessione sulla condizione umana lo conduce ad indagare l'identità umana nelle sue diverse dimensioni e a coglierne come comune denominatore l'elemento della fragilità.

Nella "vita liquida" la distinzione tra consumatore e oggetto di consumo è provvisoria e mutevole, l'io personale viene posto sotto l'assedio dei consumi in un circolo vizioso di reciprocità, dal cui meccanismo vorticoso sono esclusi tutti quei consumatori inadeguati, che all'interno della cultura consumistica, Bauman addita polemicamente come vite di scarto: sfollati, immigrati, richiedenti asilo, tutti coloro che non sono funzionali al gioco dei consumi rischiano di finire nel calderone dell'inutilità e dell'esubero, nei non-luoghi dell'indifferenza e dell'ostilità dove lo straniero incarna un pericolo sconosciuto contro il quale erigere muri e fili spinati.

La deriva consumistica ha traciato anche nella sfera dei valori, il sociologo polacco si sofferma con particolare enfasi sull'amore; in un'intervista a Repubblica nel Novembre del 2012 così si esprimeva:

Il mercato ha fiutato nel nostro bisogno disperato di amore l'opportunità di enormi profitti. E ci alletta con la promessa di poter avere tutto senza fatica: soddisfazione senza lavoro, guadagno senza sacrificio, risultati senza sforzo, conoscenza senza un processo di apprendimento. L'amore richiede tempo ed energia. Ma oggi ascoltare chi amiamo, dedicare il nostro tempo ad aiutare l'altro nei momenti difficili, andare incontro ai suoi bisogni e desideri più che ai nostri, è diventato superfluo: comprare regali in un negozio è più che sufficiente a ricompensare la nostra mancanza di compassione, amicizia e attenzione. Ma possiamo comprare tutto, non l'amore. Non troveremo l'amore in un negozio. L'amore è una fabbrica che lavora senza sosta, ventiquattro ore al giorno e sette giorni alla settimana.

L'analisi acuta e attuale condotta da Zygmunt Bauman del primo quindicennio del nuovo millennio è stata un richiamo inaggrabile per l'intento del nostro contributo. Al fine di abbracciare con lo sguardo pedagogico un orizzonte più ampio possibile sul nostro tempo non ci si può esimere dal richiamare Jean-François Lyotard, che con la sua lettura critica dell'ultimo scorcio del XX secolo, ha aperto la via alle analisi successive sulla post-modernità.

Nel testo *La condizione postmoderna* del 1979 Lyotard così scrive in riferimento alla fine delle grandi narrazioni:

«Semplificando al massimo, possiamo considerare “postmoderna” l’incredulità nei confronti delle metanarrazioni» (Lyotard 1985, p. 6). Il sapere postmoderno si concretizza in una razionalità plurale a raggio corto, mirante a legittimazioni fluide, parziali e reversibili.

1. Una rotta possibile: una pedagogia dell’essere per la valorizzazione della persona

La presente fase storica, molto oltre il passaggio dalla modernità alla post-modernità, registra una sorta di mediazione/contaminazione tra sviluppo tecnologico e complessità, si tratta di una fase avanzata della società tecno-complessa segnata dalla dominanza della tecnologia della comunicazione nei sistemi socio-economici e nel mondo della “screen generation” (Rivoltella, 2006). Urgente in questo mare “complexus” è l’attivazione di quella missione antropologica che Morin, il terzo autore che abbiamo considerato, definisce “umanizzazione dell’umanità”, (Morin, 1993, p. 112). *L’umanesimo planetario* auspicato da Morin si caratterizza per la capacità di favorire l’individualità e la comunità nella consapevolezza che unità e diversità sono caratteristiche proprie dell’umano e pertanto inseparabili, complementari e costitutive.

È proprio in questa direzione che si inserisce la “navicella” della pedagogia contemporanea che non può limitarsi a progettare percorsi educativi di “galleggiamento”, ma deve fornire rotte di senso possibili in termini di educazione/educabilità. Come conciliare l’uno e i molti? ovvero le differenze culturali riuscendo a riconoscere una comune appartenenza che permetta l’esistenza della comunità? (Mari, 2001), tale quesito pedagogico trova nella prospettiva proposta da Secco una rotta possibile: attraverso il radicamento della pratica interculturale in una “pedagogia dell’essere” che permetta l’affioramento della comune umanità di cui la cultura è espressione, e consideri l’importanza dell’“umanizzazione dell’uomo” come sostegno del soggetto. Se è vero che oggi in particolare, la sfida consiste nel contenere il fattore tecno-strumentale nella sua deriva di pervasiva invadenza, allora oggi come ieri è indispensabile il richiamo alla priorità dell’«essere» sul «fare», del «vivente» sul «non vivente», dell’«uomo» sulle «cose», del soggetto sull’oggetto (il richiamo è a Giuseppe Mari, 2001). Lo scoglio che la navicella pedagogica è chiamata ad aggirare è la “cosificazione” della persona (Cfr. Ferracuti, 1995, p. 15), il considerarla non come soggetto portatore di potenzialità e vita, ma come un oggetto che va plasmato dall’esterno, misconoscendone la sua intrinseca spiritualità, intesa quale

costitutiva libertà (Mari, 2001, p. 226). La pedagogia dell'essere valorizza la "vita", come categoria portante della teoria educativa, considerando la tecnica una particolare espressione dell'umano che, tuttavia, non può misconoscere la propria secondarietà rispetto all' "originario" costituito dall'essere (Mari, 2001, p. 29).

Giungiamo così a tratteggiare le linee essenziali del timone pedagogico nella nostra metafora: tenendo presente che la costruzione complessa e dinamica di quella che Gaetano Mollo definisce "competenza ad essere" rinvia sempre ad un dover essere, allora la rotta da seguire nel progettare l'educativo oggi, è "una continua risultante della relazione che si compone attraverso interazioni significative e riferimenti valoriali, si tratta di quel "relazionismo significativo" attraverso il quale si può superare la trappola dell'omologazione culturale, veicolo di alienazione e mercificazione, insicurezza e indifferenza (Mollo, 2012, pp. 139-140).

Una pedagogia di tal guisa avverte la necessità di ammettere che la scienza dell'educazione non sia esclusivamente descrittiva dei fatti, ma sia anche – come nota Brezinka – teleologico-analitica delle cause (Cfr. Brezinka, 1984, p. 72).

Il timone di questo approccio pedagogico si fonda, dunque, su una pedagogia dell'essere di ispirazione tomista e su di una pedagogia della relazionalità che si collochi in una tensione tra immanenza e trascendenza, rinviando ad un concetto di relazione come costitutiva della persona, fondativa dell'essere e giustificativa dell'educabilità (Cfr. Clarizia, 2013, p. 24).

Il processo formativo genera la diversità delle persone, anzi le diversità delle persone, legando sinergicamente la dimensione ontologica della persona alla sua attività trascendentale, la sua dimensione biologico-istintuale alla sua costruzione simbolica e pragmatica (Hildebrand, 2003).

Ma un timone senza vele da indirizzare perde di significatività: pertanto l'elemento della vela vuole richiamare la *capacità empatica* di *accogliere*, (proprio come la vela accoglie il vento dentro di sé), il *pathos* dell'altro, le sue tempeste ed inquietudini, tale capacità è oggetto di una pedagogia dell'incontro (Rossi, 2003) che aiuti a volgere lo sguardo più lontano, *oltre* l'increspatura dell'onda, verso la *vita* e le vite dell'altro, verso la sofferenza che ogni persona porta dentro di sé.

Le scienze umane hanno ampiamente dimostrato che per fronteggiare l'esperienza del dolore e i vissuti ad essa connessi, è necessario uscire dall'isolamento e condividerlo con l'*altro*, inteso come quel qualcuno che sappia e possa accoglierlo. Entrare in relazione dialogica, raccontare i problemi, confidare le lotte e le solitudini, (fare da vela entrando nella metafora), consente alla

concretezza delle vite di intrecciarsi nella dimensione autenticamente relazionale, di vivere l'esperienza della condivisione che allevia la fatica e salva dalla solitudine, fonti di arricchimento reciproco, di crescita personale e comunitaria (Cfr. Romano, 2012, pp. 46-59). Nella sua lunga esperienza di aiuto a coloro che soffrono, il teologo olandese Nowen scrive: «Quando scopro di non essere più solo nella mia lotta e quando comincio a sperimentare una nuova "fraternità nella debolezza", allora può prorompere la vera gioia, in mezzo al mio dolore» (Nowen, 1994, p. 33). Si tratta, dunque, di offrire proposte formative atte a promuovere e veicolare modalità di relazione capaci di navigare *oltre* le logiche dell'utilitarismo, dell'efficienza in termini economico-produttivi, ma fondate sul riconoscimento del valore delle emozioni e dei sentimenti e sul comune senso d'eticità (Cfr. Mollo, 2006). In questo scia pedagogica la relazione interpersonale diviene la via maestra perchè i semi dell'amore reciproco, della solidarietà, della fratellanza germogliano, per la costruzione di una società ispirata al valore della pace, che non può consistere in una tecnica, cognitiva o politica, ma può derivare solo da relazioni umane giuste ed eticamente connotate (Cfr. Donati, 1997, pp. 22-23). Il richiamo alla cultura del cuore e alla civiltà dell'amore come priorità educative, secondo l'accezione di senso offerta da Bruno Rossi, è qui inevitabile affinché si possano progettare percorsi formativi atti a fornire ai giovani adeguate categorie etiche che infondono il *coraggio* di compiere umanizzanti scelte etiche capaci di vedere nel *Tu* vicino o lontano, il desiderabile completamento dell'*Io*, che nella gratuità, nella generosità, nella compassione (cum + pathos) e nell'incondizionatezza del dono, edificano quel ponte possibile che conduce al *noi* (Rossi, 2003, pp.481-482).

Ecco, dunque, che i grandi fenomeni sociali come le conquiste tecnologiche, la globalizzazione, le migrazioni, pur nella loro complessità possono essere letti e interpretati dalla pedagogia come quelle onde, talvolta incalzanti che, se cavalcate mediante l'ausilio di un approccio onto-teleologico possono concorrere a far riscoprire il fondamento dell'essere-persona nella relazione con l'altro, fratello, amico, straniero.

Bibliografia

- Bauman Z. (2005). *Vite di scarto*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (2003). *La società sotto assedio*, Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (2003). *Una nuova condizione umana*. Milano: Vita & Pensiero.
Bauman Z. (2002). *Modernità liquida*. Roma-Bari: Laterza.
Bauman Z. (1985). *La condizione postmoderna*. Milano: Feltrinelli.

- Brezinka W. (1984). *Metateoria dell'educazione*. Roma: Armando.
- Clarizia L. (2013). *La relazione. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Donati P. (1997). *Pensiero sociale cristiano e società postmoderna*. Roma: A.V.E.
- Ferracuti M. (1995). *Pedagogia per educare*. Venosa: Osanna.
- Gennari M. (2007). *Filosofia del pensiero*. Genova: Il Nuovo Melangolo.
- Hildebrand D. (2003). *Essenza dell'amore*. Firenze: Bompiani.
- Mari G. (2001). *Pedagogia cristiana come pedagogia dell'essere*. Brescia: La Scuola.
- Mollo G. (2012). *La civiltà della cooperazione. Un modello di rinnovamento per una leadership etica*. Perugia: Morlacchi.
- Mollo G. (2006). *I valori della post-modernità e i nuovi paradigmi della coscienza?* Co-senza: Pellegrini.
- Mollo G. (2006). Il senso del sapere per la formazione umana. In C. Laneve, C. Gemma (eds.), *Pedagogia Ricerca Valutazione*. Atti del XXI° convegno nazionale, Macerata 25-27 maggio 2005. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mollo G. (2005). *I valori della post-modernità e i nuovi paradigmi della coscienza?* Brescia: La Scuola.
- Morin E. (1993). *Introduzione al pensiero complesso Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Nowen H.J.M. (1994). *Vivere nello Spirito*. Brescia: Queriniana.
- Portera (ed.) (2007). *Pedagogia Culturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*. Milano: Vita & Pensiero.
- Rivoltella P. (2006). *Screen Generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*. Milano: Vita & Pensiero.
- Romano R.G. (2013). Dalla sofferenza alla speranza. Un percorso dialogico per la maturazione della persona. *Qualeducazione*, 79: 46-59.
- Rossi B. (2003). *Il sé e l'altro. Per una pedagogia dell'incontro*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2003). Educare i sentimenti, per una cultura della vita e dell'amore. In L. Pati (ed.), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli* (pp. 539-568). Milano: Vita & Pensiero.

IV.

Diversità in classe: una scelta politica ed educativa

Anna Granata
Università di Torino

Introduzione

Al primo contatto, il maestro coglie una pluralità di volti: volti vivaci e curiosi, volti confusi e distratti, volti più brutti e volti più belli, volti particolari e volti meno significativi, volti che rimangono impressi al primo sguardo e volti che non notiamo. Come nell'ora della creazione: il suo sguardo, lo sguardo del maestro, li accetta e li accoglie tutti (Buber, 2009, p. 52).

Con le parole suggestive di Martin Buber apriamo una riflessione sulle diversità in classe come sfida fondamentale della scuola di ieri e di oggi. Accogliere ciascun alunno con il suo volto, la sua storia, le sue capacità, le sue origini familiari e socio-culturali è un'esperienza che fonda il mestiere stesso di insegnante.

Per la nostra Carta costituzionale la scuola è aperta a tutti senza alcuna distinzione: un principio che non è presente, con questa forza e radicalità, in nessun'altra costituzione europea. Tuttavia, non di rado le scuole adottano misure e veri e propri escamotages per circoscrivere e ostacolare l'esperienza della diversità in classe. Sono ormai noti i processi di segregazione degli alunni su base etnica e socio-economica che caratterizzano i nostri grandi centri urbani, alla cui base vi è il fenomeno del *white flight* ovvero la tendenza diffusa di famiglie italiane a scegliere per i propri figli scuole poco frequentate da alunni stranieri (Pacchi, Ranci 2017). Dinamiche di questo tipo minano alla base la possibilità di fare della classe una palestra interculturale, esperienza che difficilmente potrà presentarsi al di fuori della scuola dell'obbligo (Perrenoud, 1995).

Il tema della diversità in classe è squisitamente novecentesco. Nei tempi precedenti, la scuola era infatti esperienza d'élite, riservata a pochi bambini e ragazzi appartenenti alla media e alta borghesia. La pedagogia stessa ha eluso

per molto tempo la questione, centrando la propria attenzione sul ruolo del docente, unico detentore di un sapere che veniva impartito a “vasi vuoti da riempire”, per richiamare alla mente una nota immagine di Comenio.

La rimessa al centro del soggetto che apprende, in particolare attraverso i contributi dell’Attivismo pedagogico, e l’introduzione di una visione democratica dell’educazione, ha riportato l’attenzione sul sapere che nasce nella relazione tra pari e in dialogo con l’insegnante. Studi recenti sulla personalizzazione nei percorsi di apprendimento (cfr. Mincu, 2012) o sul *cooperative learning* nelle classi multiculturali sono il segno evidente di questa inversione di tendenza (cfr. Gobbo, 2010).

In questo breve saggio approfondiamo la questione della diversità in classe come *scelta politica*, a partire dall’approvazione della Carta costituzionale nel 1948 e attraverso varie successive normative ministeriali, e come *scelta educativa*, nella vita scolastica quotidiana a fronte di un contesto sociale che spesso considera la diversità come un pericolo piuttosto che come un valore.

1. La scuola aperta a tutti nella Costituzione italiana

“La scuola è aperta a tutti” recita il comma 1 dell’articolo 34 della nostra Carta costituzionale. Lo Stato deve organizzare le scuole in modo da ospitare tutti i bambini senza eccezione alcuna e offrendo loro opportunità di istruzione e formazione ottimali. Nel tempo, questo pronome “tutti” ha assunto sempre nuove declinazioni, mostrando come il progetto democratico sia una strada da costruire passo dopo passo, gestendo sfide antiche e nuove.

La discussione tra i padri costituenti su questo tema è stata una delle più accese e coinvolgenti, con la sinergia di tutta l’Assemblea attorno a un’idea di scuola come organo vitale della democrazia nascente. Per Piero Calamandrei, l’articolo 34 è indubbiamente il più importante dell’intera Costituzione: “La scuola è aperta a tutti – afferma in un suo intervento pubblico nel 1950 –. Lo Stato deve quindi costituire scuole ottime per ospitare tutti. [...] La scuola di Stato, la scuola democratica, è una scuola che ha un carattere unitario, è la scuola di tutti” (Calamandrei, 1950, p. 89). Questo articolo è la diretta conseguenza e la concreta possibilità di attuazione di un altro importante articolo, secondo cui “Tutti i cittadini hanno parità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinione politica, di condizioni personali e sociali” (Costituzione italiana, art. 3).

Il processo di ampliamento del diritto-dovere all’istruzione, rivolto a “tutti gli italiani” tra i sei e i quattordici anni, rappresenta un passaggio storico che

ha visto la sua attuazione concreta a partire dagli anni Sessanta, quando bambini di condizione sociale e origine culturale diversa cominciano effettivamente a condividere la quotidianità della scuola (Di Pol, 2016). Negli anni, provvedimenti ministeriali e legislativi specifici, così come mutamenti demografici legati alle dinamiche migratorie interne e internazionali, hanno modificato i connotati della popolazione scolastica stessa, introducendo storie ed esperienze sempre più diversificate. Possiamo qui citare i “programmi didattici per la scuola primaria” del 1955 che hanno registrato la grande novità di alunni provenienti dalle regioni del Sud a quelle del Nord e dalle campagne alle città; la riforma scolastica della “scuola media unificata” del 1963, che ha uniformato i percorsi di istruzione e di avviamento al lavoro, coinvolgendo per la prima volta anche le alunne in percorsi prolungati di istruzione; la “Legge 517” del 1977 che ha aperto le classi ordinarie agli alunni disabili, introducendo una novità assoluta nel contesto europeo ed extra-europeo; i “programmi per la scuola elementare” del 1985 che hanno registrato la grande novità di alunni migranti non italofofoni, introducendo i primissimi riferimenti all’educazione interculturale (Claris, 2002).

Tutte queste normative ci parlano della diversità come sostantivo plurale e della classe come luogo capace di accogliere la pluralità e gestirla come una risorsa per i processi educativi e di apprendimento.

2. Diversità: una scelta educativa mai scontata

Non bastano le leggi e le normative, tuttavia, a definire le prassi scolastiche: scegliere la diversità e promuovere l’eterogeneità delle classi non è mai un’operazione semplice per dirigenti e insegnanti. L’omogeneità si presenta come garanzia di stabilità e possibilità di realizzare il proprio programma o progetto educativo: nessun formatore, a qualsiasi livello, dal nido d’infanzia al corso universitario, può dirsi immune da questa dinamica che altrove abbiamo chiamato “sogno di somiglianza” (Granata, 2016). L’omogeneità culturale in particolare viene considerata come “una caratteristica desiderabile, che merita di essere protetta e incoraggiata, mentre l’eterogeneità appare come una deviazione che deve essere eliminata” (Vatz-Laaroussi, 2000, p. 339). Filoni diversi della psicologia hanno spiegato come la nostra mente di persone ancor prima che di formatori, sia spontaneamente attirata dall’omogeneità, basti pensare agli studi di Bruner (1996) sul radicamento della persona nella cultura, alle scoperte psicanalitiche sulle angosce suscitate dalla diversità culturale (Kaës, 2007), alla vasta letteratura cognitivista sulle dinamiche di categorizzazione

sociale basate sull'idea del noi e loro come fronti contrapposti (Tajfel, 1981).

È evidente come la diversità in classe difficilmente venga perseguita dagli attori scolastici in maniera spontanea e deliberata. Tre circostanze, in particolare, mettono alla prova le scelte delle scuole e rappresentano fronti fondamentali sui quali investire per dare concretezza al principio costituzionale: la formazione delle classi, il rapporto con le famiglie, l'accoglienza di nuovi arrivati durante l'anno scolastico.

Prima circostanza: formare le classi. All'inizio del mese di settembre, le scuole decidono come formare le classi e di conseguenza quale esperienza comunitaria far fare agli alunni lungo l'intero ciclo scolastico. Non di rado purtroppo, anche sotto pressione delle richieste delle famiglie, vengono create nelle nostre scuole classi "di serie A" e "di serie B", nelle quali è evidente la tendenza a separare bambini con percorsi di vita e familiari diversi (Santerini, 2010). Ogni selezione ha degli effetti sull'esperienza dei bambini e viola la loro libertà di crescere con compagni con storie e percorsi diversi dai propri. Il rischio più che latente è quello di creare dei "ghetti" tra italiani e stranieri, ma anche tra ricchi e poveri, generando conflitti e condizioni inique di accesso al sapere.

Seconda circostanza: coinvolgere le famiglie. Anche quando le classi vengono formate con criteri di "equieterogeneità" (Santerini, 2010), possono crearsi percorsi differenziati per quel che concerne il coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola. A fare la differenza in questi processi di selezione è spesso la competenza linguistica delle famiglie ma talvolta anche l'appartenenza a minoranze religiose, per esempio per quanto riguarda la partecipazione delle famiglie alla preparazione della festa di Natale nelle scuole dell'infanzia (Granata, *in press*). La separazione tra famiglie si ripercuote negativamente sulle percezioni dei bambini stessi, che provano disagio nel vedere marginalizzati i propri genitori e possono scoprire per la prima volta di essere percepiti come "stranieri" agli occhi del mondo esterno.

Terza circostanza: l'accoglienza dei nuovi arrivati. L'accoglienza di alunni neoarrivati in corso d'anno, garantita dalla nostra normativa (CM 24/2006), è un processo in calo nelle nostre scuole a causa del diminuire dei flussi migratori verso il nostro Paese (Caritas Migrantes, 2017). Tuttavia, è ancora sulla capacità di accoglienza di questi "ultimi arrivati" che si gioca la capacità delle nostre scuole di promuovere la diversità in classe come valore. L'arrivo di un nuovo alunno, che non parla italiano, che in alcuni casi non è mai stato a scuola, e che ha vissuto l'esperienza spesso drammatica della migrazione, destabilizza

la vita della classe e l'agire dell'insegnante stesso. Gestire le emozioni negative e mettere in gioco le proprie capacità di accoglienza significa accettare ancora una volta la sfida di una scuola aperta a tutti, in ogni momento dell'anno.

Bibliografia

- Bruner J. (2011). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (ed. orig. pubblicata 1996).
- Calamandrei P. (2008). *Per la scuola*, Palermo: Sellerio.
- Caritas Migrantes (2017). *Dossier statistico immigrazione 2017*. Roma
- Cesari Lusso V. (2000). Quelle "grammaire" des relations interculturelles dans des milieux culturellement homogènes? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 7, 3: 337-357.
- Claris S. (2002). *A scuola di intercultura. Proposte educative e didattiche*. Brescia: La Scuola.
- Di Pol R.D. (2016). *La scuola per tutti gli italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*. Milano: Mondadori Education.
- Gobbo F. (ed.) (2010). *Il cooperative learning nelle scuole multiculturali. Una prospettiva critica*. Unicopli: Milano.
- Granata A. (2016). *Pedagogia delle diversità*. Roma: Carocci.
- Granata A. (*in press*). Pluralismo religioso e agire educativo: note a partire da una ricerca sulla festa di Natale nelle scuole dell'infanzia. *Orientamenti pedagogici*.
- Kaës R. (2007). *Un singolare plurale. La psicoanalisi alla prova del gruppo*. Roma: Boringhieri.
- Mincu M. (2012). *Personalising Education: Theories, Politics and Cultural Contexts*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Pacchi C., Ranci C. (ed.) (2017). *White flight a Milano: la segregazione sociale e etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: FrancoAngeli.
- Perrenoud P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris: Esf.
- Santerini M. (ed.) (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Savarese G. (2009). *Io e il mio amico disabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Tajfel H. (1981). *Human groups and social categories. Studies in social psychology*. Cambridge (GB): Cambridge University Press.

V. La parola e l'incontro

Luca Odini
Università di Verona

Il presente contributo si propone di approfondire, attraverso gli spunti di una ricerca-azione triennale sul campo, l'importanza della parola e del linguaggio come occasione di incontro e di riconoscimento reciproco in un contesto marcatamente multiculturale e multireligioso.

1. Il contesto

Il progetto "Le parole sono importanti" nasce e si inserisce nel territorio comunale di Mantova nel particolare contesto del quartiere di Lunetta, realtà che risente di un disagio che assume diverse forme: molte famiglie infatti soffrono di problemi personali, economici e sociali che acuiscono le difficoltà nella socializzazione e rendono più complicati i rapporti di prossimità e vicinanza. In un contesto di questo tipo è presente la scuola primaria S. Allende che si costituisce come il centro del quartiere e un punto di riferimento educativo innegabile, seppur con tutti i problemi del caso, legati ad un'incidenza di bambine e bambini stranieri che rispecchia la situazione abitativa e non di rado supera l'80-90% in ogni singolo gruppo classe.

Da subito è parso evidente come in un contesto di questo tipo fosse prioritario un intervento di carattere educativo in grado di ritessere le trame assottigliate e diradate della vita sociale. Cercando di comprendere come fosse possibile tentare di ricostruire fiducia in una realtà così particolare e in un contesto così difficile si è immaginato di partire dai bambini e dalla scuola per arrivare agli adulti. Si è quindi sviluppata una riflessione sulla necessità e sull'urgenza che il contesto scolastico tornasse ad essere un luogo non solo di istruzione ma anche e soprattutto di educazione, che si costituisse come occasione di incontro e di socializzazione tra persone che difficilmente troverebbero altri spunti e opportunità d'incontro e di dialogo, favorendo la cura della relazione con l'altro attraverso la forza del linguaggio. Il linguaggio infatti non è mai qualcosa di scontato, di assodato una volta per tutti, di banale o meramente

funzionale, la costruzione di un linguaggio custodisce in sé un'idea di uomo, una sua profondità, un orizzonte culturale, ideale e anche metafisico, volendo.

Morin (2002, pp. 17-18) scrisse: “Il linguaggio è l'interfaccia del biologico, dell'umano, del culturale, del sociale. Il linguaggio è una parte della totalità umana, ma la totalità umana si trova contenuta nel linguaggio. [...] Il linguaggio è in noi e noi siamo del linguaggio. Siamo aperti attraverso il linguaggio, rinchiusi nel linguaggio, aperti verso altri attraverso il linguaggio (comunicazione), chiusi agli altri dal linguaggio (errori, menzogne), aperti verso le idee dal linguaggio, chiusi alle idee dal linguaggio. Aperti al mondo e tolti dal mondo dal nostro linguaggio, siamo, conformemente al nostro destino, rinchiusi da ciò che ci apre e aperti da ciò che ci rinchiede. Problema umano universale dalle variazioni e dalle modulazioni infinite. Il linguaggio permette l'emergenza della mente umana, le è necessario per tutte le operazioni cognitive e pratiche, ed è inerente ad ogni organizzazione sociale”.

2. Parola e linguaggio

Appare quindi evidente come in un contesto sociale come quello descritto, ciò assuma una rilevanza ancora maggiore, perché se è vero quanto ci indica Morin, è altrettanto vero anche il contrario. Ovvero, se la parola e il linguaggio possono essere una spinta all'emancipazione, alla condivisione e alla comprensione, dove questa parola è assente o carente non vi sarà pensiero e non vi sarà nemmeno capacità di rielaborazione, di profondità, di crescita, non vi sarà libertà. Haring (1989, p.135) scrisse: “La libertà di creature è condizionata dal livello del dialogo. Quando gli uomini si esprimono a vicenda, rivelano il proprio essere gli uni agli altri e dicono la loro parola più intima con libero dono di sé, allora la libertà è nata e cresce nell'incontro con la libertà degli altri”. Dove non si schiude la possibilità della parola dunque non solo non vi è pensiero, non vi è nemmeno presenza coscienziale di sé, capacità di analisi, di rielaborazione e di profondità, capacità di incontro e di comunità.

In qualche modo fu un inguaribile ottimista don Milani nel suggerire ai ragazzi di Barbiana che una parola che si ignora oggi è senza dubbio un calcio in culo che si prenderà domani. La questione oggi ci appare ancora e radicalmente più grave.

Wittgenstein (1990, 5.6) suggerisce come “I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”. Quasi a dire che quando utilizziamo il linguaggio per comunicare con gli altri, per descrivere il mondo, siamo artefici di una sorta di seconda creazione che prende forma attraverso le parole.

Per questo è parso auspicabile che in particolare i più piccoli, avessero la possibilità di acquisire e di sviluppare quegli strumenti linguistici e di ragionamento che potessero aiutarli ad interpretare ciò che sono e ciò che vogliono diventare, le situazioni in cui si trovano a vivere, gli affetti e le emozioni che sentono, i loro sogni per il futuro. Il numero delle parole e le connessioni fra loro conosciute delineano e delimitano un universo, che esiste, appunto, in quanto nominabile. In quest'universo si incontrano cose di cui i bambini (ma spesso anche gli adulti) hanno poche possibilità di parlare, di ragionare, su cui non possono esprimere i loro dubbi e le loro domande.

Appare dunque evidente come il livello del dialogo, la profondità del linguaggio utilizzato e la conoscenza di parole e concetti, non abbia solamente conseguenze di natura meramente estetiche, ma vada a toccare qualcosa di più profondo e cioè la capacità e la possibilità di dirci, di esprimerci, di comunicare con noi stessi e con i nostri simili. Il concetto di uomo in quanto persona e della persona in quanto relazione può essere approfondito, chiarito, esplorato nella sua ampiezza e nella sua dimensione relazionale solo attraverso la trasgressione del linguaggio.

“Le parole non sono solo mezzi per comunicare, le parole non sono solo il veicolo dell'informazione, come la pedagogia cognitivizzata del nostro tempo vorrebbe farci credere, ma sono corpo, carne, vita, desiderio. Noi non usiamo semplicemente le parole, ma siamo fatti di parole, viviamo e respiriamo nelle parole [...] Se la parola dipende dal codice del linguaggio, non è mai già tutta contenuta in quel codice. La sua capacità generativa trascende sempre il suo uso codificato” (Recalcati, 2014, p. 90).

Appare quindi vitale porsi il problema delle parole e di come esse siano importanti per dare ai ragazzi più giovani la possibilità di cogliersi e di leggere il mondo, di decodificarlo e possibilmente di criticarlo e di cambiarlo migliorandolo.

Pensiamo a quanto questo possa essere importante e significativo ricordando George Orwell che in 1984 coglie nella manipolazione della lingua la funzione di omologare tutto in un unico pensiero dominante. La lingua che Orwell vede costituirsi è una lingua che via via si impoverisce sempre più ed elimina via via “fisicamente” ogni pensiero contrario all'ideologia dominante della dittatura. Paveva addirittura come possa diventare alla fine impossibile il delitto di pensiero perché non ci saranno più parole per esprimerlo e per descriverlo.

Scrisse Gramsci (1975, p.1375) “Occorrerà pertanto dimostrare che tutti gli uomini sono filosofi, definendo i limiti e i caratteri di questa filosofia di “tutto il mondo” cioè il senso comune e la religione. Dimostrato che tutti sono

filosofi, a modo loro, che non esiste un uomo normale, e sano intellettualmente, che non partecipi di una determinata concezione del mondo, sia pure inconsapevolmente, perché ogni “linguaggio” è una filosofia si passa al secondo momento, al momento della critica e della consapevolezza. È preferibile “pensare” senza averne consapevolezza, in modo disgregato e occasionale, è preferibile “partecipare” a una concezione del mondo “imposta” dal di fuori, da un gruppo sociale [...] o è preferibile elaborare la propria concezione del mondo inconsapevolmente e criticamente e [...] partecipare attivamente alla produzione della storia universale?”.

3. Parola, identità e incontro

La parola sembra quindi rivelarsi per un duplice verso. Prima di tutto si è mostrata in tutto il suo essere trasgressivo nella possibilità che conferisce all'uomo di rendersi presente a sé stesso, di comprendere quanto sente, quanto immagina, quanto spera, ma allo stesso tempo anche di uscire da sé e di porsi come strumento privilegiato per l'incontro con l'altro. Attraverso le parole si possono infatti condividere esperienze, vissuti, speranze, si può crescere insieme, e attraverso l'indagine e l'esplorazione di questi mondi che si abitano si può scoprire e comprendere come la radice ultima della parola che pronunciamo sia sempre la sorgente di senso dello sguardo dell'altro, attraverso il quale l'uomo si riconosce e attraverso il quale può crescere, svilupparsi, trovare un significato e una speranza nuovi.

In secondo luogo la parola si mostra con tutta la sua carica potenzialmente eversiva. Attraverso la parola si possono scoprire mondi, si possono condividere situazioni, disagi, speranze, ma soprattutto si possono denunciare ingiustizie, sfruttamenti, disumanizzazioni e si può insieme agire per costruire un mondo migliore. Senza la possibilità di concettualizzare queste parole, di poterle discutere, di potersi confrontare, termini come democrazia, uguaglianza e solidarietà, rischiano di essere dimenticati a favore di un lessico comune che impone una visione e un paradigma unico che alla fine disumanizza l'uomo rendendolo non più un fine ma un semplice mezzo.

Se intendiamo ancora la scuola come un'istituzione democratica che ha come obiettivo preminente quello di formare i cittadini nei solchi e nel dettato della costituzione, apparirà del tutto evidente che se veniamo al mondo in condizioni iniziali diversissime, gli uomini che fanno parte delle istituzioni e in particolare che si occupano di cultura e di educazione hanno innanzitutto il dovere di rendere queste condizioni meno penalizzanti possibili per chi non

è stato immediatamente fortunato. Molto spesso affrontare parole e temi come libertà, uguaglianza, diritti, cittadinanza, dignità in contesti familiari caratterizzati da gravi problemi economici o da difficoltà culturali, e in alcuni casi linguistiche, limitanti è improbabile se non utopistico. Ma tutti questi ostacoli non possono e non devono privare nessun bambino, e in particolare quanti nascono in condizioni difficili, del diritto alle parole per stare nel mondo in modo consapevole, costruttivo, creativo, generoso libero e uguale a quello di tutti gli altri bambini che sono nati in contesti più fortunati.

Occuparsi delle parole, prendersi cura del linguaggio, porvi attenzione, implica entrare necessariamente in relazione con l'altro, e questo legame implica necessariamente anche una certa tensione emotiva, una tensione empatica, un coinvolgimento nella vita e nella specificità dell'altro che rende consapevole l'uomo di non essere più solo e perso, ma di essere parte di un'unica comunità che abbraccia tutto il mondo e tutte le persone. Proprio in questo contesto allora, mentre filosoficamente si apre la possibilità di un altro "generalizzato", si pone di fronte ad ognuno di noi, attraverso l'incontro reale, il volto dell'altro, che ha acquisito una storia e un'identità, nel quale ci si può riconoscere e che non lascia indifferenti. D'altronde forse è proprio questo ciò che rende unica ogni relazione di carattere educativo e che la riempie di una forza e di una speranza che si rinnova ogni giorno.

Bibliografia

- Gramsci A. (1975). *Quaderni dal carcere* (Voll. 1-4). Torino: Einaudi.
Haring B. (1989). *Liberi e fedeli in Cristo* (Voll. 1-3). Milano: San Paolo.
Morin E. (2002). *Il metodo. L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.
Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
Wittgenstein L. (1990). *Tractatus logico-philosophicus*. Torino: Einaudi.

VI.

La professionalità riflessiva di fronte alle trasformazioni educative contemporanee

Francesca Oggioni
Università di Milano-Bicocca

L'osservazione delle molteplici trasformazioni della contemporaneità invita ad un'analisi critica delle loro ricadute in ambito educativo, mantenendo una focalizzazione sulle declinazioni attribuibili ai concetti di *professionalità educativa* e di *qualità* del lavoro educativo.

Le mutazioni degli assetti economico-sociali e culturali dei territori, l'individualizzazione dei corsi di vita, la crisi del welfare (Saraceno, 2013, 2015) e il rischio di accentuazione delle disuguaglianze sociali sono processi complessi, con riverberi significativi sul piano educativo. In particolare, l'innalzamento dei livelli di fragilità, connessi a condizioni di povertà economica ed educativa, modifica i contorni delle aree d'intervento, richiede un'analisi sottile dei processi di educazione informale ed entra nel merito della formazione delle educatrici e degli educatori professionali poiché tende a modificare il quadro delle competenze (spesso incerte) necessarie per una presa in carico efficace, intenzionale e pedagogicamente fondata, delle emergenze educative (Tramma, 2017). La complessità della storia e della società contemporanee, infatti, apre un confronto costante con la pervasività dell'incertezza, che interessa tutte le dimensioni dell'esistenza e richiede una notevole flessibilità progettuale per collocarsi (individualmente e collettivamente) in una storia dotata di sufficiente senso e coerenza, nell'assunzione di molteplici ruoli, identità e responsabilità. Quando la flessibilità si trasforma in precarietà e l'incertezza in insicurezza, gli equilibri precari vacillano – specie in soggetti che presentano forme di fragilità esistenziali e identitarie – e, oltre alla cronicizzazione di situazioni problematiche, si assiste alla “destabilizzazione degli stabili” (Castel, Haroche, 2001).

1. L'intenzionalità educativa si confronta con la complessità

È in corso un processo d'impovertimento non solo economico, ma culturale e relazionale, identitario e sociale; analizzarlo e comprenderlo nella sua comples-

sità permette di dotare l'intenzionalità educativa di orientamenti e prospettive coerenti rispetto alle nuove narrazioni che si stanno sviluppando all'interno delle storie di vita dei soggetti e dei territori.

Nell'articolazione di un pensiero complesso (anziché semplificante) (Zanarini, 1990) in merito all'*intenzionalità educativa* e alla costruzione di una *solida cultura professionale*, si rivela efficace la ricerca di uno scambio continuo tra Università e organizzazioni del territorio¹, nel riconoscimento dell'importanza degli sguardi e dei contributi sinergicamente offerti al processo di costruzione dell'identità professionale degli educatori e delle educatrici. L'osservazione del mondo dell'educazione avviene secondo tempi, modi e prospettive diverse, ma complementari; il dialogo e il confronto tra saperi professionali e saperi accademici concorrono al reciproco riconoscimento, nella produzione di pensieri e teorizzazioni che favoriscono, innanzitutto, la comprensione dei cambiamenti in atto. Le organizzazioni, infatti, li intercettano molto prima dell'università e li sanno ricostruire in termini temporali (rintracciando continuità e discontinuità); sanno individuare le criticità dei nuovi vincoli, ma anche attrezzare nuove vie percorribili (seppur nell'incertezza e precarietà delle condizioni).

L'analisi condivisa delle problematiche del lavoro educativo ha mostrato la complessità crescente delle domande sociali a fronte della riduzione progressiva delle risorse; la richiesta di una sempre maggiore flessibilità non controbilanciata da garanzie; la difficoltà a comprendere i mandati sociali multipli (orientanti in modo spesso non coerente verso il controllo, la conformazione, l'autonomia) a cui si è chiamati a rispondere, con ridotti margini di negoziazione, all'interno di un sistema di vincoli impliciti, che produce alcune dissonanze tra pratiche educative e professionali dichiarate e agite. L'individuazione di modalità e progettualità realmente in grado di incidere sui territori è avvertita come faticosa, a fronte del nesso vincolante tra l'intervento educativo e una logica emergenziale che impone uno schiacciamento sul bisogno e sull'erogazione di prestazioni, secondo una visione tecnicistica dell'atto educativo. La continua richiesta di innovazione nel/del lavoro educativo risulta sterile

1 A titolo esemplificativo, si fa riferimento all'esperienza maturata all'interno del *Progetto "Assalti al cielo e ritirate strategiche"* promosso dal Consiglio di coordinamento didattico del Corso di studi in Scienze dell'educazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca (coordinato da: prof. S. Tramma e d.ssa F. Oggioni): a partire da una riflessione condivisa con le organizzazioni del territorio sulla formazione della figura professionale, si è giunti alla costruzione di un gruppo di progettazione e ricerca intenzionato ad assumere in modo congiunto la responsabilità di produrre pensiero scientifico sulla professionalità educativa.

quando non declinata come possibilità di adozione di *strategie innovative*, orientate alla ricerca di nuove possibilità e modalità di gestione delle risorse, di utilizzo di molteplici strumenti e linguaggi, di progettazione e sperimentazione di metodologie differenti (nonostante i vincoli e le problematicità).

Una possibile contromisura, seppur parziale, alla molteplicità di vincoli e contraddizioni, assume i tratti del riconoscimento della necessità di approfondire il rapporto tra lavoro educativo, istituzioni e politica, spingendolo oltre l'appiattimento dei discorsi al livello delle esigenze economico-organizzative, recuperando invece un *sensu condiviso dell'educazione* e individuando le condizioni necessarie (quindi non negoziabili) di (auto)tutela della professionalità e garanzia della qualità del lavoro educativo.

2. Pensiero critico e professionalità educativa

La spinta all'autoimprenditorialità del privato, impressa dalla progressiva contrazione del pubblico, introduce correttivi d'ordine tecnico-organizzativo che influiscono sul senso e sull'efficacia delle azioni educative. È tempo di sviluppare un atteggiamento critico rispetto alle logiche economiche dominanti, che hanno effetti (non ignorabili) sulla cultura educativa e richiedono pertanto la definizione di soglie non valicabili (specie al ribasso) e messa a punto di bilanciamenti tra le esigenze economiche e una presa di posizione etica – dimensione sottesa ad un'autentica attenzione al sociale – rispetto al presidio della qualità dei progetti, dei servizi e degli interventi educativi.

Le trasformazioni politiche e sociali, economiche e culturali della contemporaneità interessano il lavoro educativo e lo rendono oggetto di discussione a più livelli; pertanto, la messa a tema delle criticità della contemporaneità sostenuta da una progettualità trasformativa rinvia ad un'assunzione di responsabilità condivisa tra il mondo delle politiche sociali e dei servizi, l'università e le organizzazioni che operano in ambito socio-educativo; tra tutti i soggetti cioè che partecipano (in modo formale o informale) al processo di costruzione del senso del lavoro educativo e dell'identità professionale degli educatori e delle educatrici (Sorazio, 2016).

Una riflessione sui processi di sviluppo della professionalità educativa comporta l'assunzione di una prospettiva di formazione permanente, che affianchi progressivamente alla centratura sulla postura relazionale un'attenzione alle dimensioni progettuali e contestuali, allo sviluppo di competenze riflessive, all'assunzione di una postura di ricerca che ancori le azioni educative a un pensiero critico.

L'identificazione e il consolidamento delle competenze professionali non sono imprese semplici.

Innanzitutto, lo sguardo di Spencer e Spencer (1995) spinge ad andare oltre la tassonomia delle conoscenze e delle abilità (che sono la punta dell'iceberg) alla cui base stanno le motivazioni, i tratti personali e la concezione di sé: aspetti che devono essere oggetto di analisi riflessiva poiché da essi dipendono la propensione a sviluppare la capacità di apprendere dall'esperienza e dagli altri, di confrontarsi con il contesto e l'ambiente organizzativo, la possibilità di essere autocorrettivi. Lo sviluppo di competenze educative pedagogicamente fondate è inevitabilmente di natura processuale e situata (Cornacchia, 2016), prende avvio in università – che fornisce chiavi di lettura, stimola la decostruzione del noto e la problematizzazione, sviluppa pensiero critico e strategico, sostiene la tensione alla ricerca del senso delle azioni educative – e si consolida con la pratica professionale e la costruzione di percorsi autogestiti di formazione permanente. Tra le storie di formazione degli educatori e delle educatrici² si rintracciano continuità e discontinuità nei percorsi di costruzione di una maturità professionale in cui la progressione dell'età anagrafica e di servizio modifica i tratti della professionalità, in termini di sempre maggior presidio di spazi di riflessività, adozione di uno sguardo di sistema, uscita dall'autoreferenzialità. Il confronto tra generazioni di educatori apre, inoltre, spazi di apprendimento reciproco, in particolare rispetto all'assunzione di consapevolezza del valore politico del lavoro educativo e della necessità di sviluppare una pratica propositiva e dialogante con la politica. La maturità professionale da profondità allo sguardo e al pensiero, rendendo articolati e poliedrici gli oggetti di lavoro; il concetto stesso di cambiamento viene ad assumere diverso spessore e un duplice significato: la declinazione in termini di tensione trasformativa come orizzonte di senso del pensiero e dell'azione educativa, progressivamente viene integrata da un'attenzione al cambiamento vissuto anche condizione indotta (dalle scelte politiche ed economiche) a cui dover far fronte. Il cambiamento, dunque, è al contempo possibilità e limite: ricerca di nuove op-

2 Si riportano dati tratti dalla Ricerca *“L'educatore adulto. Nel lavoro educativo l'età conta?”* (2015), realizzata da S. Tramma (responsabile scientifico), F. Oggioni (coordinatrice del gruppo di ricerca), G. Finzi, G. Pozzebon, M. Pozzo, C. Uccellatore, L. Villa, con la collaborazione di Associazione Metas (M. Fedeli, A. Gatti, M.C. Massola). A partire da racconti autobiografici è stato possibile riconoscere le tappe, gli snodi, le esperienze educative e formative che caratterizzano in modo ricorrente i processi di costruzione di una professionalità adulta la cui traiettoria di sviluppo, nel corso del tempo, si vede strettamente legata all'età anagrafica e all'appartenenza di genere di educatori/educatrici.

portunità e fattore di destabilizzazione e possibile problematicità. Le professioni educative possono assumere una funzione di supporto nella gestione dei cambiamenti sociali, laddove le trasformazioni educative contemporanee siano comprese maturando uno sguardo attento alla complessità e orientato allo sviluppo del pensiero critico per cui gli approcci conoscitivi, le analisi dei contesti, le intenzioni trasformative sono volte a consentire ai soggetti individuali e collettivi di pensare diversamente e di rileggere la collocazione propria e altrui nelle storie individuali e collettive.

Bibliografia

- AA.VV. (2016). Educatori adulti esperti di che cosa? *Animazione Sociale*, 297, 1: 33-76.
- Castel R., Haroche C. (2001). *Propriété privée, propriété sociale, propriété de soi*. Paris: Fayard.
- Cornacchia M. (2016). Natura e sviluppo della competenza professionale. In P. Sorzio (ed.), *Diventare un professionista esperto nei servizi educativi* (pp. 23-36). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Oggionni F. (2016). Nel lavoro educativo l'età conta? L'educatore adulto si misura con la maturità professionale. *Animazione Sociale*, 297, 1: 34-43.
- Saraceno C. (2013). *Il welfare*. Bologna: il Mulino.
- Saraceno C. (2015). *Il lavoro non basta. La povertà in Europa negli anni della crisi*. Milano: Feltrinelli.
- Sorzio P. (ed.) (2016). *Diventare un professionista esperto nei Servizi Educativi. Competenze, transizioni e processi di crescita*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Spencer L., Spencer S. (1995). *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli (ed. orig. pubblicata 1993)
- Tramma S. (2015). *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*. Roma: Carocci.
- Tramma S. (2017). Divenire ed essere educatrici ed educatori nei servizi socioeducativi della contemporaneità. *Pedagogia oggi*, XV, 2: 107-120.
- Zanarini G. (1990). *Diario di viaggio*. Milano: Guerini.

VII.

Società complessa e didattica dei sentimenti. Verso un nuovo umanesimo pedagogico

Simona Perfetti
Università della Calabria

1. Il ruolo delle emozioni nel pensiero di Martha Nussbaum

Martha Nussbaum nel testo *Hupheavals of thought: the intelligence of emotions* (2001) analizza, con riferimento alla musica, all'antropologia, all'arte, alla letteratura, l'importanza e l'urgenza di una vera e propria educazione alle emozioni. Nell'ambito della sua riflessione, definita *neostoica*, la filosofa americana afferma che dare voce alle emozioni è un'operazione mentale fondamentale per uno sviluppo sano della personalità poiché le emozioni, amore, compassione, vergogna, dolore, disgusto, sono una sorta di indicatori etici che guidano la persona nelle relazioni interpersonali. Nel momento in cui la persona crea legami importanti per il proprio benessere col modo esterno, sentirà emozioni nei confronti di questi legami proverà, cioè, un sentire continuo e stabile, seppur latente. La Nussbaum fa una differenza fra emozioni di fondo e emozioni situazionali. Le prime consistono nel riconoscimento dell'esistenza emotiva di qualcosa di importante per la persona, qualcosa che non è possibile controllare a proprio piacimento; le emozioni situazionali, invece, si manifestano come una reazione improvvisa agli stimoli di una specifica situazione, come ad esempio la rabbia repressa che, se stimolata, emerge improvvisamente.

In *Bisogno e riconoscimento*, la prima parte dell'opera, la filosofa americana esplora il dolore dinanzi al lutto, arricchendo queste considerazioni con il racconto dell'esperienza dolorosa della morte di sua madre. Nella seconda parte, *Compassione*, lega le emozioni alla questione sociale e politica. Nella terza parte, *Le Ascese*, riflette sull'emozione amorosa, osservandola nell' "ascesa" platonica, cristiana e romantica.

Per la Nussbaum le caratteristiche fondamentali delle emozioni sono le seguenti:

- Le emozioni si pongono come modi individuali di interpretare la realtà circostante;

- hanno una forte valenza culturale poiché: “i modi in cui gli esseri umani sperimentano le emozioni sono plasmati sia dalla storia individuale, sia dalle norme sociali” (2001, p. 178);
- le emozioni sono la manifestazione della fragilità e vulnerabilità della persona, della “incompletezza riguardo alle cose del mondo che non controlliamo pienamente” (Ivi, p. 37);
- le emozioni guidano la persona nel distinguere ciò che è importante nella sua esistenza.

Baldacci (2008) riflettendo sull'importanza di un'educazione affettiva nella scuola di oggi, porta avanti una sorta di critica alla teoria della filosofia in quanto il suo pensiero mostra una tendenza dualista, “propensa a separare la mente dal corpo e, conseguentemente, a vedere la cognizione in modo ‘disincarnato’” (Baldacci, 2008, p. 81).

Partendo proprio dalla critica alla teoria della Nussbaum, l'Autore si sofferma sul pensiero di Damasio che, formulando una teoria neuropsicologica delle emozioni, dà una certa importanza al ruolo svolto dalla corporeità. In tal senso, ai fini della nostra riflessione, è utile riportare la distinzione operata da Damasio tra emozioni e sentimenti (2007). Le emozioni sono elementi tangibili, rilevabili empiricamente anche con attrezzature scientifiche. I sentimenti, invece, rappresentano le corrispondenti manifestazioni intime: “le emozioni si esibiscono nel teatro del corpo; i sentimenti in quello della mente” (Damasio, 2007, p. 40). Da questa distinzione appare evidente, secondo Baldacci, la distanza dalla posizione della Nussbaum poiché le manifestazioni corporee rappresentano, per lo studioso portoghese, una parte fondamentale delle emozioni.

I sentimenti sono funzionalmente distinti perché la loro essenza consiste nei pensieri che rappresentano il corpo nel suo coinvolgimento in un processo reattivo. Togliete quell'essenza e il concetto di sentimento svanisce. Togliete quell'essenza e nessuno potrà dire: ‘mi sento felice’; dovrà dire piuttosto: ‘Penso’ pensieri felici. (Ivi, p. 109).

Le riflessioni di Damasio colgono, dunque, un aspetto fondamentale, ovvero che qualsiasi teoria delle emozioni non è completa se non implica anche il ruolo fondamentale svolto dalla corporeità in quanto, sempre come afferma Damasio, non potremmo distinguere “tra il pensare pensieri felici e il ‘sentirsi felici’” (Baldacci, 2008, p. 84).

2. Verso una didattica dei sentimenti. Riflessioni educative

Ancora su emozioni e sentimenti, secondo Cattarinussi (2000) la sfera affettiva della persona si modula su quattro dimensioni: passione, stato d'animo, emozione e sentimento.

Le emozioni, in tale prospettiva, sono stimolate da una ragione precisa, hanno a che fare con una sfera affettiva intensa ma di breve durata e hanno un contenuto cognitivo. I sentimenti, invece, sono dimensioni più durevoli e più articolate cognitivamente delle emozioni.

Ampliando le nostre considerazioni è utile precisare che l'interesse della sociologia per le emozioni e i sentimenti si è concretizzato intorno agli anni Settanta poiché, in quegli anni, si inizierà a riflettere su un individuo non solo razionale, indirizzato nelle sue scelte di vita da un sistema utilitaristico e strumentale ma anche "emotivo" perché la complessità dell'agire umano riguarda anche e soprattutto il modo di vivere la dimensione affettiva.

Alla luce di queste osservazioni, la riflessione che si vuole portare avanti in queste pagine è che la problematica dell'esperienza emozionale nella società odierna si ammantava sempre più di caratteri contraddittori. Da una parte gli studi scientifici sull'argomento sottolineano un crescente "analfabetismo emotivo" che pervade soprattutto l'universo giovanile (Galimberti, 2008; Benasayag, Schmit, 2005; Zamperini, 2007) dall'altra si fa avanti, soprattutto da parte del mondo dell'educativo, una crescente richiesta di una vera e propria educazione affettiva che possa declinarsi verso una progettualità in grado di focalizzare sul ruolo dell'educazione ai sentimenti come categoria in grado di emancipare la persona, orientandola verso un ritorno alla dimensione affettiva come paradigma chiave di ogni percorso formativo. Come afferma Baldacci:

In questa situazione estremamente problematica, la scuola subisce spinte contraddittorie che le chiedono ora di ritornare a garantire la serietà e la qualità degli studi... Inoltre da una parte si reclama che la scuola ripristini una disciplina rigorosa, dall'altra le si chiede di farsi agenzia di contenimento del disagio giovanile. La società, in altre parole, pone alla scuola esigenze in contrasto che la mettono in una situazione di "doppio vincolo": qualsiasi cosa faccia, per qualche verso sbaglia e viene sommersa da una pioggia di critiche... (È dunque necessario)¹ impostare l'educazione affettiva in forme complementari all'istruzione scolastica e con essa integrabili (Baldacci, 2008, p. 8).

1 La parentesi è di chi scrive.

I sentimenti, se adeguatamente rivalutati dalla didattica, possono diventare una risorsa perché il giovane elabora, partecipa e sente.

Sicuramente l'interesse e l'attenzione per la sfera affettiva ha radici lontane. Benjamin Samuel Bloom (1976), ad esempio, affermava l'esistenza di uno stretto legame tra affettività, motivazione e apprendimento in quanto la dimensione affettiva occupa un ruolo rilevante nei processi di conoscenza e socializzazione che si realizzano nell'ambiente scolastico.

Le emozioni, inoltre, svolgono un ruolo importante nei processi cognitivi legati alla memoria poiché l'intensità di un ricordo deriva anche da come l'apprendimento stimoli quell'emozione per cui gli eventi vissuti con una certa partecipazione emotiva, essendo registrati dalla mente come "significativi", hanno maggiore probabilità di venire ricordati in futuro (Palomba, Stegagno, 2007).

In tempi più recenti Daniel Goleman ha parlato di *Intelligenza emotiva* (1995) un concetto già elaborato nel 1990 da Peter Salovey e John D. Mayer nell'articolo "Emotional Intelligence" (1990), volendo sottolineare con questa espressione il valore delle emozioni nell'ambito relazionale, di apprendimento e lavorativo. Goleman sostiene che consolidare l'*Intelligenza emotiva* sia fondamentale per il benessere psicologico della persona poiché gli stati emotivi positivi o negativi che siano, influenzano il corso della vita. Per questo motivo, gli "insegnamenti emozionali" appresi durante l'infanzia e poi nell'adolescenza, possono orientare le risposte emozionali della persona adulta. Ecco perché, sempre per Goleman, è necessario intervenire sull'educazione emozionale del bambino sin dai primi anni di scuola.

Ora, a valle delle riflessioni scientifiche sull'argomento, la sfida che il mondo dell'educativo dovrebbe accogliere potrebbe, appunto, essere quella di scommettere su una didattica dei sentimenti che, rispetto alle emozioni, hanno una natura più durevole. Oggi, vivendo un contesto culturale dominato dalla complessità che si pone, ormai, come regolatore-chiave di paradigmi in ogni settore del sapere e dell'agire (Cambi, 2000), rifugiarsi nelle emozioni può rappresentare una sorta di rimedio allo smarrimento. Scrive Michel La-croix:

Nel campo delle emozioni (la persona) trascura quelle che potrebbero arricchire la sua anima a vantaggio di quelle che gli procurano semplici eccitazioni. Preferisce l'emozione-*shock* che è nell'ordine del sospiro... La sua vita affettiva è fatta di movimento e non di raccoglimento, di azione e non di contemplazione... Il risveglio dell'effettività a cui stiamo assistendo sfocia, dunque, in un quadro contraddittorio. Allo sca-

tenamento delle emozioni corrisponde una relativa povertà di sentimenti. La bulimia di sensazioni forti si accompagna a un'anestesia della sensibilità (Lacroix, 2002, p. 11).

Vivere i sentimenti come una risorsa potrebbe, dunque, consentire all'insegnante/docente di lavorare meglio sull'apprendimento, creando una partecipazione attiva e collaborativa con gli alunni/studenti.

Far entrare i sentimenti in una classe vuole anche dire sostenere l'idea del gruppo-classe che diviene un importante mezzo per l'apprendimento, ponendosi come strumento che coinvolge e valorizza il singolo che insieme agli altri crea un gruppo. Tale idea del gruppo-classe può, così, scommettere sulla partecipazione attiva adoperando accanto ai libri altri mezzi come foto, musica, filmati, teatro, sport, lavoro di gruppo e visite guidate all'esterno della scuola (Girelli, 1999; M. Polito, 2000).

Bibliografia

- Baldacci M. (2008). *La dimensione emozionale del curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. Milano: FrancoAngeli.
- Benasayag M., G. Schmit (2005). *La passion tristes. Suffrance psychique et crise sociale*. Paris: Édition La Découverte.
- Bloom B. S., (1976). *Human Characteristics and School Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Cambi, F. (2000). *Manuale di filosofia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Cattarinussi B. (2000). *Emozioni e sentimenti nella vita sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Damasio A. R. (2007). *Alla ricerca di Spinoza. Emozioni, sentimenti e cervello*. Milano: Adelphi (ed. Orig. Pubblicata 2003).
- Galimberti U. (2008). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: FrancoAngeli.
- Girelli C. (1999) *Costruire il gruppo. La dimensione socio affettiva nell'esperienza scolastica*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*, New York: Bantam Book.
- Lacroix M. (2002). *Il culto delle emozioni*, Milano: Vita e Pensiero (ed. Orig. Pubblicata 2001).
- Nussbaum M. (2001). *Hupheavals of thought: the intelligence of emotions*, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Palomba D., Stegagno L. (2007). *Emozioni e memoria: riscontri neuro e psicofisio-*

- logici, in E. Agazzi, V. Fortunati. *Memoria e saperi: percorsi transdisciplinari* (pp. 229-242). Roma: Meltemi.
- Polito M., (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe. Nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Trento: Erickson.
- Salovey P., Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence, in *Imagination, Cognition, and Personality*, vol. 9, No. 3. New York: Baywood Publishing Co. Amityville, pp. 185-212.
- Zamperini A. (2007). *L'indifferenza*. Torino: Einaudi.

VIII.

Verso una strategia nazionale contro l'analfabetismo economico e finanziario in Italia

Luca Refrigeri

luca.refrigeri@unimol.it

Introduzione

A livello internazionale, da oltre un decennio, l'analfabetismo economico e finanziario della popolazione è ritenuto una emergenza educativa e sociale per la risoluzione della quale è necessario un intervento sul sistema educativo (OECD, 2005); a differenza di molti altri paesi che da diversi anni hanno implementato una loro strategia nazionale (OECD-INFE, 2015), l'Italia solo nel marzo del 2017 l'ha istituzionalmente prevista nel comma 24 bis, *Disposizioni generali concernenti l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale*, del Decreto-Legge 23 dicembre 2016, n. 237 *Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio*, convertito in legge con modificazioni dalla Legge 17 febbraio 2017, n. 15.

Già prima della Strategia nazionale, però, l'Italia aveva mostrato la volontà di sviluppare pratiche educative utili alla costruzione della cittadinanza economica, attraverso il Disegno di Legge n. 116 "Norme per l'educazione alla cittadinanza economica" presentato alla Presidenza del Senato della Repubblica il 5 dicembre del 2013 (fermo alla discussione presso le diverse Commissioni), oltre che di coordinare le molteplici attività di educazione economica e finanziaria esistenti sul territorio nazionale attraverso la sottoscrizione della Carta d'Intenti "L'educazione economica come elemento di crescita e sviluppo sociale" del MIUR del 2015; questa ha almeno consentito di legittimare il lavoro della molteplicità delle agenzie educative extrascolastiche, di provenienza del mondo finanziario e assicurativo, che offrivano attività informative e formative alle scuole di ogni ordine e grado.

Considerato che il percorso di implementazione della Strategia nazionale da parte del "Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria" incaricato di redarla, è ancora agli inizi, si reputa fondamentale porre in discussione nella comunità accademica, oltre che verso gli organi istituzionali, tre questioni: una inerente la sfera teoretica, una

istituzionale e la terza didattica. Senza la definizione preliminare di queste, infatti, il rischio che incorre l'educazione economica e finanziaria è di finire nel dominio comune, come avvenuto per altre educazioni simili, con il risultato di non arrivare alla definizione di realistiche soluzioni pedagogicamente efficaci per il nostro sistema dell'istruzione e della formazione. Ad oggi, infatti, la ricerca accademica italiana ha posto attenzione ai livelli di cultura economica della popolazione e alla identificazione dei vantaggi dell'alfabetizzazione economica, tralasciando, invece, la fase propositiva delle possibili soluzioni per innalzare la cultura economica e finanziaria della popolazione.

1. Le questioni preliminari da definire per la Strategia nazionale italiana

Il Comitato per la programmazione e il coordinamento delle attività di educazione finanziaria, a lavoro dal settembre del 2017 per promuovere e programmare iniziative di sensibilizzazione ed educazione finanziaria oltre che formulare la Strategia italiana per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale, risulta oggi essere nel pieno della fase preliminare: studio comparativo delle esperienze dei molti Paesi, circa 60, che hanno già adottato una propria Strategia; individuazione e censimento delle iniziative concrete presenti sul territorio nazionale; implementazione di attività di sensibilizzazione e informazione alle questioni economiche e finanziarie. Per l'obiettivo immediato di fornire a tutti i cittadini gli strumenti di base indispensabili per costruire in modo consapevole il futuro proprio e della propria famiglia il Comitato ha implementato il sito internet *quellocheconta* per offrire a tutti informazioni e consigli sugli aspetti finanziari, assicurativi e previdenziali della vita quotidiana.

Contestualmente il Comitato ha anche redatto la "traccia" (Comitato, 2018) preliminare alla Strategia, che contiene oltre alla *visione* (conoscenza e competenze finanziarie per tutti, per costruire un futuro sereno e sicuro) e la *missione* (promuovere e coordinare iniziative per innalzare conoscenza e competenze finanziarie, assicurative e previdenziali e migliorare per tutti la capacità di fare scelte coerenti con i propri obiettivi e le proprie condizioni) anche indicazioni inerenti i possibili contenuti da erogare e la tipologia di popolazione da raggiungere in vista della definizione del Piano d'azione.

Tenuto conto che non risultato ancora implementate azioni concrete, almeno di ambito educativo, sarebbe ancora utile, oltre che opportuno, avviare un confronto scientifico-accademico ed istituzionale sulle questioni teorica, istituzionale e didattica dell'educazione economica e finanziaria, senza la defi-

nizione delle quali è alto il rischio che la cultura economica e finanziaria diventi dominio di molti, come in parte è già accaduto, rimanendo, così, abbandonata a sé stessa.

1.1 *La questione teoretica*

La prima questione è relativa alla opportunità di identificare l'appartenenza dell'educazione economica e finanziaria anche alla pedagogia e non solo alla ricerca economica e finanziaria, poco quella accademica, quella psicologica, sociologica, antropologica, ecc.

Fino ad oggi, infatti, la ricerca pedagogica ha mostrato qualche interesse alla individuazione di un possibile rapporto tra il mondo dell'educazione e quello dell'economia (Federighi, 2005), ai benefici sul benessere degli individui e della società (Parricchi, 2017), alla rilevazione e rappresentazione dell'analfabetismo economico e finanziario come problema sociale ed educativo (Refrigeri, 2012), e poco altro.

La pedagogia, invece, avrebbe l'obbligo di occuparsi di educazione economica e finanziaria in quanto parte del suo interesse istituzionale, oltre che teoretico, verso i bisogni educativi e formativi nella società, verso le attività educative connesse ai cambiamenti culturali e degli stili di vita e verso le implicazioni educative dei nuovi fenomeni sociali, così come dichiarato a livello istituzionale. Tanto più che rispetto a questa emergenza educativa mondiale il deficit più evidente della ricerca è proprio l'individuazione di soluzioni pedagogico-didattiche adeguate a ridurre il gap di competenza nella popolazione adulta e quelle per intervenire nella scuola in modo strutturato.

Da soli, infatti, gli altri saperi non sembra abbiano mostrato di saper individuare soluzioni educative adeguate ad ogni contesto, in primis quello scolastico. Proprio la scuola, invece, dovrebbe essere l'agenzia educativa sulla quale porre le maggiori attenzioni per intervenire sulla popolazione, come dichiarato dalla stessa prof.ssa Lusardi, presidente del Comitato, la quale dichiara l'opportunità di cominciare “[...] nelle scuole d'infanzia. Già in tenera età i bimbi possono avvicinarsi alla materia con tutte le accortezze del caso. Ma al momento siamo ancora in una fase sperimentale. Cominceremo nei licei. Quelli ad indirizzo economico. Con alcune scuole-pilota.” riconoscendo, però, che “Non è facile modificare i programmi in corso, [...]” (Lusardi, 2017).

Pertanto, la pedagogia deve occuparsi, e al più presto, della progettazione degli interventi formativi nei diversi contesti educativi, principalmente in quello scolastico. E solo dimostrando di saper concretamente contribuire alla

definizione della Strategia nazionale per l'educazione economica e finanziaria la pedagogia potrà ottenere quel riconoscimento, istituzionale e sociale, che gli spetterebbe, alla pari delle altre scienze dell'educazione.

1.2 *La questione istituzionale*

La seconda riguarda l'identificazione delle agenzie educative che si devono occupare di educazione economica e finanziaria. Da diversi anni, infatti, gli unici soggetti che hanno intrapreso azioni rivolte ai giovani, e in parte agli adulti, provengono dal mondo bancario, assicurativo e previdenziale (Banca d'Italia, 2017); iniziative che per le modalità e i tempi di realizzazione assumono un grande valore di sensibilizzazione e di informazione piuttosto che di educazione e formazione; risulta, infatti, che l'efficacia educativa e formativa, misurata attraverso il cambiamento dei comportamenti dei soggetti in formazione, sia piuttosto blanda (Banca d'Italia, 2017).

Sebbene le numerose iniziative rivolte alle scuole di ogni ordine e grado dimostrano che è stata intrapresa la corretta strada per la diffusione della cultura economica e finanziaria a tutta la popolazione, il ruolo passivo di semplice fruitore degli interventi formativi realizzati dalle numerose agenzie esterne che operano sul territorio nazionale, gli interventi *una tantum* non integrati nella programmazione scolastica e il mancato coinvolgimento dei docenti nella progettazione non stanno producendo gli effetti auspicati.

A livello istituzionale emergono chiari segnali della volontà di introdurre l'economia e la finanzia nella scuola: nel 2010 è stato istituito il Liceo delle scienze umane ad indirizzo economico e sono stati inseriti nell'organico di potenziamento dei CPIA i docenti delle classi di concorso dell'ambito economico (MIUR, 2017). Non emergono, invece, interventi in merito alla scuola del primo ciclo né tantomeno in merito alla formazione e aggiornamento degli insegnanti di ogni grado, come, d'altronde, già evidenziato (Refrigeri, 2017).

L'auspicio è che venga al più presto avviato un organico e strutturato progetto per l'introduzione degli apprendimenti dell'economia e della finanza a partire dalla scuola, che preveda una integrazione con le numerose agenzie educative dell'extra-scuola che già operano in Italia; solo integrando le loro conoscenze economiche, finanziarie, assicurative e previdenziali con le competenze progettuali della scuola si potrà realmente influire sui livelli di alfabetizzazione economica e finanziaria e sulla cultura e cittadinanza economica e finanziaria delle giovani generazioni, così come auspicato dallo stesso Comitato,

il quale, infatti, propone di coinvolgere direttamente la scuola dalla primaria e fino all'università, senza però avergli ancora assegnato un ruolo specifico.

1.3 *La questione didattica*

La terza questione riguarda la modalità di introduzione dell'economia e della finanza nel mondo della scuola. A tal proposito il Comitato la definisce una priorità da perseguire in quanto rileva che l'“educazione finanziaria non è in Italia inserita tra gli insegnamenti, nelle indicazioni nazionali per il primo o il secondo ciclo, né tra gli obiettivi prioritari perseguibili con il potenziamento dell'offerta formativa” (Comitato, 2018, p. 8) e riconosce che attualmente l'introduzione degli elementi di alfabetizzazione economica e finanziaria avviene grazie alla personale iniziativa di alcuni dirigenti scolastici e docenti, principalmente della scuola secondaria di secondo grado, i quali accolgono l'offerta formativa delle molteplici agenzie extra-scolastiche che se ne occupano (Comitato, 2018).

Il Comitato per la definizione della Strategia nazionale per l'alfabetizzazione economica e per la cittadinanza economica e finanziaria sembra prediligere il potenziamento dell'offerta formativa attuale e la valutazione delle competenze acquisite (Comitato, 2017, p.13); non chiarisce, quindi, se agirà nella direzione dell'introduzione di una specifica disciplina nell'ambito degli ordinamenti scolastici (competenza specialistica) oppure dell'inserimento di elementi e aspetti di natura economica e finanziaria nelle attuali discipline (competenza trasversale).

Nel primo caso sarà necessario identificare in quali gradi di scuola dovrà essere insegnata e a quali docenti affidarla e quale loro aggiornamento e formazione sarà necessaria. Nel secondo caso, invece, sarà opportuno definire in quali aree disciplinari debba essere introdotto, quali obiettivi di apprendimento identificare per ogni grado di scuola e quale formazione e aggiornamento per i docenti dei diversi ambiti disciplinari.

La posizione dello scrivente rimane rivolta (Refrigeri, 2017, p. 413) all'avvio di percorsi trasversali all'interno degli ordinamenti già esistenti, tralasciando l'introduzione di un nuovo ambito disciplinare attraverso percorsi di riforma degli attuali ordinamenti. Tale scelta, infatti, comporterebbe diversi vantaggi di natura pratica e operativa:

- a) il mantenimento dell'attuale ordinamento eliminando il rischio di una impossibile riforma;

- b) l'eliminazione della considerazione della disciplina specialistica, difficile da insegnare e adatta a pochi contesti scolastici;
- c) la riduzione del pericolo di concepirla come mera conoscenza, avulsa dalle altre e lontana dalla realtà della vita di tutti i giorni;
- d) l'aumento della possibilità di introdurre competenze di vita quotidiana, di cultura economica e finanziaria e di cittadinanza consapevole.

Insegnare sin dalla scuola primaria la storia dal punto di vista socio-economico, la geografia con un approccio politico-economico, la matematica nelle sue applicazioni della vita quotidiana attuale e futura, consentirebbe di formare un cittadino economico, capace di gestire la propria vita anche negli aspetti economici e finanziari.

La convinzione è che sia questa la direzione da intraprendere a partire dal primo ciclo di istruzione e fino all'università.

Conclusioni

Se il mondo della ricerca accademica pedagogica e didattica non accelererà il suo processo interno di riconoscimento della scarsa alfabetizzazione economica e finanziaria della popolazione italiana come emergenza educativa e non la identificherà come suo ulteriore oggetto di indagine, la pedagogia italiana non sarà coinvolta nel processo istituzionale di implementazione della Strategia nazionale per l'educazione economica e finanziaria. È volontà del Comitato, infatti, istituire gruppi di consultazione e ricerca costituiti da accademici e da esperti nelle materie di interesse, compresi i pedagogisti, per una immediata definizione della Strategia nazionale (2018, p. 13) e la non presenza di rappresentanti del mondo della pedagogia segnerà una sua ulteriore delegittimazione sociale.

Bibliografia

- Bombi A.M. (ed.) (1991). *Economia e processi di conoscenza*. Torino: Loescher.
- Comitato EDUFIN (2018). *L'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale: una visione per il futuro. Una traccia per una Strategia nazionale per l'educazione finanziaria, assicurativa e previdenziale*, <http://www.quellocheconta.gov.it/it/pdf/-chi_siamo/Strategia.pdf> (ultima consultazione: 05/05/2018).
- Federighi P. (2005). *Pedagogia ed economia. Riflessioni preliminari per la costruzione*

- di un terreno di incontro. In A. Mariani (ed.), *Scienze dell'educazione: intorno ad un paradigma. Riflessioni critiche e percorsi interpretativi*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- LEGGE 17 febbraio 2017, n. 15 "Disposizioni urgenti per la tutela del risparmio nel settore creditizio", legge di conversione del decreto-legge 23 dicembre 2016, n. 237.
- Lusardi A. (intervista di L. Savelli) (2017). Azioni, Bot e fondi. Serve una patente per i risparmiatori. Lusardi: ultimi in Europa per educazione finanziaria. *Corriere della Sera* dell'8/9/2017 <https://www.corriere.it/economia/17_settembre_08/azioni-bot-fondi-serve-patente-risparmiatori-3888a6f6-94a1-11e7-add3-f41914f1264-0.shtml> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- Marchetti A., Castelli I. (2012). *Come decidono i bambini. Psicoeconomia evolutiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- MIUR (2017). Progetto EduFinCPIA "...verso un Piano nazionale per l'Educazione Finanziaria degli adulti". Linee guida.
- Mundy H. (2008). Financial Education Programmes: in Schools. *OECD Journal: General Papers*, 3: 53-127.
- OECD (2005). *Improving Financial Literacy: Analysis of Issues and Policies*. Paris: Oecd.
- OECD (2011). *Improving Financial Education Efficiency. OECD-Bank of Italy Symposium on Financial Literacy*. Paris, Oecd.
- OECD/INFE (2012). High Level Principles on National Strategy. <<https://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/OECD-INFE-Principles-National-Strategies-Financial-Education.pdf>> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- OECD/INFE (2015). National Strategies for Financial Education. In OECD/INFE *Policy Handbook*, <<http://www.oecd.org/daf/fin/financial-education/national-strategies-for-financial-education-policy-handbook.htm>> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- OECD-INFE (2010). *Guidelines on financial education at school and guidance on learning framework*. <<http://www.OECD.org/finance/financial-education/484-93142.pdf>> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- OECD-INFE (2010). *Guidelines on financial education at school and guidance on learning framework*. Estratto da <<http://www.OECD.org/finance/financial-education/48493142.pdf>> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- OECD-INFE. (2010). *Guide to Evaluating Financial Education Programmes*. <<http://www.OECD.org/finance/financial-education/EvaluatingFinEdEN.pdf>> (ultima consultazione: 5/5/2018).
- Parricchi M. (ed.) (2017). *Educare alla consapevolezza economica. Proposte multidisciplinari per la promozione del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Refrigeri L. (2012). Il vuoto dell'educazione contemporanea. In M Corsi (ed.), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione* (pp. 261-268). Brescia: Pensa MultiMedia.

- Refrigeri L. (2017). La economical and financial illiteracy dei docenti della scuola italiana. In P. Magnoler, A.M. Notti, L. Perla, *La professionalità degli insegnanti. La ricerca e le pratiche* (pp. 405-418). Brescia: Pensa MultiMedia.
- Refrigeri L. (2018). Oltre l'attuale formazione per l'educazione alla cittadinanza economica In S. Ulivieri et al., *Scuola Democrazia Educazione, Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 971-979). Brescia: Pensa MultiMedia.
- Rinaldi E.E. (2015). *Perché educare alla finanzia? Una questione sociologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Rumiati R., Rubaltelli E., Mistri E. (eds.) (2008). *Psicologia economica*. Roma: Carocci.
- SENATO DELLA REPUBBLICA ITALIANA, XVII Legislatura. (2018). *Norme per l'educazione alla cittadinanza economica*. Fascicolo Iter DDL S.1196. Estratto da <<http://www.senato.it/leg/17/BGT/Schede/FascicoloSchedeDDL/ebook/43446.pdf>> (ultima consultazione: 01.05.2018).

IX.
L'intenzionalità come "originaria" esperienza educativa.
Processo formativo e soggettività critica

Adriana Schiedi
Università di Bari

1. L'intenzionalità: questioni di *framing*

Il problema della intenzionalità, di assoluta centralità nella riflessione pedagogica, in quanto presupposto per la promozione dei processi educativi, l'attuarsi di quelli autoeducativi e per lo sviluppo della conoscenza, presenta da sempre molteplici aspetti e numerose implicazioni che si prestano a diversi livelli di lettura e ambiti di ricerca. La storia dell'intenzionalità, a ben considerare, è complessa sia sul piano terminologico sia concettuale. Affonda le sue radici nel pensiero antico e nella filosofia scolastica, anche se non era del tutto assente anche in filosofi come Platone e Aristotele. Quest'ultimo, per esempio, guardava ad essa come ad una "sensibilità dell'anima". Tuttavia, è con Tommaso d'Aquino, e anche con Duns Scoto che il tema dell'intenzionalità viene affrontato con una maggiore sistematicità e organicità e inteso come caratteristica peculiare dei fenomeni mentali di tendere verso individui o stati di cose, nonché come *intentio prima e secunda*, ovvero come capacità dell'intelletto di produrre una conoscenza primaria e secondaria.

Il termine, di fatto, scompare dalle scene nel periodo successivo, ma il problema permane. Su di esso tornano ad interrogarsi filosofi come Descartes, Locke, Berkeley, Leibniz, Hume, Kant, giammai, però, utilizzando il lemma "intenzionalità", ritenuto inadeguato per il senso che gli si intendeva dare.

Dopo anni di vuoto speculativo è Brentano, verso la fine dell'Ottocento, a riportare alla luce questo concetto e a farne l'oggetto privilegiato delle sue riflessioni. Ha inizio da qui la storia contemporanea del concetto di intenzionalità, segnata dall'opera di Brentano *La psicologia dal punto di vista empirico*, pubblicata nel 1874. In questo testo, il filosofo adotta il termine di matrice scolastica "*intentio*" per indicare non già l'espressione della *voluntas*, bensì una peculiarità della coscienza, ovvero quella caratteristica che accomuna i fenomeni psichici, differenziandoli a un tempo da quelli fisici. Per Brentano è duplice il significato di intenzionalità: come coscienza di qualcosa, ovvero come

coscienza intenzionata riferita all'oggetto e come atto intenzionale immanente alla coscienza stessa. Questa duplice significazione viene ripresa successivamente da uno dei suoi allievi, Husserl, il quale la arricchisce, però, di ulteriori specificazioni che portano alla nascita della fenomenologia. Per Husserl l'intenzionalità ha anche una natura trascendentale. Essa, di fatto, non appartiene alla coscienza ma è la struttura stessa dell'esperienza, non già di quella psichica, bensì di quella logica-oggettuale. L'originalità della prospettiva fenomenologica delineata da Husserl sta, a ben considerare, nel porre una nuova luce sulla intenzionalità, intesa come chiave di volta per accedere alla soggettività conoscente, e, dunque, per riflettere sugli stati di coscienza che accompagnano l'attività conoscitiva del soggetto e il suo essere con gli altri.

Seguendo le analisi sviluppate dal suo maestro Husserl, la Stein arriva ad individuare nell'intenzionalità «il carattere distintivo della spiritualità» (D'Ambra, 2010, p. 207). Caratterizzata da una «polarità soggetto-oggetto», essa rappresenta «la forma più alta dell'essere spirituale» (Stein, 2003, p. 147), attraverso la quale l'essere umano si schiude alla libertà e all'ulteriorità. Essa si presenta come una categoria fondamentale delle scienze dello spirito, non limitata al solo ambito degli atti liberi e volontari, ma connessa alla struttura dei vissuti intenzionali nel suo complesso. Strettamente legati al concetto di intenzionalità sono quelli di libertà e spiritualità, tutti iscritti nella struttura ontologica dell'essere umano. Quest'ultimo, infatti, è persona spirituale, ma è soprattutto un soggetto libero, un io *padrone di sé*, una *persona spirituale libera*, vigile, consapevole, responsabile capace di distinguersi dagli altri esseri viventi per la sua capacità di operare scelte e di aprirsi originariamente a se stesso, al mondo esterno e all'altro. La sua specificità consiste nella capacità di formarsi e autodeterminarsi, ovvero di «procedere a uno sviluppo volontario che [a sua volta] rimanda a una sostanziale libertà» (Ales Bello, 2003, p. 76). È questa una libertà che lo orienta nel mondo del senso, che lo sensibilizza nei confronti dei valori, quelli oggettivi e quelli soggettivi, abilitandolo così alla scelta tra il bello e il brutto ma anche tra il bene e il male.

Facendo un salto di diversi anni, l'intenzionalità, per Margolis, è intesa come un insieme di pratiche sociali assiologicamente orientate che reggono le condotte umane qualificandole sul piano individuale. Da qui, la dimensione sociale dell'intenzionalità, che agisce «non in forza di 'leggi', ma in forza dell'interiorizzazione di 'regole', di valori e tradizioni provenienti dalla società» (Battistrada, 1999, p. 294).

Come abbiamo potuto vedere, il concetto di intenzionalità si è andato caricando nel tempo di sempre ulteriori accezioni e specificazioni che hanno di gran lunga superato il significato inizialmente assunto con Brentano e mostra-

to un confine sempre meno rigido tra il fisico e il mentale o psichico, ovvero tra soggettività e oggettività. Ciò, probabilmente, nella lucida o inconsapevole volontà di superare le visioni dualistiche per pervenire a visioni della realtà sempre meno separatiste. Inoltre, in questo attraversamento semantico, la categoria dell'intenzionalità ha mostrato in filigrana una *vis* pedagogica tutt'altro che marginale (Cambi, 2004) sulla quale vale la pena avviare una attenta riflessione e problematizzazione.

Inscritta in questa rinnovata cornice teorica, i cui echi vanno dal fenomenologico al culturalista-ermeneutico, l'intenzionalità rappresenta la categoria portante di qualsivoglia sapere interessato ad indagare la persona nella sua natura antropologica, nel senso della sua esistenza e nelle sue possibilità di formazione. Essa – come ci apprestiamo a vedere nella seconda parte di questo contributo –, più in particolare, costituisce quel *quid* imprescindibile di una *Bildung* centrata sul soggetto e sulle sue azioni, contraddistinte da responsabilità, direzione e senso, tipiche espressioni della formazione e dell'autoformazione.

2. Intenzionalità come istanza progettuale e *logos* dell'educazione

L'analisi fenomenologica di Husserl e ancor di più quella della sua allieva Stein – come abbiamo visto – hanno mostrato l'esistenza di una coscienza strettamente e attivamente correlata al mondo della vita. E il *medium* di tale relazione è proprio un'intenzionalità intesa come *Sinngeben* (Bertolini, 1988, p. 60), ovvero come un "significare attivo", attraverso il quale «l'uomo prende coscienza di sé nel mondo, scoprendosi all'origine dei numerosi significati in esso contenuti» (Ivi, p. 61). Questo significare attivo ha origine nella *spiritualitas* del soggetto e rappresenta la fase più importante del processo formativo, nella quale, il singolo, dopo essersi costituito come unità psico-fisica (per "genesì passiva"), si forma come personalità, in cui emerge una sua personale visione del mondo, la capacità di vivere intenzionando la realtà (Ivi, pp. 108-109). Ciò avverrà per il tramite sì, della sua intelligenza e della sua volontà, ma primariamente di una intenzionalità che si pone come il "principio di individuazione" della sua fondazione ontologica.

Proprio per questa sua centralità nella costituzione dell'individuo come soggettività originaria, nel lessico pedagogico, tale categoria è stata assunta come *logos* dell'educazione (Bertagna, 2010), ovvero come razionalità pratica, motivazione e istanza progettuale che guida i processi educativi, attraverso la quale il soggetto si forma, autodeterminandosi con le sue azioni e contribuendo

do con le sue scelte e con le sue azioni alla costruzione della sua identità e del suo personale progetto di vita. Recependo la lezione husserliana, l'intenzionalità, si pone in campo pedagogico come «punto di riferimento centrale del processo educativo» (Bertolini, 1988, pp. 100-103); è il punto zero e la via necessaria per l'autenticarsi del soggetto nel mondo, attraverso l'esperienza che fa di questo e la relazione che stabilisce con gli altri e con l'esterno. Il suo essere nel mondo – come hanno mostrato Husserl e la Stein – non è neutro, né tantomeno è passivo, ma è dialogico ed è caratterizzato da un agire guidato da una intenzionalità, che non è semplicemente un atto della coscienza, ma è un moto spirituale che interpella il suo essere più profondo e viepiù il suo senso di responsabilità. Sarà compito dell'educatore facilitare l'assunzione di responsabilità nella libertà nell'educando, ovvero fare in modo che ogni compito di responsabilità possa rispecchiarsi in un suo atto libero.

Abbiamo visto che gli atti intenzionali si caratterizzano per il fatto di essere atti liberi. Ogni persona nasce libera, ma necessita di un intervento educativo esterno per divenire consapevole di questa sua libertà. Questa libertà, secondo la Stein, è sempre mossa da un *fiat*, da una volontà di potere e da una motivazione. La motivazione – spiega la filosofa dell'educazione – è categoria fondamentale delle scienze dello spirito, non già limitata al solo ambito degli atti liberi e volontari, ma intimamente legata alla struttura dei vissuti intenzionali nel suo complesso (Ales Bello, 2003, p. 35). Essa, inoltre, implica un tendere a qualcosa, ad un fine (*Ziel*) in vista della realizzazione di un'idea che la persona ha già in sé, corrispondente ad una sua personale visione del mondo. Quest'ultima, a ben vedere, discende dal modo personale che il singolo ha di “soggettivizzare” (Bertolini, p. 101) le realtà e di assegnare ad esse un senso «facendole essere in un certo modo piuttosto che in un altro» (*Ibidem*).

Questa operazione di soggettivazione è molto importante ai fini del discorso educativo. In essa, infatti, è possibile rintracciare il senso di un'azione formativa e autoformativa che si dispiega nella relazione io-mondo e che, lungi dall'essere causata dall'esterno è motivata dall'interno, è connotata da “operazioni di valorizzazione” (*Ibidem*). In tale operazione, la relazione io-mondo è fondamentale. Infatti, come ha acutamente osservato Bertolini, «sono proprio quelle realtà esterne circostanti e le sensazioni che esse suscitano nell'unità psico-fisica del soggetto a condizionare e a limitarne l'operazione del significare» (Ivi, p. 109). E se, nella fase iniziale della sua vita e della sua formazione (per “genesì passiva”), il soggetto condiziona il suo modo di intenzionare la realtà in base agli stimoli esterni e agli esempi testimoniali di chi gli è accanto e gli fornisce la prima educazione, nella fase successiva, quella della formazione della sua personalità, il soggetto, se opportunamente stimolato dall'ambiente

educativo con il quale entrerà in contatto, svilupperà una intenzionalità matura, critica, consapevole e dialogica. Il raggiungimento di quest'ultima è subordinato all'investimento in una educazione spirituale, valoriale ed empatica dell'educatore che punti sì, a comprendere il modo in cui si dà la coscienza intenzionale dell'educando e i motivi che determinano le sue scelte e i suoi comportamenti, ma che sia anche capace, in situazioni difficili, di ri-orientare la sua volontà e correggere le sue motivazioni per pervenire ad un comportamento meno autocentrato e più in linea con le regole condivise nella società e con il suo orizzonte di possibilità. Nella relazione educativa, si tratta di mettere armonia tra le due forme di intenzionalità, quella dell'educatore e quella dell'educando, per giungere così ad una "intenzionalità dialogica" che discende da una visione non già soggettiva né oggettiva della realtà ma intersoggettiva, nel senso appunto di concertata tra educatore ed educando, sulla base di motivazioni individuali e collettive.

Promuovere questa "intenzionalità dialogica" non è facile. Essa rappresenta una delle più ambiziose sfide educative del nostro secolo dalla quale passa, tuttavia, la possibilità di contrastare il soggettivismo esasperato della nostra società che porta il singolo a compiere le sue scelte sulla base di interessi personali e non per il bene comune.

Bibliografia

- Ales Bello A. (2003). *Edith Stein. La passione per la verità*. Padova: Messaggero.
- Battistrada F. (1999). *Per un umanesimo rivisitato: da Scheler a Heidegger, da Gramsci a Jonas, all'etica di liberazione*. Milano: Jaca Book.
- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (ed.) (2004). *Intenzionalità: una categoria pedagogica. Vol. II. Modelli fenomenologici*. Milano: Unicolpi.
- D'Ambra M. (2010). Spirito e anima nei Dialoghi metafisici di Hedwig Conrad-Martius. Dalla natura all'essere umano. In A. Ales Bello, F. Alfieri, M. Shahid. *Edith Stein Hedwig Conrad-Martius. Fenomenologia Metafisica Scienze*. Bari: Laterza.
- Stein E. (1998). *Potenz und Akt. Studien zu einer Philosophie des Seins*. hrsg. v. L. Gelber u. M. Linssen, bearbeitet und mit einer Einführung versehen v. H.R. Sepp (ESW XVIII). Freiburg-Basel-Wien: Herder (trad. it. *Potenza e atto. Studi per una filosofia dell'essere*, di A. Caputo, pref. e cura di A. Ales Bello, Città Nuova, Roma 2003).

X.

Per una pedagogia dell'ascolto

Claudia Spina

Università di Cassino e del Lazio Meridionale

1. Verso l'*ipseità*

Imparare a dare ascolto al *daimon* interiore, come suggerisce l'insegnamento socratico, può aiutare a eludere il rischio di smarrire sé stesso, di vivere l'incertezza identitaria ed esperire la sensazione di *non essere* al mondo. Nell'ambito di un'esistenza inautentica, l'uomo vive la condizione di *essere assente a sé stesso*. Non riesce più a cogliere la significatività degli eventi e si ritrova immerso in un universo di *cose*, che accadono quasi *per caso*, indipendentemente dalla sua volontà. Si assiste a un progressivo ottundimento del pensiero, all'impoverimento della sfera emotiva. Altresì, il linguaggio perde la sua forza simbolica, le parole si svuotano del loro senso veritativo più profondo.

In un'epoca in cui la persona, travolta dallo scorrere eracliteo dell'esistenza, smarrisce il tempo interiore e non padroneggia la parola accogliente, va riscoperto l'itinerario che conduce verso l'*ipseità*, verso la *verità* del proprio nucleo identitario. Ciò mediante lo sviluppo della disponibilità ascoltante, finalizzata alla scoperta dell'universo soggettivo. L'ascolto, che esige la totalità della persona, è *apertura primaria e autentica* dell'Essere (Heidegger, 1986, p. 263), e si configura quale processo di emersione del Sé, che desidera *nascere ed esistere*.

Stare in ascolto della voce che promana dall'interno del sé, per *guardarsi dentro*, permette di aprirsi a nuovi orizzonti comunicativo-relazionali. Tale atteggiamento corrisponde alla ricerca dell'identità personale e, al contempo, a quel ragionare maieutico così prezioso ai fini della coesistenza sociale. Inoltre, risponde all'esigenza di autenticità, propria dell'essere umano, al bisogno irrinunciabile di autoconoscenza.

Memori dell'insegnamento aristotelico, non è errato affermare che è proprio quel senso di stupore aurorale, di *meraviglia* (Aristotele, 1984, p. 77), suscitato dal mondo, dalla realtà soggettiva e dai suoi vissuti emotivi che invita a porsi in ascolto, per conoscere l'universo interno ed esterno. La disponibilità ascoltante, in verità, inserisce l'individuo in una dimensione di interscambio, grazie alla quale egli può far propri una molteplicità di significati: quelli pro-

venienti dall'orizzonte di senso e dal contesto socio-culturale di appartenenza. È così che l'essere umano può dimostrarsi partecipe e attento nella relazione intrapersonale e interpersonale.

Un *ascolto umanizzante*, capace di vera forza disvelativa, non deve presentare alcuna forzatura. Ciò vale nei confronti sia di sé stesso sia dell'altro. Nel primo caso è richiesto di superare il proprio egocentrismo, al fine di leggersi, mettersi in discussione e autovalutarsi; nel secondo, di supportare, nella scoperta di sé e del suo universo morale, l'alterità, da non intendere come mera presenza biologica bensì quale appello etico, di cui si avverte la responsabilità.

Quando l'atteggiamento ascoltante accoglie il vissuto soggettivo senza assumere una posizione predominante, evita di inibire l'affiorare delle emozioni e dell'universo personale. Con l'agire nel rispetto dello spirito maieutico, l'uomo che assume tale comportamento di *silenziosa attesa* sarà in grado di ricevere, in tutta la sua potenza espressiva, il messaggio celato nell'interiorità: è una verità che si annuncia da sé. Il vero interlocutore ascoltante (capace di dialogare anche e soprattutto con sé stesso), per *r-accogliere*, conoscere e interpretare l'orizzonte interiore di senso, piuttosto che *entrare* nell'animo è chiamato a *uscirne*, per dar vita a quello *spazio* necessario, al fine di far germogliare ciò che di più vitale è in esso.

2. La *funzione conoscitiva del pensiero ascoltante*

Questo *modo di essere* (Ricoeur, 1972, p. 107), che è l'ascolto, si rivela autentico processo dialettico, in quanto colui che *intende ascoltare* influisce su colui che *intende parlare*. Con i suoi silenzi, il suo modo di porsi in relazione, l'inviare determinati segnali non verbali, l'espone le proprie idee e il formulare delle domande anziché delle altre, l'interlocutore ascoltante incide non poco sia sul contenuto della comunicazione sia sullo stile comunicativo del parlante (Lugli, Mizzau, 2010, p. 31).

Va detto che non sempre ci sono le parole per esprimere e manifestare quei pensieri e sentimenti embrionali celati nel profondo dell'animo; non sempre si trovano i termini adatti a veicolare determinate realtà esperite. Sovente il linguaggio si rivela insufficiente a esprimere l'essenza del sentire umano e si ha la sensazione di non avvicinarsi affatto a quanto si intendeva comunicare. Stanti così le cose, a volte bisogna rinunciare a ricevere l'espressione simbolica, ma non per questo diviene impossibile il disvelamento di ciò che, nell'universo emotivo, è ancora intraducibile e quindi indescrivibile. Si può affidare proprio all'atteggiamento fiducioso di ascolto e alla lettura dei segnali impliciti inviati

dall'interiorità propria e altrui, la comprensione di quegli aspetti che, in un primo momento, appaiono insondabili. È chiara allora la funzione conoscitiva del pensiero ascoltante, che presta attenzione al dire delle parole, ma non solo. Esso mira a cogliere gli elementi essenziali della comunicazione numerica e analogica, consapevole del fatto che i sistemi comunicativo-emozionali, al pari del *logos* discorsivo, sono potenti strumenti di comunicazione. Essi vanno padroneggiati e interpretati, al fine di promuovere uno sviluppo qualitativo dell'universo interiore e di instaurare relazioni efficaci con sé e con l'altro da sé.

Sovente ci si limita a percepirsi/percepire in maniera superficiale, cogliendo così solo l'apparenza e costruendo relazioni intra e intersoggettive effimere. Spesso, si è *desti solo a metà*. Invece, conoscersi/conoscere appieno vuol dire avere consapevolezza non solo degli aspetti personali evidenti ma anche di quei tratti celati, inconsci; significa saper fronteggiare l'analfabetismo emotivo, gestire al meglio quell'*ospite inquietante* che alberga nell'intimo (Galimberti, 2009). Come asserito da Freud, la conoscenza di sé va di là da ciò che il soggetto sa di sé stesso e implica il far luce su quella parte della vita psichica che opera in autonomia rispetto al pensiero cosciente (1989, vol. 9, pp. 476-478). Allora conoscersi significa *ridestarsi* dal *torpore*, *rinascere*, esperire la pienezza di sé (Fromm, 1996, p. 162).

A tal fine, si rivela prezioso l'itinerario dell'ascolto, mediante il quale diviene possibile acquisire e affinare la capacità di introspezione, per arrivare a ciò che è custodito nell'interiorità, per *essere sveglio* verso sé e gli altri, per sentirsi/sentire. L'atteggiamento ascoltante può condurre a una corretta attività di autoanalisi, che permette di scoprire bisogni, vocazioni, contraddizioni, conflitti. Essa consiste nel «concedersi un po' di tempo, rilassarsi e cominciare a sentire qualcosa. E si tratta di sperimentare le proprie sensazioni» (Fromm, 1996, p. 181), piuttosto che pensare, per pervenire a una comprensione non intellettuale (l'*insight*), sospendendo gli schemi abituali del pensiero. In realtà, nel momento in cui si comincia a meditare si smette di sentire. Con il ricorrere alla metafora dantesca (Alighieri, 1989, canto I, vv. 1-30), si può asserire che «il campo dell'ascolto è avvolto nella selva che rappresenta il luogo dell'ignoto non codificato e in cui si può entrare con il desiderio di esplorare terreni sconosciuti. Nell'ascolto è incluso non solo l'inconscio, nel senso topico, ma anche le sue forme laiche, implicite e indirette» (Rossi, Travaglini, 2005, p. 33). Questo significa che la ricchezza del mondo interiore può svelarsi e rendersi così visibile all'esterno a patto che qualcuno (anche il soggetto stesso) si ponga in ascolto e sappia portarla alla luce, mediante un processo maieutico. Ciò si verifica nel momento in cui si esperisce una relazione autentica, all'interno

della quale l'Io e il Tu formano il Noi senza fondersi, cioè conservando ciascuno la propria singolarità originale. Nei rapporti strumentali, invece, contraddistinti da un *rifiuto ascoltante* e dalla pretesa di considerare la persona come mezzo e non come fine, è snaturato il dialogo formativo e distrutto lo spazio di ascolto. Tali legami, fondati su logiche di mercato e orientati principalmente al vuoto axiologico, limitano il tempo e l'attenzione dedicati alla formazione umana e alla comunicazione educativa. Si esige, allora, di affermare una *ragione comunicativa* (Habermas, 1997, vol. 1, pp. 169-178) e si ritiene che questa sia l'unica via percorribile, al fine di ridurre la distanza dialogica tra sé e sé stesso, tra sé e gli esseri umani; l'unico percorso orientato a superare quella condizione relazionale che corrisponde a un *parlare per non dire nulla*, giacché volto esclusivamente al raggiungimento di scopi pratici. In tal modo si coltiva la crescita di un vero colloquio, capace di sancire quella convivenza possibile tra l'ascolto e il linguaggio, entrambi correlati (esplicitamente e implicitamente) alla forza creativa del *logos*.

3. L'ascolto autentico come *praxis curae*

È l'ascolto autentico, radicato nella reciprocità, che favorisce e concreta uno *scambio d'essere*. Esso può a ragione considerarsi una *praxis curae*, un *agire in modo donativo* (Mortari, 2006, pp. 192-201). Non a caso Socrate è definito *filosofo della cura di sé (epimeleia heautou)* (Foucault, 2003, p. 10; Id., 2014; Platone, 2007, vv. 36 c-d). Nell'ambito della *paideia* socratica, *curarsi* vuol dire nient'altro che *conoscere sé stessi*, nient'altro che *prestarsi (prestare) ascolto*. È con l'ascoltare che si dedica sollecitudine alla propria persona e all'alterità. Si tratta di *far venire alla luce* quella *verità* che esiste nell'anima, la *verità di sé stesso*, di conquistare l'*essenza*, la *forma (eidos)*. Lungo questo percorso diviene possibile *dimorare* nella dimensione di un'esistenza autentica, riappropriandosi di sé, tornando a essere presente a sé stesso. L'ascolto è rivelativo dei mondi soggettivi, permette l'affiorare dei tratti peculiari dell'essere personale e del suo universo simbolico, che in tal modo si offre, si dichiara e si avvera. Ciò anche mediante le parole, sempre determinate da un punto di visto storico e personale. In realtà, esse sono, in ogni caso, proferite da un particolare individuo, inserito in una specifica dimensione spazio-temporale, che non solo le pronuncia ma conferisce loro significato. «Rivolgersi ad altre persone [...] è partecipare alla loro e alla nostra interiorità» (Ong, 1970, p. 142). Vuol dire percorrere, mediante l'ascolto, quel cammino che conduce alla comprensione profonda della realtà personale, verso cui si dimostra interesse, nel senso del latino *inter-esse*

(Cortelazzo, Zolli, 1985, vol. III, p. 610): sostare *pressodentro* una cosa, una dimensione, una persona.

Si arguisce che è proprio mediante la *metodologia dell'ascolto umanizzante*, nell'ambito di una comunicazione decentrata, che si può *educare* non solo a *sapersi ascoltare e saper ascoltare* ma anche al *perché ascoltare*. Essere consapevoli dell'importanza dell'atteggiamento ascoltante, ai fini della piena fioritura umana, si rivela cruciale nell'ambito della relazione formativa. D'altra parte, la prassi educativa autentica, per essere tale, esige la mediazione simbolica del *logos ascoltante* che, esprimendo e rivelando, le dona senso, consistenza ed efficacia.

Bibliografia

- Alighieri D. (1989). *Inferno* (S. Jacomuzzi, A. Dughera, G. Ioli, V. Jacomuzzi [eds.]). Torino: SEI.
- Aristotele (1984). *La Metafisica* (a cura di G. Reale). Milano: Rusconi.
- Cortelazzo M., Zolli P. (1985). *Dizionario etimologico della Lingua italiana*. Bologna: Zanichelli. Vol. III.
- Foucault M. (2003). *L'ermeneutica del soggetto* (tr. it.). Milano: Feltrinelli.
- Foucault M. (2014). *La cura di sé* (tr. it.). Milano: Feltrinelli.
- Freud S. (1989). *Opere. L'Io e l'Es e altri scritti 1917-1923* (ed. it. diretta da C.L. Musatti). Torino: Bollati Boringhieri. Vol. 9.
- Fromm E. (1996). *L'arte di ascoltare* (tr. it.). Milano: Mondadori.
- Galimberti U. (2009). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Habermas J. (1997). *Teoria dell'agire comunicativo* (tr. it.). Bologna: il Mulino.
- Heidegger M. (1986). *Essere e tempo* (P. Chiodi [ed.]). Torino: UTET.
- Lugli L., Mizzau, M. (eds.) (2010). *L'ascolto*. Bologna: il Mulino.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Ong W.J. (1970). *La presenza della parola* (tr. it.). Bologna: il Mulino.
- Platone (2007). *Dialoghi* (a cura di C. Carena). Torino: Einaudi.
- Ricoeur P. (1972). *L'ermeneutica del sublime. Saggi per una critica dell'illusione* (tr. it.). Messina: Sortino.
- Rossi S., Travaglini R. (eds.) (2005). *Formazione all'ascolto. Contesti educativi e terapeutici per l'età evolutiva*. Milano: FrancoAngeli.

