

**Vol. 1, n. 1, 2019**

**ISSN 2704-873X**

# AP

**Rivista dell'Università degli Studi di Salerno**



**Attualità Pedagogiche**

## Direttore Scientifico

Emiliana Mannese

## Comitato editoriale

Filomena Faiella, Maria Grazia Lombardi

## Comitato scientifico

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno  
Marinella Attinà - Università degli Studi di Salerno  
Giuseppe Bertagna - Università degli Studi di Bergamo  
Luca Bianchi - Direttore SVIMEZ  
Marco Catarci - Università degli Studi di Roma Tre  
Mauro Ceruti - Libera Università di Lingue e Comunicazione (IULM)  
Enrico Corbi - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli  
Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia  
Liliana Dozza - Libera Università di Bolzano  
Giuseppe Elia - Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre  
José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico  
Rocco Gervasio - MIUR, USR CAMPANIA  
Antonio Giordano - Temple University di Philadelphia, Università degli Studi di Siena  
Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata  
José González-Monteagudo - Universidad de Seville  
Maria Luisa Iavarone - Università degli Studi di Napoli Parthenope  
Vanna Iori - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano  
Eloy López Meneses - Universidad Pablo de Olavide  
Pierluigi Malavasi - Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia  
Alessandro Mariani - Università degli Studi di Firenze  
Luigina Mortari - Università degli Studi di Verona  
Pascal Perillo - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli  
Maria Grazia Riva - Università degli Studi Milano Bicocca  
Rosabel Roig Vila - Universidad de Alicante  
Maurizio Sibilio - Università degli Studi di Salerno  
Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli  
Rosanna Tammaro - Università degli Studi di Salerno

## Revisori

Leonardo Acone - Università degli Studi di Salerno  
Massimiliano Costa - Università Ca' Foscari di Venezia  
Filomena Faiella - Università degli Studi di Salerno  
José Gómez Galán - Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico  
Filippo Gomez Paloma - Università degli Studi di Macerata  
José González-Monteagudo - Universidad de Seville  
Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno  
Francesca Marone - Università degli Studi di Napoli Federico II  
Paola Martino - Università degli Studi di Salerno  
Fabrizio Manuel Sirignano - Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

## Staff

Maria Chiara Castaldi, Gerardo Pistillo, Maria Ricciardi



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>

Tu sei libero di:



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:

**Attribuzione** - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.



Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



**NonCommerciale** - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



**Non opere derivate** - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione presso il Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

**[www.attualitapedagogiche.it](http://www.attualitapedagogiche.it)**

[direttore@attualitapedagogiche.it](mailto:direttore@attualitapedagogiche.it)

[redazione@attualitapedagogiche.it](mailto:redazione@attualitapedagogiche.it)

[info@attualitapedagogiche.it](mailto:info@attualitapedagogiche.it)

## Persona, Cura, Territorio. Nuovi paradigmi educativi

Editor: prof.ssa Vanna Iori

*Indirizzo di salute della Senatrice Liliana Segre*

**Presentazione**

Emiliana Mannese

*Editoriale - Il territorio e l'abitare: prendersi cura delle relazioni educative*

Vanna Iori

*Il volontariato come pratica di dono e relazione d'aiuto nella costruzione del progetto di vita*

Vito Balzano

*Verso un'abitanza sostenibile*

Cristina Birbes

*Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività*

Maria Chiara Castaldi

*Paesaggi di vita e paesaggi dell'educativo: un laboratorio clinico pedagogico con gli studenti universitari*

Mariarosaria De Simone

*Scuola e territorio. Un progetto partecipato didattico culturale*

Vanna Gherardi, Giorgia Leonardi

*Sviluppo umano, cura, ambiente. Alcune riflessioni pedagogiche*

Teresa Giovannazzi

*Un esperimento di pedagogia civile. Il Master dell'Università Parthenope per "Educatori Sportivi per la prevenzione del rischio"*

Maria Luisa Iavarone, Luisa Varriale, Francesco Girardi, Ferdinando Ivano Ambra

*Formazione umana e pedagogia della corporeità nell'era digitale*

Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino, Viviana Passaniti

*Educare al territorio tra competenze e responsabilità*

Maria Grazia Lombardi

*Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning*

Lorenza Orlandini, Chiara Giunti

*Pedagogía y Personalismo*

María Eugenia Picco

*Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla rigenerazione educativa di comunità*

Claudio Pignalberi

*Alle origini della cura. Il sistema madre-bambino come paradigma del cambiamento e la dinamica del contatto*

Gerardo Pistillo

*La pedagogia del lavoro: apprendimento generativo, innovazione e territorio per la formazione dei talenti*

Maria Ricciardi

*El método autobiográfico y la circularidad formativa, entre narraciones, emociones, contaminaciones*

Fabrizio Manuel Sirignano, Stefania Maddalena

*La Questione della Povertà Educativa. Prospettive Pedagogiche di Riflessione e di Intervento*

Maddalena Sottocorno

*Educazione alla territorialità ed etica della responsabilità*

Orietta Vacchelli

### **Indirizzo di Saluto della Senatrice Liliana Segre**

*Quando nasce una rivista una finestra si spalanca. L'aria che vi entra ha il sapore, intangibile, della conoscenza. Le nuove pagine (cartacee o virtuali) offrono il sapere specialistico ad un pubblico "allargato".*

*Si sfondano le pareti dell'Accademia per scendere in agorà.*

*È importante, oggi più che mai, far circolare informazione scientifica, nell'epoca delle false percezioni .*

*È solo attraverso la riflessione pubblica che mettiamo le ali ai buoni argomenti.*

*In questa nuova rivista si parlerà di memoria , cioè di un percorso (imperfetto) di ricucitura civile che colloca le comunità che la praticano e la mantengono in buona salute, a pieno titolo nel consorzio civile.*

*Si deve fare sistema , mettendo in campo tutte le buone energie di cui il nostro Paese dispone.*

*Ecco perché la scelta di una nuova riflessione Pedagogica diventa opportuna.*

*Auguro alla Direttrice ed a tutti i membri della redazione un proficuo lavoro.*

*Ne sentiamo il bisogno.*

*Liliana Segre*

### **Presentazione**

di

Emiliana Mannese

Il progetto editoriale dell'Università degli Studi di Salerno, *Attualità Pedagogiche*, è partito.

È stato faticoso costruire questo percorso la cui finalità è quella di accendere focus su temi pedagogicamente connotati.

Quello che cercheremo di fare, in questo numero e nei prossimi, è il tentativo di dare alla Pedagogia maggiore consapevolezza per il suo ruolo indispensabile di strumento ermeneutico e di memoria, necessario per questa contemporaneità affaticata e sofferente.

"Persona, cura, territorio", quindi, è il giusto incipit, a mio avviso, per delineare un campo di scelta e di azione.

La pedagogia, scienza di confine, legge, connette, interpreta la complessità dell'umano e propone paradigmi di riflessione. Questo è il manifesto culturale su cui rifletto da tempo.

Ringrazio tutti i colleghi che, con il loro prestigio indiscusso, hanno dato forza e coraggio alla mia idea accettando l'invito a partecipare al comitato scientifico. Spero di non deluderli.

Un grazie speciale all'Editor: prof.ssa Onorevole Vanna Iori.

Dedico il primo numero di *Attualità Pedagogiche* alla Senatrice Liliana Segre, per me costante ispirazione e forza. Donna coraggiosa ed esempio di pedagogia incarnata per Storia ed azione. Grazie.

*Emiliana Mannese*

## Editoriale di Vanna Iori

### IL TERRITORIO E L'ABITARE: PRENDERSI CURA DELLE RELAZIONI EDUCATIVE

Le trasformazioni culturali, familiari e sociali repentine che stanno oggi attraversando il nostro tempo pongono all'attenzione irrinunciabile degli amministratori, degli operatori sociali, degli educatori e di tutti i cittadini, i temi delle relazioni sociali e dell'abitare il territorio.

Che cosa esprime il concetto dell'abitare la territorialità, nel suo significato più profondo? Qual è l'importanza dell'abitare? Nel suo senso più profondo, il termine abitare esprime la sicurezza, la pace, il riparo, gli affetti e la libertà. "L'abitare è il modo in cui i mortali sono sulla terra", afferma Heidegger.

Ogni spazio-luogo non è mai una struttura a sé, indipendente dai soggetti che lo vivono, ma è sempre spazio per un soggetto. Secondo la prospettiva fenomenologico-esistenziale, lo spazio vissuto non è oggettivo, omogeneo, misurabile con i paradigmi fisico-geometrici, ma è uno spazio che si estende o si contrae, è infinito o angusto, pieno o vuoto, scuro o luminoso in relazione all'esistenza dei soggetti stessi che lo vivono (Minkowski). E dunque si allontana o si avvicina secondo distanze misurabili con l'esistenza stessa.

L'essere umano non ha uno spazio ma è uno spazio. E sono le tonalità emotive che determinano il modificarsi di ogni spazio, sulla base del vissuto esperienziale (Erlebnis) che rimanda al mondo-della-vita (Lebenswelt), vissuto ed esperito dal soggetto (Husserl).

Non abbiamo quindi uno spazio solo, ma molti "spazi emotivi" (Binswanger) che si modificano, in base agli stati d'animo ai vissuti, alla qualità delle relazioni. Lo spazio vissuto è pieno o vuoto così come l'esistenza di chi lo abita è piena o vuota.

Lo spazio abitato, infatti, oltre che funzionale, geometrico, architettonico, strutturato in volumi, forme, linee, aree, è anche spazio che acquista o perde i suoi confini le sue distanze, le sue funzioni, in relazione alla diversa esperienza dei soggetti che lo abitano.

I molti luoghi della città assumono sensi e significati diversi in relazione ai vissuti dell'abitare. I percorsi, le soglie, i limiti della città sono labili e indefiniti, talvolta labirintici, ci consentono di perderci e di ritrovarci. Ogni giorno facciamo esperienza di distanze che si accorciano o si allungano (pur rimanendo geometricamente identiche), dei limiti e delle barriere che separano, non solo architettonicamente, o della "erosione dei confini". L'urbanizzazione moderna si espande in modo indefinito. Si sono vanificati i perimetri. Le porte e le mura sono rimaste solo in rari frammenti o nei toponimi. La possibilità di orientamento si affievolisce con l'omologazione delle architetture. Ne consegue una situazione di spaesamento e smarrimento in uno "spazio sradicato" in cui il soggetto si perde. Come scrive La Cecla, "Il nuovo paesaggio di suburbi diventa un elenco senza inizio nè fine e lo spazio restante tra gli agglomerati perde il carattere di filtro ed assume quello di terra di nessuno. Questo nuovo spazio 'smarginato', evaporato, è un paesaggio che alterna luoghi e fuor di luogo[...] il cui senso d'insieme è la caduta di ogni senso del luogo"

Centri e periferie, luoghi deputati, sacri, simbolici (piazze, chiese, stazioni, supermercati, discoteche, giardini, cimiteri, cinematografi....) veicolano vissuti legati alla attribuzione di senso del contesto culturale e delle biografie individuali. La fisionomia dei luoghi si tratteggia principalmente nella dialettica interno/esterno, concavo/convesso, privato/pubblico, aperto/chiuso. All'intimità, al riparo, al calore, alla familiarità si contrappongono la visibilità, la dispersione, l'esposizione, le relazioni pubbliche, l'altrove. Esperienze di estraneità e di non appartenenza ad alcun luogo generano

sensazioni di coazione comportamentale. Lo spazio urbano, sempre più raramente sottende una rete di relazioni dotate di senso.

## **GLI SPAZI DEL PRENDERSI CURA**

Nei contorni sempre più vanificati dalla dimensione telematica della città che cosa è cambiato e quali sono le emergenze da rafforzare? Nella "telepolis" ogni altrove diventa un qui e noi siamo contemporaneamente al centro ed ai margini, in casa e fuori. Le città del nostro abitare ci vengono incontro raccontate e rappresentate nella dimensione "telepolitica" che condiziona i vissuti delle distanze e dei margini.

In questa perdita delle distanze (avvenuta prima attraverso la televisione, il telefono, il citofono, il bancomat e poi più pervasivamente con il web) l'esistenza è divenuta sempre più ubiquitaria: nulla è più "estraneo", diverso, lontano, ma, paradossalmente, nulla è veramente vicino, conosciuto, familiare.

La nuova agorà politica, la nuova piazza del mercato, le vie e le vetrine sono "dentro" la nostra casa attraverso un passeggio virtuale che ci porta in luoghi diversi della città e del mondo dove gli "incontri", su questa strada virtuale, avvengono nei "siti" che non solo luoghi.

Si è perduto così, nello spazio urbano indifferenziato, la possibilità di individuare e delimitare una interruzione necessaria fra noi e gli innumerevoli (e sempre più indifferenziati) "altri" della città. Il movimento frenetico dell'andirivieni urbano sembra in realtà non corrispondere ad un "dirigersi" verso alcun luogo. I percorsi diventano rituali estenuanti, coatti, unidirezionati verso mete in cui il soggetto metropolitano ha perduto il senso della direzione dei propri passi e delle traiettorie fisiche e biografiche.

In questo contesto di perdita dei luoghi percepiti come "propri" sul piano personale, simbolico, identitario, relazionale e storico (origine, dimora, crocevia, monumento) si determina il proliferare dei nonluoghi (Augé), indifferenziati, immemori, disorientanti, desertificanti.

L'uniformità ripetitiva degli edifici abitativi contemporanei risponde all'uniformità di un pensiero omologato, all'inautenticità di modi usuali di vita. Subire queste leggi morfologiche e volumetriche significa subire regole prestabilite per l'esistenza tutta ed abbandonarsi progressivamente all'unidimensionalità e alla passività, alla perdita degli alfabeti stessi della vita emotiva, incapaci di riconoscere i propri vissuti.

## **EDUCARE ALLA TERRITORIALITÀ**

La cultura della territorialità è un paradigma educativo che contrasta la disumanizzazione, attraverso l'apertura al possibile e al progetto che rende umana l'esistenza. In ciò è decisivo abitare la città come un luogo di "cura" e progettare lo sviluppo delle città come luoghi di cui prendersi cura, in sintonia con le esigenze, i vissuti, i valori. Le città, come osserva Italo Calvino, non sono luoghi in cui si scambiano soltanto merci, ma anche parole, desideri, ricordi. Ed è proprio da Calvino che viene una importante indicazione per una pedagogia dell'abitare: "cercare e saper riconoscere chi e che cosa, in mezzo all'inferno, non è inferno, e farlo durare, e dargli spazio".

Le crescenti trasformazioni negli scenari della composizione sociale, nei rapporti tra le persone e nelle forme della partecipazione aprono nuove dimensioni ai temi dell'educazione alla cura educativa delle persone e del territorio. Particolare attenzione merita l'educazione alla territorialità che si esprime nell'appartenenza ad un contesto. Il territorio è luogo primo dei vissuti della quotidianità e fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti. E' ancora Heidegger

che segnala il profondo legame tra abitare ed essere. Egli rileva le relazioni tra la parola altotedesca *buan* (abitare) e il verbo *bauen* (costruire) che hanno la stessa radice di *ich bin* (io sono). Dunque io sono significa sempre "io abito". Il radicamento rende partecipi di quella "socialità diffusa" che alimenta l'etica della responsabilità e del prendersi cura delle persone..

Sentirsi "a casa" significa abitare l'abitabile, godere delle cose che "ci corrispondono", che abbiamo interiorizzato e reso parte di noi. L'interno protetto per i pensieri, i ricordi, i desideri è l'angolo di mondo più intimo, il centro del labirinto; non è soltanto un luogo topologico statico, ma uno spazio che si costruisce, si struttura e si destruttura continuamente, in rapporto alla crescita ed al cambiamento della persona che vi scorre, stratificandola, la sua esistenza. La casa racconta la nostra esistenza, la lenta costruzione della nostra identità, attraverso la percezione dei piccoli/grandi riti abitudinari che segnano la giornata e la restituiscono vivibile e "a propria misura".

La frammentazione sociale si è acuita in questi anni per la diminuita importanza dei luoghi di aggregazione tradizionali, per la tendenza a privilegiare l'interno, anche la solitudine nella folla virtuale connessa nelle reti web, con il conseguente impoverimento delle reti territoriali. Un'educazione alla territorialità dovrebbe quindi porre in primo piano i temi della coesione, della partecipazione, della sussidiarietà come elementi essenziali per progettare scelte politiche, educative e sociali incentrate sul primato della persona. La partecipazione è fattore decisivo di educazione per un reale protagonismo dei cittadini e delle famiglie, soggetti attivi di fronte al dilagare dell'indifferenza e del relativismo assiologico.

Coltivare un'educazione al primato della persona significa diffondere una cultura della sua "presenza" nel contesto territoriale, concependo la persona stessa come "centro di un mondo circostante", in perenne apertura intenzionale al mondo comune. Nessuno può prescindere dall'appartenenza al mondo-ambiente e ciascuno ne è responsabile. La coscienza di "essere-nel-mondo" e di appartenere ad un contesto alimenta una presenza non passiva ma pro-gettuale.

In tal senso diventa centrale promuovere la cultura dell'abitare. Si pensi soltanto quanto aiuterebbe la cultura dell'educazione ambientale questo senso della responsabilità abitativa. La residenzialità ha lo scopo di non spezzare i legami con il territorio e la comunità perché ciascuno possa continuare a riconoscersi in essi, mettendo al centro la persona con la sua storia, le sue radici, il suo mondo di relazioni.

L'abitare diventa così collegamento alla globalità del contesto territoriale e della comunità locale. E' la possibilità di permanere all'interno di un ambiente significativo per l'esistenza della persona: la sua casa, i rapporti con le cose, i luoghi noti, i percorsi, la memoria, la storia, le amicizie, il linguaggio, le consuetudini.

La domiciliarità è apertura all'ambiente, alle relazioni con gli altri e con sé stessi, alle reti informali, al vicinato, ad un entrare-uscire di persone, di rapporti, di comunicazione, di aiuto, di risorse ricevute ed offerte che rendono possibile il sentimento dell'abitare in un contesto territoriale, poiché esiste un'interconnessione stretta e ineludibile tra ciò che accade "dentro" ogni famiglia e ciò che la pone in relazione con il "fuori".

Nella città più solidale il "sentirsi a casa" è un complesso di emozioni e sentimenti che riguardano la persona nei suoi molteplici vissuti spaziali di familiarità, libertà, agio, sicurezza, calore. Ma tutto ciò non può essere circoscritto entro la soglia di casa; la porta che si apre è la metafora più idonea a rappresentare una territorialità che comprende il valore delle relazioni sociali nella costruzione della comunità locale. Laddove invece blindature e spioncini, citofoni e telecamere rappresentano l'esatto contrario.

La possibilità di abitare luoghi provvisti di senso rende la città "familiare", accogliente; si riducono i vissuti di estraneità, di ostilità, di insicurezza. Il territorio sottrae così le persone all'individualismo se si ravviva di luoghi percorribili, riconoscibili, raccontabili. Aprire la propria porta diventa la

possibilità di aprire la propria mente e quindi aprire una prospettiva educativa fondamentale nella società contemporanea dove prevalgono l'isolamento, la difesa della propria privacy e il disinteresse per gli altri.

L'educazione alla territorialità chiama in causa in modo decisivo la presenza dell'altro: ogni soggetto è alterità-in-relazione con gli altri. Vi sono quindi compiti di cura connessi: accogliere, accompagnare, eventualmente sostenere. Vi è necessità di persone che osservino e si sforzino di capire che cosa succede dentro ed intorno a loro, di soggetti che si formino ed abbiano consapevolezza di modalità relazionali educative.

Il diritto alla domiciliarità si pone quindi come un nuovo diritto da difendere politicamente e socialmente in quanto diritto di opzione: esso è garanzia di democrazia poiché consente alle persone di conservare la possibilità di essere attori delle proprie scelte. Tutto questo non può avvenire senza un progetto educativo che ponga la cura della persona al centro.

## **TERRITORIO: DOMICILIARITÀ, PARTECIPAZIONE, EMPOWERMENT**

Nucleo tematico centrale in tale ordine di problemi è dunque il territorio, fondamento della cittadinanza intesa come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti. La partecipazione e il lavoro di comunità sono elementi decisivi, ed al tempo stesso sempre più difficili, per la promozione dell'empowerment, per la valorizzazione dei cittadini come risorsa, attori e protagonisti delle loro politiche: una molteplicità di soggetti, in posizione anche molto diversa nel livello della gerarchia sociale, del pubblico e del privato, espressioni di realtà formali ed informali.

Un sistema di welfare-mix fondato sulla rete tra i servizi educativi, sociali e sanitari, che ponga al centro i servizi educativi, può alimentare una domiciliarità che non si appiattisca su risposte standardizzate ma sappia rispettare le differenze, soprattutto quelle di età e di cultura, all'interno della concezione di un territorio-laboratorio che produca welfare generativo (Fondazione Zancan).

La cultura della domiciliarità è uno sguardo sul territorio in grado di far cogliere le connessioni e ridurre la distanza tra le logiche di intervento e la complessità del territorio che a volte rischia di diventare incolmabile. Affermare questo concetto di territorio-laboratorio per uno sviluppo più autentico della società significa che la prima risorsa che va sostenuta è la rete tra famiglie. I bambini hanno bisogno di rapportarsi agli anziani, siano essi nonni biologici o nonni "adottivi", perché senza gli anziani avremmo una società senza memoria. Vi è infatti una dimensione di profonda ecologia nella cultura della domiciliarità. Che l'anziano possa mantenere i suoi spazi, le sue abitudini, i suoi oggetti, la sua casa, la rete del vicinato, la consuetudine degli incontri, la rete della spazialità vissuta è fondamentale per il benessere. La casa riveste per l'anziano un ruolo di assicurazione primaria, luogo protetto e spazio della condivisione e della reciprocità, luogo delle memorie che rinsaldano e assicurano l'identità personale. La cultura della domiciliarità è collegamento alla globalità del contesto territoriale, dalla famiglia alla comunità locale in cui i soggetti sono inseriti, con le diverse storie e tradizioni.

Sul versante delle politiche per la territorialità tutti sono chiamati in causa: dai Ministeri (per recuperare le carenze del passato), agli Enti Locali, al Terzo settore, al sistema delle imprese, ai sindacati. È quindi necessario un lavoro di rete tra istituzioni e di rete tra servizi. La rete è una predisposizione a trovare connessioni, ad esserci e non solo a fare, è una predisposizione a leggere e non solo ad intervenire; una predisposizione che aiuta a capire in modo approfondito e articolato le trasformazioni in atto. Un ruolo decisivo nel processo di cambiamento è svolto dal volontariato e dal privato sociale che ha conosciuto negli ultimi anni un notevole incremento non solo nella gestione dei servizi ma anche nell'ideazione di nuove forme di intervento sociale e di progettazione.



I dibattiti di idee vanno sollecitati. I servizi sociali sono fatti di molte consuetudini che, divenendo routine, a volte fanno perdere di vista i cambiamenti. È importante quindi riaprire i dibattiti delle idee perché servono a ricostruire valori. I servizi devono farsi portatori di cultura. E in primis i servizi educativi. Quello che sta alla base della riorganizzazione dei servizi è l'attenzione ai pensieri che guidano, che orientano.

Il Terzo settore è portatore di forti spinte ideali, di una integrazione territoriale e della capacità di valorizzazione delle risorse informali. Il lavoro organizzato in aree, per target, in forze "compartimentate", nel corso degli anni, ha sviluppato una certa distanza di linguaggi e di aspettative tra i servizi e i cittadini. La prospettiva della rete e della territorialità evidenzia la fondamentale necessità del confronto con la partecipazione dei soggetti appartenenti a un'area di servizi informali che hanno un ruolo fondamentale.

I nuovi problemi richiedono di porsi in un'ottica di ascolto reciproco e di tradurlo in strategie condivise. Il sapere specialistico è ciò che ognuno porta in dote (la propria esperienza, la propria professionalità), ma la formazione comune e l'azione condivisa sono necessarie per condividere orientamenti, mettere insieme i sapere.

È quindi importante non perdere mai l'importanza dei luoghi dove produrre pensiero: ci deve essere continua circolarità tra teoria e prassi, ci devono essere dei luoghi per interrogarsi sulle direzioni da prendere. L'obiettivo è quello di arrivare a definire il lavoro territoriale in una logica di Community Care, non in un'ottica di casi ma di gestione dei servizi per stare più a contatto, per riuscire a vedere di più.

## **STRATEGIE DI PROMOZIONE DELLA PERSONA E PREVENZIONE DEL DISAGIO**

La promozione della persona implica una valorizzazione delle risorse educative e di quelle misure che rendano le famiglie e i servizi educativi capaci di far fronte alla gestione della vita quotidiana. Questo significa implementare una prevenzione diffusa che comporta crescita e rafforzamento del tessuto sociale e delle sue potenzialità positive. "Promozione" significa valorizzazione delle risorse positive esistenti anche nella famiglie in difficoltà, presuppone che se ne riconosca il valore sociale positivo, poiché la promozione comporta forme nuove di rappresentanza sociale e culturale, la volontà di dare voce alle persone, promuovendo, oltre agli scambi di mutuo aiuto, anche forme più vaste di solidarietà.

In sintonia con quanto detto, si impongono interventi di potenziamento delle reti relazionali, favorendo l'aiuto reciproco attraverso iniziative individuali o a piccoli gruppi (degli "spazi incontro") per alimentare una rete sociale e relazionale, creando luoghi dove potere ascoltare, raccontare, relazionarsi tra genitori, tra operatori dei servizi.

In queste logiche di mutuo aiuto, di "farsi carico", "di prendersi cura", di scambio di esperienza e/o di aiuto, di scambio di esperienze tra genitori o tra donne immigrate o tra neo-mamme o tra studenti che offrono volontariato: sono tutte attività che si inseriscono in un serio lavoro di "prevenzione" di tutte quelle forme di solitudine e di abbandono che rischiano di trasformarsi in disagio sociale.

È quindi indispensabile perseguire una politica di prevenzione diffusa, di crescita del tessuto sociale, rafforzandone la vitalità e le potenzialità. Favorire la solidarietà è un'azione che deve avvenire in costante dialogo con il territorio. Dove non si fornisca soltanto un servizio per un determinato bisogno ma si persegua un sentire eticamente orientato. La com-passione è un vissuto permeato dal senso di giustizia, ed è in quanto tale che costituisce il sentimento generativo dell'atteggiamento di solidarietà. Per una crescente umanizzazione dei servizi occorre un processo incessante di rimotivazione, e saper dare spazio alle emozioni. Il benessere collettivo, la coesione sociale, hanno bisogno della comprensione e condivisione anche dei sentimenti propri e altrui. Essere in relazione con non

comporta solo dei “buoni sentimenti”, anzi, talvolta comporta sentimenti difficili. Il mettersi in significa fare i conti con i sentimenti che interrogano nel lavoro (ad esempio il potere e il controllo, il rifiuto). Questi aspetti vanno esplicitati, considerati. Tutti i temi dei vissuti e delle risorse informali devono diventare pubblici. Essere detti perché diventino patrimonio politico.

## **IL RUOLO DELLA COMUNITÀ TERRITORIALE**

Le famiglie, nelle molteplici forme e provenienze culturali, sono anello di connessione e di mediazione tra l'individuo e la società, ma anche luogo della relazione e del conflitto, della responsabilità e dei vincoli, delle sicurezze e delle fragilità.

Assumere le famiglie come protagoniste di una nuova progettualità educativa e sociale significa dunque prendere atto e accogliere questa complessità della vita quotidiana, nel tentativo di migliorare la gestione delle attività di accudimento e delle relazioni interpersonali e promuovere pratiche di reciprocità.

A nessuno sfugge la complessità degli scenari nazionali e mondiali su cui si configurano le modificazioni familiari; il che rende necessario valutare una pluralità di elementi in continua veloce trasformazione. Questa complessità ci impone una posizione problematica, povera di assoluti e di certezze risolutorie, ma ricca di progettualità educativa e perciò politica. Soprattutto, questa complessità dei problemi non ci esonera dal difficile compito di analizzare costantemente e concretamente una realtà in movimento, per poter intervenire in modo adeguato.

La Comunità si riconosce dall'apporto che tutte le persone danno. Invece molto spesso c'è una richiesta di immunitas, di tirarsi fuori, di ritenersi esenti da quello che è il bene comune. E' quindi appropriato parlare di ciò che è “in comune” e della “comunità”, dove cum e munus significa che partecipa ad una carica insieme ad altri (ma munus è anche “dono”), dove il “con” rinvia al lavoro con-diviso e alle strategie del creare con-nessioni, al collaborare (da cum e laborare = condividere lavoro e fatica), al collegare, alla collettività, al connettere.

Una comunità oggi è promozione delle risorse, del coinvolgimento, del protagonismo, e di forme più vaste di solidarietà. La trasformazione che deriva dal lavoro con-diviso riguarda le singole persone, ma anche la fisionomia dei servizi, le modalità del loro modo di affrontare alcuni elementi ed aspetti nuovi: i bisogni delle famiglie cosiddette normali, il sovraccarico del ruolo femminile, i bisogni delle famiglie a rischio che si presentano in fase di incubazione del disagio.

Rivestono pure una rilevanza primaria il problema dell'incontro con le culture delle popolazioni immigrate (presenti spesso per l'attività di cura: colf, badanti) e l'importanza per le famiglie di un riequilibrio tra i tempi di lavoro e i tempi di cura..

Per lo sviluppo di Comunità occorre quindi creare una più vasta vitalità del tessuto sociale, privilegiando il ruolo decisivo delle famiglie come risorse per il territorio. Ciò principalmente significa: fare prevenzione in senso diffuso nella prospettiva della territorialità e domiciliarità, far emergere e valorizzare le risorse presenti, contrastare l'isolamento sociale, creando occasioni di incontro e confronto tra persone, progettare spazi di informazione attiva, di consulenza, di costruzione di opportunità, attivare interventi di rete "famiglia aiuta famiglia".

## **LA CURA COME ETICA POLITICA**

Le modalità di lavoro di welfare che investano sulla risorsa territoriale devono saper vedere i modi per trovare insieme delle soluzioni. Fra gli atteggiamenti di base si deve alimentare la capacità di reinterpretare le situazioni.. Ovvero la capacità di “vederle” con sguardo nuovo. E di lasciarsi interpellare da questo sguardo (direbbe Lévinas). Il volto dell'Altro che mi “guarda” mi “riguarda” e

mi chiama a rispondere, ovvero ad assumere responsabilità del veduto (responsabilità deriva infatti da respondeo).

Per promuovere la responsabilità diffusa, il territorio va visto come partecipazione, come diritto di cittadinanza. La responsabilità oggi è la parola chiave. Il venire meno di alcuni valori (l'etica civica, la responsabilità individuale) producono impoverimento nell'etica della responsabilità diffusa.

Per questo va sottolineato che la territorialità, oltre alla dimensione sociale e politica, rinvia ad una dimensione etica di rispetto della persona nella sua globalità, rispettandone il senso di appartenenza nelle piccole/grandi dimensioni dell'esistenza.

Quotidianamente, nella fretta di rispondere alle attese e alle urgenze delle richieste, si rischia di dirigersi nella direzione della risposta eludendo i luoghi che costituiscono pensieri, connessioni, reciprocità. Lo sforzo è andare nella direzione di costruire delle nuove alleanze non solo in una logica "adempistica". Stare nella speranza non significa rinunciare ad agire, ma darsi tempo. Secondo l'invito di Hannah Arendt "fermati e pensa!".

Il superamento della frammentazione sociale è la sfida attuale più impegnativa. E' essenziale affidarsi al contesto di appartenenza (la famiglia, il vicinato, il volontariato, il sostegno dei diversi servizi, pubblici e del privato sociale), conoscerlo, monitorarlo e farlo interagire affinché produca benessere. Un tempo c'era un tipo di comunità in cui erano maggiormente riconoscibili i bisogni e l'apporto che ognuno dava per risolverli. Oggi siamo incalzati dai veloci cambiamenti in atto e questo non dà modo e tempo di reinterpretare questi bisogni alla luce dei cambiamenti (ad esempio le nuove povertà). Il rischio è l'individualismo e la difesa del proprio particolare.

Questi concetti conducono ad un welfare dell'ascolto e della responsabilità. Un welfare dell'etica della cura che, sempre più, deve diventare pubblica, politica. La presenza in un contesto di pratiche di cura spesso ha l'effetto di produrre una generatività di altre pratiche che incrementano il livello di civiltà.

È importante infine avere una visione di senso. La domanda di senso è domanda etico-politica che esige risposte per non creare dei meccanismi autoreferenziali che lavorano per finalità interne e rischiano di perdere il contatto con la realtà esterna. La priorità più importante è dare un senso a quello che si sta facendo, continuamente. È solo la risposta di senso che evita delle soluzioni standardizzate, perché è una risposta che si basa sui valori che orientano le strategie complessive.

## **L'ATTIVAZIONE SOCIO-EDUCATIVA DELLE RISORSE TERRITORIALI**

Il familiare, risorsa tradizionalmente "in sordina" nel sociale, diventa il paradigma della cura che può essere assunto dal politico. Il prendersi cura familiare deve diventare modello del prendersi cura nel pubblico (H. Jonas). Questo significa aver cura delle relazioni educative e coltivare i sentimenti come elementi del prendersi cura.

Un sapere di primaria importanza, professionale e relazionale, che non va sottovalutato è la progettazione che tiene conto delle competenze degli utenti che, meglio di ogni operatore, conoscono la loro realtà territoriale, la situazione del loro contesto in difficoltà, e quindi sono risorse che possono assumere un ruolo di primo piano nella gestione dei servizi.

Le risorse informali sono elemento centrale del lavoro di comunità. Capaci di rivitalizzare il territorio. In esse c'è una riscoperta di alcuni concetti chiave: domiciliarità, territorialità, quotidianità che fanno parte di quell'invisibile relazionale che soltanto se diventa visibile può diventare contagioso e contrastare le diverse paure. Un attento lavoro di comunità le deve cercare, trovare, facilitare, attivare, perché, tra l'altro, rappresentano un fortissimo deterrente a fenomeni quali la disgregazione sociale, il crescente senso di insicurezza urbana, la paura e l'isolamento.

I rapporti di vicinato, il mutuo-aiuto persone, la reciprocità tra gruppi di contesto, devono essere valorizzati e inseriti in quel prezioso intreccio di connessioni che è proprio del lavoro di comunità. Sono relazioni che incidono fortemente sulla qualità della vita delle persone, che proprio per la loro “quotidianità” rischiano di diventare ovvie, scontate e quindi non riconosciute e valorizzate.

Il lavoro sul territorio deve passare anche attraverso questi atti informali che si sostengono su una cultura etico-politica. Le famiglie sono oggi sempre più isolate, chiuse nei loro appartamenti, coltivando in proprio le ansie educative genitoriali e i conflitti di coppia. Uno degli obiettivi principali è quello di far uscire le famiglie e di “aprire le porte delle abitazioni” in senso metaforico e simbolico (entrare e uscire di relazioni).

In conclusione, per contrastare il familismo amorale occorre assumere l’etica della responsabilità, accrescere la solidarietà e la speranza, rafforzare non solo la dimensione educativa dentro la propria famiglia, ma accrescere le relazioni socio-educativa del contesto territoriale.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H.(1987). *La vita della mente*. Bologna: Il Mulino.
- Augé, M.(2018) *Nonluoghi. Introduzione a una antropologia della surmodernità*. Milano: Elèuthera.
- Bansfield,E.( 2006). *La basi morali di una società arretrata*. Bologna: Il Mulino.
- Binswanger, L.(1989). *Per un’antropologia fenomenologica*. Feltrinelli,: Milano.
- Calvino, I.(1966). *Marcovaldo*, Einaudi: Torino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2014). *Welfare generativo. Responsabilizzare, rendere, rigenerare*. Bologna: Il Mulino.
- Fondazione Emanuela Zancan (2015), *Cittadinanza generativa*, Il Mulino, Bologna
- Heidegger,M.(1976) “Costruire abitare pensare” in *Saggi e Discorsi*. Milano: Mursia.
- Husserl,E.(1965). *Idee per una fenomenologia pura e per una filosofia fenomenologica*, (1950-52).Einaudi: Torino.
- Iori, V.(2003), (a cura di). *Emozioni e sentimenti nel lavoro educativo e sociale*. Milano:Guerini.
- Iori, V.(1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V., Mortari, L.(2005), *Per una città solidale*. Firenze: Unicopoli.
- Iori, V.(2001) (a cura), *Famiglie, domiciliarità, relazioni*. Milano: Unicopoli.
- Jonas, H. (1990). *Il principio responsabilità. Un’etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- La Cecla, F.(1988). *Perdersi. L'uomo senza* . Laterza: Bari.
- Lévinas, E. (1980). *Totalità e infinito. Saggio sull’esteriorità*. Milano: Jaca Book.
- Minkowski,E.(1971). *Il tempo vissuto*. Torino:Einaudi
- Minkowski, E. (1973). *Trattato di psicopatologia*.Milano: Feltrinelli.

## Il volontariato come pratica di dono e relazione d'aiuto nella costruzione del progetto di vita

### Volunteering as a gift practice and helping relationship in the construction of the life project

Vito Balzano\*

\*Università di Bari, vito.balzano@uniba.it

#### ABSTRACT

Può oggi il volontariato essere considerato una pratica di dono attraverso una rilettura pedagogica mirata a una nuova idea di relazione d'aiuto? È questo il tema che sottende il presente contributo il quale, sulla scorta delle categorie proprie della pedagogia sociale, intende indagare possibili forme pratiche del donarsi, muovendo dalla teoria del conflitto fino a giungere alla categoria della solidarietà, focalizzandosi maggiormente sulla necessità di un nuovo e stimolante progetto di vita per le giovani generazioni che nella contemporaneità chiedono un luogo ermeneutico aperto, dinamico e modificabile. Educare all'incontro, quindi, in quella prospettiva che ci permette di riconoscere nell'altro le differenze che connotano l'aspetto di uguaglianza di ogni persona nel rapporto con sé stesso e con l'altro. Il luogo, quindi, quale elemento imprescindibile di coesione e di analisi relazionale, affettiva, sociale e culturale, e non più esclusivamente spazio fisico, capace, quindi, di rendere le persone partecipi di quella socialità diffusa che alimenta l'etica della responsabilità.

#### ABSTRACT

Can volunteering today be considered a gift practice through a pedagogical re-reading aimed at a new idea of a help relationship? This is the theme behind this contribution, which, on the basis of the categories of social pedagogy, intends to investigate possible practical forms of giving oneself, moving from the theory of conflict to the category of solidarity, focusing more on the need for a new and stimulating project of life for the younger generations who in the contemporary world ask for an open, dynamic and modifiable hermeneutic place. Educating at the meeting, therefore, in that perspective that allows us to recognize in the other the differences that connote the aspect of equality of each person in the relationship with himself with each other. The place, therefore, as an essential element of cohesion and relational, affective, social and cultural analysis, and no longer exclusively physical space, capable, therefore, of making people participate in that widespread sociality that feeds the ethics of Responsibility.

#### KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Volontariato; Persona; Solidarietà; Cura; Educazione  
Volunteering; Person; Solidarity; Care; Education

#### DALLA TEORIA DEL CONFLITTO ALLA CATEGORIA DELLA SOLIDARIETÀ

La filosofia contemporanea racchiude in sé diversi e molteplici filoni tra i quali, sempre più attuali, risultano essere quelli ascrivibili alla categoria pedagogica della solidarietà. Da qui muove una riflessione, in verità già incanalata nei percorsi di ricerca educativa ormai da diversi anni, che vede

nell'analisi e nella riproposizione di nuovi modelli di welfare, e di una idea altra di volontariato, la chiave di volta di una elaborazione teorica e pratica della democrazia liberale. Gli attuali scenari della pedagogia in Italia e in Europa sono contrassegnati da profondi mutamenti strutturali concernenti lo stato di benessere e il passaggio dalla concezione di uno stato assistenziale all'idea di stato sociale attivo. Da questa prospettiva, emerge il concetto di società attiva fondata sulla libera scelta e sulla responsabilità della persona; l'accento è, quindi, sulla centralità del soggetto umano in quanto singolo. L'idea di stato sociale attivo rimanda a una particolare visione del rapporto tra cittadino e stato, tra bene individuale e bene comune, tra responsabilità individuale e collettiva.

La teoria del conflitto, alla base delle rivoluzioni umane, ha permesso oggi una visione altra del concetto di solidarietà, la cui validità etico-politica deve essere salvaguardata senza tralasciare l'oggettiva autonomia del reale<sup>1</sup>. Da qui una duplice dimensione di riflessione morale: la prima fa riferimento all'inemendabile del reale, ovvero una manifestazione come "attrito", come qualcosa che si oppone al soggetto, gli resiste; la seconda afferisce al concetto di irrevocabilità degli eventi storici, ovvero la non arbitrarietà nell'interpretazione di un evento che, di fatto, appartiene alla storia (Elia, 2016, p. 19).

Nelle società della conoscenza e dell'informazione, la cultura e l'organizzazione del lavoro, le esigenze individuali e sociali sono sempre più articolate e complesse: le interdipendenze e l'inestricabilità tra tutti questi aspetti costituiscono uno sguardo molto interessante sugli scenari educativi del XXI secolo, a partire dall'assunto secondo il quale all'educazione spetta la funzione di fornire al soggetto umano sia la mappa per orientarsi in un mondo complesso ed in perenne trasformazione, sia la bussola necessaria per affrontare efficacemente il rischio e l'incertezza che caratterizzano la vita quotidiana. L'integrazione tra i diversi ambiti del sapere segna una trasformazione radicale del modo di concepire la competenza in vista di un ripensamento dei paradigmi della formazione tradizionale, caratterizzati da una visione fordista della società e dell'organizzazione del lavoro. È qui che muove i primi e importanti passi lo studio sulla complessità del soggetto calato nel contesto reale del mondo del lavoro, lì dove spesso si ricomprendono, quasi si trattasse di una macro area, i saperi e le esperienze della persona senza troppa distinzione. Il mercato globale, che caratterizza le società della complessità, necessita di persone capaci di risolvere problemi inediti e complessi per i quali occorrono inventiva e creatività, ma soprattutto richiede quella capacità di discernere il senso pedagogico del lavoro e i suoi contesti di riferimento (Baldacci, 2010).

Torna prepotente, così come ormai da diversi decenni, la necessità di una nuova idea di welfare sganciato dai modelli tradizionali e più orientato verso un piano relazionale e umanitario. Ad esempio, anche la questione europeista, che da tempo staziona nelle sabbie mobili di una governance ancora impacciata, fissata su canoni di pratica delle politiche sociali che viaggiano a velocità molto più lenta rispetto all'evoluzione della società contemporanea e di quel contesto multidimensionale e multietnico che caratterizza il vecchio continente, oggi richiede una imprescindibile rilettura del valore insostituibile delle diverse componenti socioculturali, anche verso nuovi approcci al welfare ed all'interpretazione dello sviluppo umano, al tema dell'inclusione e della realizzazione dell'idea democratica. È il senso del futuro che bisogna tracciare al di là di derive di ripiegamento in sé stessi e verso il passato. Su questo fronte risulterà interessante soffermarci, brevemente, anche sul dialogo intergenerazionale tra studiosi, un confronto costante tra le discipline e l'apertura alla ricerca emergente nel contesto più ampio possibile.

---

<sup>1</sup> La teoria del conflitto, alla base della filosofia marxista, ha generato diverse riflessioni in campo educativo. Per un maggior approfondimento, quindi, si rimanda a Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persona*. Bologna: Il Mulino.

È noto, infatti, come un sistema di welfare ponga la persona al centro; tuttavia, interessa qui vedere la persona nella sua dinamica trasformativa e osservare se e come questo sia possibile, ricorrendo alla pedagogia non più in senso ampio ma attraverso la categoria della responsabilità che ci permette, al più, di osservare la dimensione relazionale e gli spazi espansivi nella loro globalità. Un sapere pedagogico, quindi, che ci permette di riformulare una idea nuova e diversa di welfare generativo e, soprattutto, una nuova lettura del volontariato inteso non più semplicemente come terzo settore ma come supporto e aiuto all'azione dello Stato in campo socio-politico.

## IL VOLONTARIATO COME PRATICA DI DONO

Dalle premesse di un welfare generativo e relazionale<sup>2</sup>, incardinato nei costrutti propri della pedagogia sociale, secondo cui “tutti i soggetti del privato sociale collaborano e coordinano i propri sforzi per la costruzione di nuove legature, di nuove trame tra gli attori coinvolti” (Balzano, 2017, p. 108), nasce una idea di volontariato nuova e altra rispetto alla visione classica ma che, da questa stessa, recupera un punto di partenza fondamentale: siamo di fronte a un agire pratico, intenzionale e, non di meno, responsabile, che presuppone un donarsi non solo in chiave materiale ma, soprattutto, da un punto di vista etico. In chiave pedagogica, infatti, le domande sui possibili fondamenti delle relazioni educative nel tempo della frammentazione etica, della riduzione di scelte valoriali e di incoerenza dell'agire richiamano risposte innovative in grado di corrispondere a diverse storie, esigenze, contesti (Elia, 2012, p. 181). Da qui la valutazione di una trasformazione della persona che avviene attraverso la valutazione di due diversi ambiti spaziali: uno spazio a monte, dove poter mettere a fuoco la possibilità concreta di riattivare soggetti con riserve potenziali elevate, come ad esempio i non occupati, i cassaintegrati, ecc.; di conseguenza, uno spazio a valle dove l'attenzione sarà catturata dalle professionalità dedite alla cura verso le ampie gamme di povertà umana ancora oggi esistenti. Passaggi fondamentali che descrivono una diversa visione del significato pratico di volontariato, in una fase storico-culturale nella quale è saltato il meccanismo che regola il rapporto tra diritti e doveri, tra possibilità di desiderare e il riconoscimento dei limiti che la realtà e le relazioni ci chiedono, lasciando la persona in una nuova dimensione di differente riconoscimento della funzione comunitaria e generazionale dell'educazione (Elia, 2012). Cosa però lega i due ambiti è presto inteso se si pensa a una solidarietà che si connota di umanità e di obbligo morale, lì dove “la natura umana non può in alcun modo sussistere senza che gli individui si uniscano in società, e questa associazione non si avrebbe mai, se non si tenesse conto delle leggi di equità e giustizia” (Hume, 1992, p. 128).

Il dono è come un regalo, sicuramente fondato sull'elemento del rapporto che lega donatore e ricevente; difatti, a seconda del tipo di relazione varia la qualità e l'entità del dono stesso. Si pensi al valore economico che possiede, un peso anche in termini di denaro; il dono è il regalo che ha un prezzo preciso, e il calcolo del prezzo però esclude un fattore essenziale e decisivo del donare: la gratuità, che sembra venir meno ove domina il mercato. Con il termine *donare*, quindi, ci si dovrebbe riferire alla capacità del singolo di dare ad altri liberamente e senza compenso cosa utile o gradita; invece, il legame tra dono e gratuità non è scontato, dato che il dono non risulta sempre e soltanto gratuito né esclude a priori lo scambio, anzi, come racconta Mauss (2002), i doni si sono distinti, nelle

---

<sup>2</sup> Per un maggior approfondimento sull'evoluzione dei sistemi di welfare moderno, specialmente sul sistema di welfare di comunità, che affonda il proprio senso pratico in quel processo relazionale proprio delle scienze dell'educazione, si rinvia a Balzano V. (2019). *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*, (pp. 217-230). In «Pedagogia Oggi», v. 17 n. 1-2019: *Spazi e luoghi dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

comunità arcaiche, come “fatti sociali totali”, poiché “fenomeni [...], a un tempo, giuridici, economici, religiosi e anche estetici, morfologici, ecc.” in grado di mettere in movimento “la totalità della società e delle sue istituzioni” sulla base dello scambio (p. 134). Si tratta non di un contratto a matrice economica o giuridica, bensì di un rapporto tra uomini che si rispettano e donano in reciprocità. Per questo il fare la carità ai poveri o agli affamati, ad esempio, risulterebbe umiliante poiché se da un lato chi la riceve non è sempre in grado di ricambiare, o ancor più spesso non gli è permesso di prendere contatto con chi dona, dall'altra parte, il donatore prova con questa azione a calmierare la propria coscienza di fronte alle difficoltà di chi non ha le sue stesse possibilità economiche.

È proprio la chiave economica quella che spesso caratterizza gli scambi tra sconosciuti nella società contemporanea, così come precisato dalla Kaiser (2017), il quale vede nella modernità un compiacimento prodotto dalla monetizzazione di qualsiasi cosa, rendendo la gratuità del dono qualcosa di poco appetibile, slegata dalla funzionalità e dall'utilità che qualunque azione deve ormai includere in sé (p. 28), ti do qualcosa affinché tu dia qualcosa a me. Vi è in questa dinamica una perdita di autenticità poiché il dare si ripercuote direttamente ed immediatamente su ciò che si andrà a ricevere, disegnando uno scambio monetarizzato nel quale la reciprocità si basa proprio sul ricambiare in base al valore di ciò che si è ottenuto, nel tentativo di eguagliarlo. O al massimo si prova a ricambiare con un valore diverso e magari superiore per dimostrare la generosità. Di contro, la generosità del donare deve essere fine a sé stessa, dato che il dono, per definizione, si accompagna a sentimenti di libertà e gratuità. Il senso di un'azione, come quella del donare, finisce per coniugarsi con modalità soggettive connesse con la scelta del dono stesso, proprio per quel suo richiamarsi a concetti quali libertà e gratuità, nel senso emotivo ed emozionale che tutto questo può rappresentare. “Si mescolano le anime nelle cose, si mescolano le cose nelle anime. Si mescolano le vite ed ecco come le persone e le cose mescolate fuoriescono ciascuna dalla propria sfera e si fondono” (Mauss, 2002, p. 124).

Nella società contemporanea, però, la domanda educativa in seno alla pratica del dono verte, in premessa, proprio sulla possibilità, in verità urgente, di comprendere quale tipo di relazionalità possa insistere tra una evoluzione culturale e sociale del dono e, di contro, lo sviluppo autentico del soggetto impegnato in rapporti d'amore e di amicizia, autentici, liberi, profondi, nei quali chi ama dona e riceve nello stesso tempo. Se tutti gli uomini hanno bisogno d'amare e essere amati, allora tutti sono in grado di donare? In verità nessuno può essere così sicuro di sé da non necessitare l'amore degli altri e, di conseguenza, nessuno può essere così vuoto di sé da non riuscire a donare amore ad altri; quindi, il dare e il ricevere, propri del donare, si inseguono nell'umano di ogni soggetto in termini d'amore. È la mancanza di disponibilità del singolo a ricreare delle situazioni differenti nei rapporti tra soggetti: sembra, infatti, che la modernità, con la sua carica di razionalità e certezza, allontani la persona dalla ricerca dell'incontro e del legame, carichi d'affettività, soggettività, incertezza. L'uomo ha difficoltà a volersi bene, ancor prima del voler bene ad altri: rischia di non riuscire a sprofondare dentro sé stesso, sfondando invece il proprio fondamento. Il nodo è la relazione interpersonale che, per dirla con Bertolini (1988), “è una delle prospettive sulle quali si fonda l'atto educativo: la persona dell'educatore è uno strumento pedagogico (vivere con, fare con), il rapporto è continuativo, la quotidianità è usata in modo consapevole e programmato” (p. 247).

Di qui l'importanza di un rapporto educativo che guardi all'incontro di due uomini nella loro umanità: solo così educare diventa un dare e un ricevere nel medesimo tempo, perché educare è incontrare l'altro, qualsiasi altro, conoscerlo e rispettarlo, stimolandolo a dare forma autentica alla sua umanità. Non si può educare estraniandosi umanamente dall'incontro: nel rapporto educativo si è almeno in due, ognuno con il proprio esserci e con il proprio essere-così. Chi educa dona una parte di sé, e chi si presta a favore d'altro si dona non solo materialmente ma anche, e soprattutto, moralmente, in una dimensione di solidarietà e di riconoscimento delle differenze come principio di uguaglianza.



## DONARSI PER UN NUOVO PROGETTO DI VITA

L'intreccio pedagogico tra la dimensione professionale e quella umana personale permette di rileggere la svolta, in verità decisiva, che si è verificata negli ultimi anni nel rapporto educativo. L'azione dell'educatore, infatti, si rivolge a un educando che personifica un esserci e un essere così dal punto di vista tanto della propria umanità quanto dello status di soggetto dell'educazione, di ricevente. Una ricezione che non è affatto passiva, poiché l'educazione non è trasmissione, ma scambio, proprio come nel donare delle società arcaiche; anche l'educando, quindi, contribuisce alla formazione dell'educatore professionale il quale "deve essere professionalizzato, cioè pensarsi e agire in quanto lavoratore auto ed etero riflessivo dotato di un sufficiente bagaglio di saperi e competenze che poggiano su un solido e pensato nocciolo motivazionale" (Tramma, 2016, p. 22).

Chi si relaziona, attraverso un rapporto pedagogico, attua in sé un cambiamento e contribuisce all'attuazione di una trasformazione nell'altro, della forma fondante ed espressiva della sua umanità. "Essendo umanamente determinata, la relazione si fa, dunque, strumento privilegiato del fare educazione, poiché accoglie la differenza e riconosce il limite del singolo nella ricchezza dell'altro da sé nel corso di un tempo, non troppo breve ma neanche troppo lungo nel quale si identifica la relazione educativa, utile e fondamentale [...] a favorire il coinvolgimento reciproco, a elaborare il conflitto, a riconoscere il limite e a facilitare il processo di cambiamento di cui è protagonista l'altro, in generale, e l'educando in particolare" (Elia, 2017, pp. 132-133). Quindi, in educazione sussiste uno scambio in reciprocità, in termini formativi, che avviene spontaneamente poiché il rapporto educativo non ha carattere meccanico, preordinato, obbligato.

Donarsi diventa azione, con l'intenzione di riscrivere il proprio progetto di vita, e contemporaneamente reazione a un'idea ritenuta inefficace e insoddisfacente del proprio percorso di crescita e di formazione. Nel volontariato, infatti, si realizza totalmente questa duplice fase di ridondanza, di reciprocità, di rispetto, di libertà e di generosità; è accoglienza dell'altro, per quello che umanamente è, in amicizia e amore, e presuppone un'approfondita conoscenza tra chi si relaziona donandosi e chi, in educazione, costruisce nel tempo quando già il dare, il ricevere, l'accogliere si sono intrecciati. Secondo Derrida (1996), ad esempio, il donarsi e il donare non appaiono come tali né a chi dona né a chi riceve. Ciò accade anche quando l'uomo dona spontaneamente la sua vita per salvare quella di un altro, per la difesa di un'idea, per proteggere la sua terra: non vi è consapevolezza di un donare, che è libero da qualsiasi attesa o pretesa di ricevere. In tali contesti, la vita materiale dell'uomo acquista un senso essenzialmente spirituale (p. 16). Il riferimento, una volta di più, è a quella relazione d'aiuto che, non risolvendosi nella forma di un'attività consolatoria o compensativa, può divenire una continua scoperta se intesa come reciproco scambio dialettico di esigenze individuali e collettive, luogo ermeneutico aperto sia verso l'interno che verso l'esterno, dinamico, modificabile, in continuo divenire (Elia, 2009, p. 180).

Il donare, come affermava Lévinas (1963), è in qualche modo il movimento generale della vita spirituale (p. 87). È per questa ragione che il dono ha, quale misura, l'incalcolabile: non si registrano entrate e uscite contabilizzabili, non sussiste una razionalità in grado di presupporre l'entità, ad esso non ineriscono dinamiche del dovere giuridico o del bisogno biologico; il dono pone le radici più profonde nella gratuità. Da qui il senso e la necessità di un educare all'incontro che, oggi più di ieri, richiede un lento e faticoso processo di conoscenza tanto degli assunti antropologici quanto della numerosa varietà di codici comunicativi che insistono nel rapporto tra persone (Elia, 2017, p. 133). Occorre, in conclusione, riflettere perciò su come una relazione educativa votata all'incontro possa generare cittadini responsabili in grado di donare alla propria comunità di appartenenza qualcosa, in

una chiave pedagogica che apre a una nuova idea di volontariato e di pratica del dono. Un humus vitale per un progetto di vita che veda nell'altro le differenze che connotano l'aspetto di uguaglianza di ogni persona nel rapporto con sé stessa e con l'altro.

## BIBLIOGRAFIA

- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2019). *Nuovi contesti di sviluppo della pratica educativa. La figura professionale dell'educatore nel welfare di comunità*, (pp. 217-230). In «Pedagogia Oggi», v. 17 n. 1-2019: *Spazi e luoghi dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Derrida J. (1996). *Donare il tempo. La moneta falsa*. Milano: Cortina.
- Elia G. (2009). *Governo di sé, sviluppo delle potenzialità residue e dinamiche sociali*. In Pati L., & Prenna L. (A cura di), *Ripensare l'autorità: Riflessioni pedagogiche e proposte educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Elia G. (2012). *Giovani e volontariato*. In Chionna A., Elia G., & Santelli B. L. (A cura di). *I giovani e l'educazione: Saggi di pedagogia*. Milano: Guerini studio.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Elia G. (2017) *La relazione educativa: strumento privilegiato del fare educazione*. In Kanizsa S., & Mariani A.M. (A cura di), *Pedagogia generale*, (pp. 131-146). Milano-Torino: Pearson.
- Hume D. (1992). *Ricerca sui principi della morale*. Roma-Bari: Laterza.
- Kaiser A. (2017-1). *Per una pedagogia del dono*. Firenze: Fupress.
- Lévinas E. (1963). *Difficile liberté*. Paris: Albin Michel.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persona*. Bologna: Il Mulino.
- Tramma S. (2016). *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*. Roma: Carocci Faber.

## Verso un'abitanza sostenibile Towards a sustainable inhabiting

Cristina Birbes

Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, [cristina.birbes@unicatt.it](mailto:cristina.birbes@unicatt.it)

### ABSTRACT

Il percorso riflessivo condotto cerca di rispondere all'urgenza di elaborare orizzonti critici per interrogarsi intorno alle condizioni di possibilità di forme autenticamente umane dello stare al mondo.

Modi e forme, finalità e ragioni per educare ad abitare la Terra e a prendersene cura configurano questioni emblematiche dell'odierno dibattito civile. Nell'attuale contesto socio-economico, sempre più interdipendente e vulnerabile, contraddistinto da precarietà e rischi di varia natura, la prospettiva della sostenibilità attraversa il locale e il globale, il singolo e la comunità, le generazioni attuali e future.

Nelle diverse forme dell'abitare si manifesta la costitutiva relazionalità degli esseri umani, tra prossimità e distanza, estraneità e convivenza, cura e paura, autonomia e vulnerabilità, dipendenza e responsabilità. L'abitare è pertanto attraversato dall'esperienza dell'alterità; non si tratta solo dello stare insieme, ma dell'*essere* insieme. La relazionalità ne diviene condizione antropologica fondamentale, esplicitandosi nella forma dell'essere aperti non solo all'alterità dell'altro essere umano, ma anche dell'altro del mondo.

### ABSTRACT

The current enquiry seeks to provide an answer to the urgent demands to find critical horizons in order to develop reflections regarding the conditions which outline authentically human ways to stay in the world.

Ways and forms, as well as reasons and objectives that educate to inhabit the Earth and to take care of it, represent emblematic questions inherent to current civil debates. Within the increasingly vulnerable and interdependent social and economical context, which distinguishes itself particularly by precariousness and by several kinds of risk, a sustainable perspective inevitably crosses local and global dimensions, the individual and the community, as well as present and future generations. Through the various ways of inhabiting, the intrinsically relational nature of human beings manifests itself, between the nearby and the distant, estrangement and coexistence, taking care and fear, autonomy and vulnerability, as well as between dependence and responsibility. Therefore, the concept of inhabiting is pervaded by the experience of otherness; this does not only mean staying together – but also being together. The human relational nature becomes a fundamental anthropological condition, which enacts itself through the ways of being open, not only to the otherness of other human beings, but also to the otherness of the world.

**KEYWORDS:** education, sustainability, inhabiting, integral ecology

**PAROLE CHIAVE:** educazione, sostenibilità, abitanza, ecologia integrale

### LA PROGETTAZIONE EDUCATIVA PER LA SOSTENIBILITÀ DELL'ABITARE

Nella realtà complessa del mondo si gioca la natura dialettica dell'esperienza dell'abitare, che tesse fisicità dell'ambiente naturale e costruito, intimità e socialità, immagini e parole, significati e azioni, vissute nella relazione di una molteplicità di luoghi (Danani, 2016, pp. 61-80). Il termine abitare

deriva dal latino *habere*, avere, nell'accezione che sottolinea l'averne consuetudine in un luogo; dallo stesso termine risale anche la parola *abito*, indicando però un modo di essere, una disposizione dell'animo, definendosi poi ulteriormente come ciò che, "abituamente" appunto, portiamo con noi. L'abitare plasma luoghi tra condizioni materiali e simboliche, che imprimono azioni, pensieri, relazioni.

I luoghi non sono semplicemente scenari su cui si svolgono le vicende personali e collettive, ma materia prima di cui le esistenze vivono, con cui si costruiscono nessi nei differenti ambiti di vita.

"Abitanza" è un termine che indica la condizione di abitante ovvero di un soggetto che è in un luogo e l'unica caratteristica richiesta è quindi quella di *essere*. L'*abitanza sostenibile* è quindi un modo di essere al mondo, un tipo di approccio senza compromettere le possibilità delle altre creature, siano esse a noi contemporanee o delle generazioni future.

"La separazione uomo-mondo ha reso l'ambiente una realtà che si può studiare, manipolare, calcolare secondo i linguaggi della matematica e della fisica, senza riuscire tuttavia a riconciliare la contrapposizione che lo conserva pericolosamente estraneo all'abitare umano" (Iori, 2003, p. 41). L'essere al mondo dell'umanità, si può dire sia costitutivamente, un "abitare la terra, di passaggio", essere in un "qui" che si costituisce in relazione con tutti i "là" che sono l'altrove: rispetto ai quali, rispettivamente, il qui si offre come un là. È nello spazio che si legge il tempo. L'essere umano abita, vivendo esistenze che si coniugano secondo spazio e tempo, per il tramite del suo corpo ha con il mondo una familiarità che è più antica del pensiero (Merleau-Ponty, 2003).

Nella spazialità e temporalità dell'abitare la Terra, la *progettazione educativa per lo sviluppo sostenibile* riveste oggi un interesse culturale, scientifico ed al tempo stesso politico, di immediata rilevanza per la *governance* della vita sociale, per ripensare stili di vita e consumi. Essa ha da assumere la sostenibilità come premessa, per elaborare nuove trame di conoscenza e di cooperazione per la sopravvivenza dell'umanità e del pianeta che abitiamo e che ci abita.

L'educazione può renderci capaci di comprendere noi stessi, gli altri e le relazioni con il più ampio ambiente naturale e sociale, coltivando il senso di giustizia e di responsabilità, promuovendo la conoscenza e il dialogo, aiutando ad apprendere comportamenti e pratiche che consentano la pienezza dell'esistenza, a ritrovare la dimensione valoriale e spirituale del proprio essere nel mondo.

L'ambiente inteso come cifra e connotazione di progetti educativi e formativi richiede il pensare in termini complessi e sistemici la corresponsabilità educativa. È il contenuto etico dell'attività progettuale che appare sempre più chiaramente come propulsore di una rifondazione educativa delle pratiche per la sostenibilità che indirizzi le competenze acquisite ad una migliore qualità del vivere.

L'educazione nell'affrontare le sfide che il presente pone, contribuisce a costruire il senso di identità e di appartenenza. Essa può sollecitare pratiche di cura del pianeta, del territorio e delle relazioni sociali, fondamentali per la formazione di una cittadinanza *locale*, fondata su processi partecipativi in cui la persona si colloca con e per l'altro da sé nell'ambito della comunità terrestre. La progettazione educativa sostenibile riconosce la ricerca e la riflessione sulle pratiche come strumento principale per la propria evoluzione e il proprio sviluppo, accetta i vincoli e le possibilità di errore come parte intrinseca dei propri processi evolutivi e mette in atto processi valutativi per procedere nell'incertezza.

Umano e naturale non sono due totalità che si contrappongono ma nell'interazione reciproca l'umanità può trovare le condizioni non solo della sua sopravvivenza ma anche della sua dignità.

T. Maldonado afferma che l'ambiente "è il risultato della nostra volontà fattuale. Siamo noi tutti, direttamente o indirettamente, a realizzare gli oggetti del nostro intorno, i quali, a loro volta, sono parte determinante della nostra condizione umana" (Maldonado, 1992, p. 27). Si coglie da questa definizione la circolarità relazionale tra persona e ambiente, tra azioni umane, stili di vita e progettazione del mondo in cui viviamo e in cui scegliamo come vivere.

La progettazione pedagogica, in un'epoca di crisi economica e ambientale dalle dimensioni planetarie, può rilanciare l'umanizzazione del progresso tecnologico e il riequilibrio con la "nostra" Terra come valori generativi di un ben-essere durevole, esito di un'attenta considerazione per le *responsabilità morali* nella formazione dell'uomo nelle diverse età della vita.

La crisi può divenire "occasione di riorientamento strategico-progettuale" per determinare gli obiettivi da perseguire e individuare le metodologie più adatte per conseguirli; essa può essere concepita come una "capacità generativa suscettibile di creare un'infinità di condotte adeguate ad un'infinità di situazioni nuove" (Marescotti, 2000, p. 41).

Strettamente correlato al concetto di *crisi* è quello di *sviluppo*, spesso assunto col significato di sequenza prevedibile di processi strutturati e insieme di elementi quantitativi. Il binomio concettuale *crisi/sviluppo* riporta la progettualità pedagogica alla rilevanza sistemica dei rapporti tra natura e cultura, individuo e collettività, ambiente e società, all'importanza di individuare connessioni per costruire scambi significativi tra ambiti disciplinari e paradigmi differenti. La "forma" della progettualità educativa "è costituita *in primis* dalla cura per l'irripetibilità della persona e della sua irriducibile alterità [...] senza venire meno alla ricchezza dell'immaginazione e dell'espressività umana, alla dimensione spirituale e alle forme materiali della mediazione culturale" (Malavasi, 2003, p. 66).

A partire dalla Conferenza di Rio del 1992, il cui documento finale è stato adottato dalla Conferenza delle Nazioni Unite su *Ambiente e sviluppo*, ha assunto l'esigenza di mettere in rapporto i problemi educativi con quelli della sostenibilità. L'attenzione sulla qualità delle relazioni con se stessi, con gli altri, con il mondo è stato coniugato con la didattica ambientale, in termini di costruzione di appropriati contesti per l'apprendimento e di soluzione di problemi localmente rilevanti oltre che significativi per i soggetti in formazione.

Per l'attuazione concreta dei principi ispiratori del *Summit di Rio*, fu sottoscritto il piano di azione di *Agenda21*, documento per la definizione di politiche di sviluppo sostenibile a livello locale, con specifiche iniziative economiche, sociali ed ambientali da adottare in vista del XXI secolo. Il capitolo 36 del documento riguarda in modo specifico l'*educazione* benché in tutti i capitoli si faccia riferimento alla centralità dell'azione educativa. Il concetto di *sviluppo sostenibile* iniziò da più parti ad essere messo in discussione, perché termine ambiguo e controverso. Benché l'educazione fosse proposta come soluzione più idonea all'attuazione della sostenibilità, essa stessa è parte del problema, dato che gli effetti insostenibili del nostro modello culturale ed educativo sono espressione dei nostri comportamenti.

Per S. Sterling il paradigma educativo occidentale meccanicistico e riduzionistico, sempre più manageriale e orientato ad un sapere-merce dovrebbe essere rivisto in senso "umanistico, democratico ed ecologico", alla luce di una "ecologia dell'educazione", che percepisca il sistema educativo, il suo *ethos*, la sua comunità come un tutto interrelato. Si tratterebbe per l'autore di passare da un apprendimento trasmissivo a uno "trasformativo", vale a dire critico e creativo, attento alle differenti forme dell'intelligenza umana come alle differenze individuali e di gruppo, orientato al futuro, impegnato a sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo contemporaneo (Sterling, 2001).

La via della sostenibilità passa attraverso la comprensione del rapporto tra attività umane e salvaguardia dell'ambiente e un ripensamento del quadro assiologico del sistema culturale. Essa introduce la dimensione del futuro, marca l'irreversibilità dell'azione umana, riconosce la portata euristica del conflitto, verso cui si pone nell'ottica della negoziazione creativa, della ricerca non violenta di un consenso tra culture talora divergenti; richiama la promozione delle potenzialità di ciascuno e alimenta la fiducia nella possibilità di trasformare la realtà, adottando comportamenti fondati sul principio di responsabilità.

G. Borgarello suggerisce di “definire la sostenibilità come un processo (...) verso ciò-che-non-è-conosciuto, per tentativi successivi, come ricerca di una sempre più soddisfacente messa in risonanza, accomodamento, armonizzazione, di società, economia, cultura, natura, tecnologia. [...] l’idea di sostenibilità è complessa perché include e mette in connessione sistemica rappresentazioni, bisogni, ruoli, organizzazioni, progettualità con l’ancoraggio alla materialità dei territori” (Borgarello, 2005, p. 32).

È una relazione educativa aperta e dialogante, critica ed empatica, a coltivare un futuro sostenibile, attraverso il consapevole rispetto di valori e “vincoli” dello sviluppo. La strada verso la sostenibilità è facilitata da un’educazione alle scelte che invochi, tra certezze e contraddizioni, doti quali la pazienza, il silenzio, la lentezza, la prudenza.

Nell’educare allo sviluppo sostenibile non si può prescindere dalla peculiarità del contesto e dalla considerazione del rapporto tra persona, luoghi in cui si svolgono le azioni umane e dimensione conoscitiva, nel sollecitare l’esercizio della *responsabilità* (Birbes, 2016). La consapevolezza della finitudine e della fragilità dell’umano, stimolata per altro dalle situazioni di emergenza ambientale, dovrebbe renderci responsabili non solo per il presente, ma anche per il futuro. La sostenibilità delle nostre scelte e delle nostre azioni, di fronte ad un orizzonte etico non più solo presente e soggettivo, ma collettivo e orientato al domani, può dare avvio ad un cammino comune creativo per la salvaguardia della *rete della vita* (Capra, 2001).

La sostenibilità più che un contenuto si configura come una strategia di cui un modello educativo deve essere impregnato, nel quale saperi ambientali, economici, sociali, storici, sono da coniugare con le relazioni nelle quali si strutturano i comportamenti. Se non c’è cambiamento nel soggetto, nella sua mentalità, non ci sarà cambiamento delle sue azioni.

L’educazione deve renderci capaci di comprendere noi stessi, gli altri e le relazioni con il più ampio ambiente naturale e sociale, coltivando il senso di giustizia e di responsabilità, promuovendo la conoscenza e il dialogo, aiutando ad apprendere comportamenti e pratiche che consentano la pienezza dell’esistenza.

Non è difficile constatare come oggi ci siamo allontanati dai luoghi, che sfioriamo senza esperire e senza conoscere; dai tempi, caotici nel ritmo e sbiaditi nella loro quotidiana banalità; dalle radici di un passato anche recente, che osserviamo in modo distaccato ed estraneo e nel quale non ci riconosciamo più.

Educare alla sostenibilità comporta insegnare ad osservare con occhi nuovi ciò che, essendo troppo familiare o non essendolo più, ha smesso di parlarci, di attivare la nostra produzione di significati o di piacere contemplativo. Comporta perciò la riattivazione della capacità di ascoltare l’eventuale, l’imprevisto, lasciandosi sorprendere dall’inatteso.

A. Leopold (1968) sosteneva che per ottenere la “progressiva estensione dell’etica”, volendo indicare la crescente assunzione di responsabilità da parte degli esseri umani verso i propri simili e verso la realtà naturale, occorre disporsi nella prospettiva di governare il cambiamento per non esserne travolti. Per un verso, come D. Orr (1992) sottolinea, occorre rivitalizzare i processi politici, allo scopo di consentire la reale partecipazione dei cittadini alle scelte che li riguardano; per l’altro, occorre agire in senso educativo, per ricostruire il tessuto morale della società e per offrire a tutti le competenze necessarie ad una partecipazione consapevole ed efficace, capace di esprimere attaccamento al luogo (*emplacement*), di far dialogare *landscape* e *mindscape*, di anteporre il bene comune alla semplice ricerca di effimeri vantaggi personali.

Se ci troviamo in un periodo di transizione, nel quale si sta prendendo coscienza dell’insostenibilità dei nostri modelli economici e socioculturali ci si deve chiedere come formare persone capaci di interrogarsi sul senso e sulla direzione da dare a tale transizione e con quali modalità promuoverla e gestirla (Fornasa, Salomone, 2007).

La valorizzazione della persona umana, quale soggetto di trasformazione responsabile del reale, costituisce la condizione imprescindibile per far fiorire la sostenibilità. L'uomo può, con le proprie risorse materiali, cognitive e morali, favorire una migliore qualità della vita; imparare ad accogliere e custodire la Terra come dono che non gli appartiene ma di cui ha necessità per vivere; custodire il mondo quale bene collettivo, per abitarlo come la propria casa, salvaguardandolo da attacchi violenti e distruttori. Farsi custodi della Terra è imparare a leggere la preziosità che è in ogni bene che ci circonda.

Il primo passo da compiere consiste nel collocare la risoluzione della questione ambientale nel contesto morale dell'agire individuale e collettivo. Ciascuno deve rendersi conto del fatto che la conservazione della natura e il rispetto delle altre forme di vita, sono condizioni essenziali sia per la qualità della vita sia per il mantenimento della vita umana. Solo la persona, attraverso una scelta consapevole di libertà, può concorrere alla realizzazione di strutture e istituzioni per il ben-essere globale: "l'umanesimo planetario, che siamo tutti invitati a costruire, è la risposta all'aspirazione più profonda degli uomini di oggi", in un intreccio di identità e saperi, cambiamenti e valori (Poupard, 2007, p. 104).

La sostenibilità offre un motivo di fiducia nel futuro e una bussola per continuare ad elevare le nostre capacità di elaborare idee e progetti. "La dimensione della progettualità dischiude spazi di speranza di corretto miglioramento, sollecita a valutare in maniera conveniente le occasioni esperienziali, motiva a ben ponderare le scelte" (Pati, 2007, p. 63).

In una progettazione educativa sostenibile non si può prescindere da alcuni indirizzi assiologici di fondo: la coscienza che l'uomo fa parte della natura e ne ha bisogno sia per la sua sopravvivenza fisica sia per il suo benessere mentale e psicologico, e quindi il rifiuto delle posizioni riduttivamente antropocentriche su cui si basa il nostro sistema economico; la responsabilità verso la specie umana, attuale e futura, e quindi la ricerca di una società sostenibile, sia dalla specie umana sia dal pianeta, come contrapposta alla crescita illimitata di popolazione, di produzione, di consumi, di sfruttamento delle risorse; la coscienza della limitatezza del pianeta che abitiamo; la considerazione della scienza e della tecnologia come strumenti utili a una maggiore integrazione tra uomo e natura; la convinzione che la biodiversità, naturale ma anche sociale e culturale, costituisce sempre una ricchezza, una assicurazione per il futuro che va gelosamente conservata.

L'educazione accetta di affrontare l'apparente contraddizione tra globale e locale e contribuisce a costruire il senso di identità e di appartenenza e a radicare una pratica della cura del pianeta, del territorio e delle relazioni sociali, fondamentale per la formazione di una cittadinanza responsabile, fondata su processi di partecipazione e di mediazione.

La progettazione educativa sostenibile esprime una possibilità trasformativa nel cui ambito pensare ed elaborare, secondo un senso di responsabilità universale, il nostro futuro comune; richiede un impegno costruttivo della persona con e per l'altro da sé, creativamente consapevole del proprio ruolo nell'ambito dell'unica comunità terrestre.

Una progettazione educativa sostenibile riporta al *sensu* della realtà, alla consapevolezza della situazione socio-culturale globale e ai suoi riflessi locali, ad una sensibilità affinata da intuizioni, supportata da un'adeguata attività diagnostica volta a rilevare domande, bisogni, aspirazioni e tensioni. Il buon progettista pedagogico dovrebbe possedere una certa attitudine alla speranza, alle potenzialità migliorative dell'innovazione, all'*empatia comunitaria solidale* (Bellingreri, 2010, pp. 263-298), per saper favorire un clima organizzativo motivante, tale da imprimere energia e direzione all'iniziativa e sostenuto da un significativo orizzonte valoriale.

Quasi trent'anni fa G. Nebbia concludeva un suo saggio con questa considerazione: "Nessuno ci salverà se non le nostre mani, il nostro senso di responsabilità verso le generazioni future, verso il 'prossimo del futuro' di cui non conosceremo mai il volto, ma la cui vita, la cui felicità dipendono da

quello che noi faremo o non faremo domani e nei decenni futuri. La costruzione di uno sviluppo sostenibile e la pace si conquistano soltanto con la giustizia nell'uso dei beni della Terra, unica nostra casa comune nello spazio, con una 'giustizia planetaria per un uomo planetario'. Senza giustizia nell'uso dei beni comuni della casa comune, del pianeta Terra, non ci sarà mai pace" (Nebbia, 1991).

## EDUCAZIONE, CONVERSIONE ECOLOGICA, CURA DELLE RELAZIONI

L'ambiente non deve più essere visto come qualcosa di inerte e separato da noi ma riconosciuto per quello che è, trama di relazioni ed interconnessioni, incontro di natura e cultura, problema, limite e progetto dell'attività umana. Ristrutturare il quadro di riferimento etico-sociale è il primo passo per un nuovo modello pedagogico che "rivaluti l'educazione fondata sull'invenzione, sulla produzione di cultura, di là dalla semplice fruizione della stessa, creando una 'nuova convivialità' interpersonale che conduca al superamento di un'etica individualistica, solitaria, dell'incomunicabilità" (Frabboni, 1990, p. 13) per acquisire *saperi di senso* fondati sul rispetto e la cura per la vita, in un progetto di impegno condiviso, di incontro, di costruzione di un rinnovato processo di umanizzazione.

Come afferma P. Malavasi "dovrebbe crescere nella consapevolezza di tutti l'idea che (pre)occupandoci dell'educazione *in, con e per* l'ambiente, progettiamo la società futura e il futuro della società. Sapere e operare per realizzare un avvenire solidale dell'umanità implica quella riverenza religiosa verso il creato che è una gioiosa celebrazione della vita" (Malavasi, 2008, p. 12). In questo mondo ciascuno dovrebbe riconoscersi *viatores*, "abitatore delle strade, camminatore dell'esistenza" (Demetrio, 2005, pp. 18-19). È forse necessario ci si avvii "verso una nuova *polis* da camminare, ricomponendo le proprie scissioni, imparando a essere qui e altrove" (ivi, p. 282).

L'urgenza di percorsi educativi impegnati e appropriati alla complessità del mondo in cui viviamo, verso una "nuova solidarietà universale" è richiamata nell'enciclica papale *Laudato si'* (Francesco, 2015). In particolare l'ultimo capitolo, intitolato *educazione e spiritualità ecologica*, muove dal bisogno di cambiamento dell'umanità di fronte alle sfide poste dalla salvaguardia del creato: occorre anzitutto puntare su un altro stile di vita, attraverso una *conversione ecologica* (ivi, nn. 216-221).

"Tutto è in relazione", richiama il pontefice (Francesco, 2015), sollecitando ad una continua autoriflessione nel rapporto con se stessi e il mondo che ci circonda. Nel muovere dalla considerazione di ogni cosa o persona come un dono, aiuta a sperimentare la vera gioia e la bellezza del vivere intensamente e in modo autentico al servizio del bene comune. La sfida ambientale si congiunge a quella educativa, fondata sulle possibilità dell'essere personale a crescere nella consapevolezza delle proprie responsabilità e ad agire di conseguenza in maniera ecologicamente sostenibile e solidale.

Tra le sfide più urgenti proposte nell'enciclica vi è quella di proteggere la Terra, la nostra *casa comune*, e di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale. La posta in gioco è la dignità e il futuro di tutti noi. "L'ambiente umano e l'ambiente naturale si degradano insieme, e non potremo affrontare adeguatamente il degrado ambientale, se non prestiamo attenzione alle cause che hanno attinenza con il degrado umano e sociale" (ivi, n. 48). "È sempre possibile sviluppare una nuova capacità di uscire da sé stessi verso l'altro. Senza di essa non si riconoscono le altre creature nel loro valore proprio" (ivi, n. 208).

Proteggere la nostra casa comune, abitarla con responsabilità, richiede impegno collettivo e una nuova ecologia della vita che parta da una *conversione interiore*, dal cuore dell'uomo: un'*ecologia integrale* che favorisca il nascere di reti comunitarie, testimoni di piccoli e semplici gesti quotidiani nei quali è spezzata la logica della violenza, dello sfruttamento e dell'egoismo (Giuliodori, Malavasi, 2016).



Per costruire un futuro migliore abbiamo bisogno di una nuova solidarietà universale che sia aperta al dialogo e al confronto.

La società dei comportamenti individuali è una società dei legami instabili nella quale diventa sempre più difficile all'uomo fermarsi per recuperare la profondità della vita e collaborare per il bene comune. "Eppure non tutto è perduto, perché gli esseri umani, capaci di degradarsi fino all'estremo possono anche superarsi, ritornare a scegliere il bene, rigenerarsi e intraprendere nuove strade verso la vera libertà" (Francesco, 2015, n. 205), in un cammino comune nel quale siamo tutti responsabilmente coinvolti. La coscienza della gravità della crisi ecologica e culturale deve tradursi nella maturazione di nuove abitudini personali e scelte sociali.

Un altro mondo è possibile, costruendo ponti di fraternità mediante il fare, il sentire, il porsi in relazione e investendo sull'educazione a un modo autentico di abitare la Terra. È necessario che il cittadino riscopra il valore della *saggezza* per comprendere il profondo significato del legame di interdipendenza con gli altri esseri viventi e la Terra; il *coraggio* di aprirsi alle differenze e la *compassione* che ci rende empatici, capaci di vivere e immedesimarsi con le sofferenze altrui.

Ci troviamo davanti ad una grande sfida educativa: creare una *cittadinanza ecologica* fondata su solide virtù. L'educazione incoraggia e promuove l'affermarsi di comportamenti positivi e diretti per la cura dell'ambiente; "è molto nobile assumere il compito di avere cura del creato con piccole azioni quotidiane, ed è meraviglioso che l'educazione sia capace di motivarle fino a dar forma ad uno stile di vita" (ivi, n. 211).

Questo vuol dire far crescere il mondo con responsabilità di fronte ad una Terra che ci precede e che ci è stata data gratuitamente, in una relazione di reciprocità responsabile tra l'essere e la natura, dove ciascuno e ogni comunità può far uso dei beni della Terra, ma ha anche il dovere di rispettarne ritmi ed equilibri. Solo così possiamo garantire alle generazioni future un mondo quale luogo abitabile per tutti, in cui gratitudine, sobrietà ed umiltà aprono ad una "comunione universale" (ivi, n. 220).

L'abitare implica attenzione, cura e custodia. Il mondo ha bisogno di *cura* perché è il luogo dove comincia il senso dell'esserci. La cura risponde al bisogno esistenziale di trovare qualcuno che ci aiuti a divenire quello che possiamo divenire, "l'essenza dell'essere è co-essenza" (Mortari, 2006, p. 94).

L'essere-nel-mondo è un essere-con-gli-altri quindi nel processo di autenticazione della propria esperienza, le esperienze "degli altri" diventano fondamentali e determinanti. Se dunque il sé è partecipazione allora la cura è il modo di manifestarsi dell'essere con gli altri. È vivendo relazioni di cura che l'uomo trova le giuste condizioni per fare della vita un tempo pienamente umano. La cura è un elemento essenziale e irrinunciabile alla nostra umanità.

Noi decidiamo per la responsabilità della cura per altri quando sentiamo che quella cosa è necessaria perché è lì che ne va del bene, dell'altro e del sé. "Si intuisce che lì cessa il brusio anonimo e senza senso della vita ripiegata su se stessa e si dischiude la possibilità dell'esserci con senso" (Mortari, 2006, p. 94). "Il bene che appare bello porta con sé la ragione per cui deve essere compiuto" (Musaio, 2016, p. 45), così che l'agire con cura si trasforma in *dono*, atto libero e gratuito.

Noddings (1984) definisce *responsività* questa sensibile disponibilità verso l'altro: "l'essere pronti a donarsi e spendere se stessi per l'altro" (p. 19). Dalla qualità delle pratiche di cura, facendo esperienza di *compassione*, *fiducia* e *speranza*, possiamo rifondare le comunità, all'insegna della fraternità e della "reciproca amicizia per il bene comune" (Maritain, 1951).

La progettazione educativa per lo sviluppo sostenibile nel promuovere la responsabilità dell'abitare la Terra, tra territori, storie, volti e legami (Magatti, Gherardi, 2014), nel recupero della convivialità muove da una rinnovata "coscienza di luogo", nella consapevolezza del nostro legame costitutivo all'ambiente che si abita ed ai suoi abitanti (Dematteis, 1985). Essa consente di ritrovare il senso

potente e diffuso della condivisione e della partecipazione di tutti gli uomini e di tutto l'uomo nell'opera di fortificazione della comunità della Vita.

In questa sfida collettiva, intergenerazionale, locale e globale, può elaborarsi una nuova semantica della sostenibilità riletta attraverso la prospettiva dell'*ecologia integrale*, coltivando l'alleanza tra umanità e natura, per abitare la Terra con saggezza, verso un'unità plurale del vivere.

## BIBLIOGRAFIA

- Bellingreri A. (2010), *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano.
- Birbes C. (2016), *Coltivare lo sviluppo, coltivare l'educazione*, Pensa Multimedia, Lecce-Rovato.
- Borgarello G. (a cura di) (2005), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, CRIDEA Regione Umbria, Perugia.
- Capra F. (2001), *La rete della vita* (trad. dall'inglese), Bur, Milano.
- Danani C. (a cura di) (2016), *I luoghi e gli altri. La cura dell'abitare*, Aracne, Roma.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra: la geografia umana tra mito e scienza*, Feltrinelli, Milano.
- Demetrio D. (2005), *Filosofia del camminare*, Raffaello Cortina, Milano.
- Fornasa W., Salomone M. (a cura di) (2007), *Formazione e sostenibilità*, Franco Angeli, Milano.
- Frabboni F. (a cura di) (1990), *Ambiente e educazione*, Bari, Laterza.
- Francesco (2015), *Laudato si' . Lettere enciclica sulla cura della casa comune*.
- Giuliodori C., Malavasi P. (a cura di) (2016), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano.
- Iori V., *Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza*, in P. Malavasi (ed.) (2003), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, ISU Università Cattolica, Milano, pp. 41-57.
- Leopold A. (1968), *Sand County Almanac and Schetches Here and There*, Oxford University Press, Oxford.
- Magatti M., Gherardi L. (2014), *Una nuova prosperità. Quattro vie per una crescita integrale*, Feltrinelli, Milano.
- Malavasi P. (2003), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, EDUCatt, Milano.
- Malavasi P. (2008), *Pedagogia verde*, La Scuola, Brescia.
- Maldonado T. (1992), *La speranza progettuale. Ambiente e società*, Einaudi, Torino.
- Marescotti E. (2000), *Ambiente e pedagogia*, Ricerche Pedagogiche, Parma.
- Maritain J. (1951), *Man and the State*, Catholic University of American Press, Washington.
- Merleau-Ponty M. (1945), *Phénoménologie de la perception*, Gallimard, Paris.
- Mortari L. (2006), *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano.
- Musaio M. (2016), *Il bello che educa a scuola*, Vita e Pensiero, Milano.
- Nebbia G. (1991), *Lo sviluppo sostenibile*, Edizioni culture della pace, Fiesole.
- Orr D. (1992), *Ecological Literacy. Education and the Transition to a Postmodern World*, State of New York University Press, Albany.
- Pati L. (2007), *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La Scuola, Brescia.
- Poupard P. (2007), *Populorum Progressio tra ricordi e speranze*, Cantagalli, Siena.
- Sterling S. (2001), *Sustainable education. Revisioning Learning and Change*, Green Books, Devon.

## Progettare l'educativo nei contesti territoriali: premesse e operatività

### Volunteering as a gift practice and helping relationship in the construction of the life project

Maria Chiara Castaldi\*

\*Università degli Studi di Salerno, mcastaldi@unisa.it

#### ABSTRACT

I concetti chiave della pedagogia militante sono l'analisi territoriale e la pianificazione educativa, da attuare attraverso approcci che attivano processi di co-creazione di valore, sostenibilità, implementazione di abilità sociali, protezione e valorizzazione della relazione persona-territorio. Dall'analisi di alcune premesse ermeneutiche, di dati statistici e costrutti socio-antropo-pedagogici come intelligenza territoriale, povertà educativa, personalizzazione e problematizzazione, il presente documento delinea i nodi più significativi di un progetto educativo realizzato in un comune della Campania attraverso un approccio integrato e generativo.

#### ABSTRACT

Key concepts of militant pedagogy are territorial analysis and educational planning, to be carried out through approaches that activate processes of value-co-creation, sustainability, implementation of social skills, protection and enhancement of the person-territory relationship. From the analysis of some hermeneutical premises, of statistical data and socio-anthropo-pedagogical constructs such as territorial intelligence, educational poverty, personalization and problematization, the present paper outlines the most significant nodes of an educational project carried out in a municipality of Campania through an integrated and generative approach.

#### KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

progettazione educativa-analisi territoriale-intelligenza territoriale  
educational planning-territorial analysis-territorial intelligence

Prima di delineare un'ipotesi progettuale legata alla progettazione educativa nei contesti territoriali, è necessaria una premessa concettuale relativa ai due binomi imprescindibili per una pedagogia incarnata e militante (Tomarchio, Ulivieri, 2015): *progettazione educativa* e *contesto territoriale*. Senza l'analisi di contesto, infatti, qualsiasi progettazione educativa si arena e risulta incapace di soddisfare i reali bisogni educativo-formativi dei soggetti presenti sul territorio. Le ricadute pedagogiche dell'analisi territoriale risultano, pertanto, evidenti e inaggirabili.

Lo studio dei processi formativi e di crescita del territorio implica la messa in campo di sinergie sociali, economiche, istituzionali e produttive in sintonia con la vocazione specifica del territorio. Grazie alla connessione che lega processi formativi e analisi territoriale, quest'ultima fugge il rischio di appiattirsi secondo riduttivistiche logiche di mercato e di pianificazione tecnica, ma assume autonomia e valenza interdisciplinare.

Mi soffermerò brevemente sulla dimensione epistemologica che fonda lo sguardo pedagogico nella sua esplicitazione pratico-progettuale ed empirica: il verbo "progettare" si inserisce a pieno titolo nella riflessione pedagogica nella sua capacità di connettere la dimensione teorica e la dimensione pratica, nel suo sguardo teso a guardare all'umano secondo la categoria della migliorabilità, capace

di situarsi nel presente in una dimensione dinamica che si radica nel passato e si proietta nel futuro, nella consapevolezza che il processo formativo investe la persona nella sua unicità ed interezza.

In educazione occorre andare oltre una lettura sistemica-autoreferenziale, verso una comprensione etico-ermeneutica della progettualità educativa. L'utilizzazione di un approccio ermeneutico si articola intorno alla consapevolezza che la progettualità educativa “narra il passaggio dall’intersoggettività così come fenomenologicamente avvertita e/o data, verso un’intersoggettività responsabile” (Clarizia 2005). Una progettazione educativa, dunque, indipendente dagli obiettivi specifici, deve articolarsi intorno a costrutti quali educare all’intersoggettività, alla relazionalità responsabile, alla *cura sui*.

Martin Heidegger, riflettendo sulla condizione di *gettatezza*, condizione originaria dell’uomo “gettato” nel mondo, per cui l’esserci è sempre un trovarsi nel mondo, teorizza la primarietà ontologica della categoria della cura, giungendo ad affermare che la cura è il modo fondamentale d’essere dell’esserci (Heidegger 1986, 146):

“Poiché all’esserci appartiene, in linea essenziale, l’essere-nel-mondo, il suo modo d’essere in rapporto al mondo è essenzialmente prendersi cura” (Heidegger 1976a, p. 81)

Una progettazione educativa rivolta ai minori presenti in un determinato territorio deve porre in primo piano la *cura* del processo di formazione identitaria in cui la persona fonda onto-antropologicamente se stessa.

Nella costruzione della propria identità relativamente sia alla determinazione etica e sociale dell’individuo, sia al suo ruolo, più o meno attivo/ passivo, più o meno cooperativo/oppositivo, nella società civile, l’adolescente realizza il compito evolutivo di scegliere quale persona essere/diventare, attraverso l’adesione a valori e ideali, supportato dal senso di appartenenza a un gruppo. E così la dinamica della scelta si configura come un “andarsi a riprendere”, per situare se stessi nel proprio poter essere autentico, una vera e propria “ripresa della scelta” (Heidegger 1976a, 326), ovvero scegliere di poter scegliere di essere fondati nel proprio se stessi, scegliere di essere il proprio “se stesso” autentico (Mortari 2006, 3). Da ciò il ruolo, per nulla secondario, per l’elaborazione e la risoluzione di questo compito evolutivo, del territorio di appartenenza e delle agenzie formative formali e informali che costituiscono le risorse materiali e immateriali capaci di co-costruire valore (*value-co-creation*), innescando dinamiche interpersonali di inclusione/esclusione, valorizzazione/svalorizzazione.

Una pedagogia che si ponga come incarnata, viva e attiva, feconda e operativa in un determinato territorio, non può prescindere dall’analisi territoriale, declinata secondo quanto esplicita Emiliana Mannese in un articolo pubblicato sulla rivista *Nuova Secondaria* nel 2012:

“L’analisi territoriale, per lungo tempo considerata riduttivamente come attività sussidiaria a quella del tecnico della pianificazione, è riuscita progressivamente a conquistare una sua identità e autonomia, divenendo oggetto di una professione indipendente.

Lo studio dei diversi aspetti, fisici, economici, sociali e politici dei processi che investono il territorio rappresenta un campo di indagine che, oltre a considerare generalmente temi di interesse pubblico, si connota per essere posto su una linea di frontiera tra diverse discipline e direi soprattutto processi formativi: intendendo per formazione quell’attività collegata alla specificità del soggetto-persona che vive nella sua unicità, nella socialità e quindi, in primis, su un territorio, cioè un luogo, una comunità” (Mannese 2012, 105-106).

All’interno dell’analisi territoriale, imprescindibile per una qualsiasi progettazione educativa ed effettuata da un’equipe multidisciplinare, la specificità dello sguardo pedagogico mette in luce gli

obiettivi educativo-formativi, quali l'identificazione delle risorse, potenzialità, vocazione presenti sul territorio, attraverso un'analisi integrata quantitativa e qualitativa (dall'analisi dei dati alla registrazione delle storie di vita, racconti, biografie di chi vive il territorio di riferimento) focalizzando l'analisi su varie fasce di vita che coprano fasi differenti in modo da cogliere le percezioni, le specificità e le criticità diversamente percepite; la rilevazione dei bisogni, reali e percepiti, delle priorità, delle criticità, carenze in ambito sociale, economico, produttivo, istituzionale, politico, soprattutto lungo l'asse educativo-formativo-istruttivo (scuola, Servizi alla persona, agenzie del terzo settore); e la messa in campo di strategie volte a promuovere l'*intelligenza territoriale*<sup>3</sup> attraverso la programmazione, il coordinamento, il monitoraggio e la valutazione di interconnessioni generative di benessere sociale e formativo tra i soggetti e le istituzioni pubbliche e private presenti sul territorio di riferimento.

In questa prospettiva l'intelligenza territoriale diventa la keyword capace di connettere, integrare e cogliere oltre la superficie i nodi della complessa rete sociale attraverso lo sviluppo del "pensiero complesso" (Morin 1999) e di un'organizzazione innovativa e condivisa delle informazioni e delle conoscenze utili per lo sviluppo di un territorio.

La lettura della complessità sociale offerta da Edgar Morin aiuta a cogliere i lineamenti intrecciati della società complessa tramite una ragione che corrisponda ad una «volontà di avere una visione coerente dei fenomeni, delle cose e dell'universo» capace di condurre alla *razionalità* che «è il gioco, è il dialogo incessante tra la nostra mente che crea delle strutture logiche, che le applica al mondo, e questo mondo reale» e che «non ha mai la pretesa di esaurire in un sistema logico la totalità del reale» (Morin 1999, 69-70).

L'intelligenza territoriale, dunque, assume i connotati di una componente sociale che agisce in base alle risorse umane presenti sul territorio, al fine di raggiungere obiettivi condivisi dalla comunità, portando, da un lato, ad una interazione significativa con l'ambiente esterno, che miri alla promozione delle proprie risorse, dall'altro alla conservazione delle stesse: apertura all'esterno e innovazione si combinano con la salvaguardia delle proprie peculiarità e identità. Inserita pienamente nel contesto della società della conoscenza, l'intelligenza territoriale mette in primo piano lo stretto legame esistente tra produzione di conoscenza e azione territoriale, l'importanza che il capitale umano e sociale riveste nel processo di innovazione e la necessità di un approccio globale ai bisogni delle persone per promuovere uno sviluppo sostenibile anche da parte delle future generazioni (Rufino, Pizzo 2012).

In tale prospettiva uno degli obiettivi essenziali della progettazione educativa è l'uscita dall'autoreferenzialità, la tensione verso l'uscita dal sistema attraverso l'attivazione del proprio potenziale di riflessività teoretica capace di spingersi sempre oltre il sistema stesso (Clarizia 2013, 9) e che, come suggerisce anche Luhmann, "non è totalmente sedimentato in una critica tutta autoreferenziale" (Luhmann, Schorr 1979).

La progettazione educativa territoriale mira a promuovere i percorsi di sviluppo personale, culturale e formativo dei cittadini, attraverso l'offerta di opportunità educative formali e non formali e la crescita qualitativa del sistema di istruzione scolastico, nel quadro di un approccio integrato per l'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Il focus pedagogico si colloca necessariamente lungo un duplice asse: da un lato la valorizzazione della persona, il "pensare la persona", che marca il passaggio dall'individualizzazione alla personalizzazione dei contesti e delle metodologie educative adottate (Muscarà 2017, 271), con la

---

<sup>3</sup> CAENTI (*Coordination Action of the European Network of Territorial Intelligence, from March, 2006 to February, 2009*) has progressively defined territorial intelligence as the science having for object the sustainable development of territories and having for subject territorial community. <https://inti.hypotheses.org/>

finalità maieutica di innescare processi generativi di capacità e risorse feconde per il singolo e per la comunità; dall'altro la capacità di problematizzazione che si pone in opera tramite uno "sguardo interrogante, che non dà nulla per scontato" (Contini 2009, 58), che scava a fondo nelle dinamiche socio-culturali e nelle relazioni educative emerse e, più frequentemente, sommerse in uno specifico spazio di vita, ancorato sempre ad uno spazio territoriale definito, più o meno percepito come proprio, come autentico, ma pur sempre esperito nella categoria della relazionalità.

Il rapporto di Save the Children *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, pubblicato nel 2018, inserisce la Campania, la Sicilia, la Calabria, la Puglia e il Molise nei primi cinque posti della sconcertante classifica della povertà educativa in Italia. Si tratta di regioni in cui bambini e i ragazzi sono maggiormente privati delle opportunità necessarie per apprendere, sperimentare e coltivare le proprie capacità, nonché della possibilità di sviluppare percorsi di *resilienza* necessari per superare ostacoli e condizioni di svantaggio iniziali. Il contesto socio-economico del territorio nel quale il minore cresce è un fattore protettivo decisivo per la maturazione della resilienza. Al contrario

"una comunità degradata, che soffoca la motivazione e l'impegno e deprime il talento, è un ostacolo alla riuscita dei minori più svantaggiati. I bambini che vivono in luoghi dove povertà, alta densità urbana e forte mobilità segnano le vite delle loro famiglie, dove genitori, fratelli e sorelle più grandi non studiano, non lavorano, non hanno mezzi economici sufficienti a garantire loro un ruolo attivo nella società, nuotano in un mare ostile. Gli stessi alunni che vivono in aree dove il tasso di disoccupazione giovanile supera la media nazionale (35,3%)<sup>38</sup> hanno una probabilità di quasi due volte più bassa di essere resilienti educativi, rispetto ai loro coetanei che abitano in zone dove le opportunità lavorative per i giovani sono più elevate. L'influenza della comunità territoriale sulla resilienza indica la necessità di allargare lo sguardo delle politiche di contrasto alla povertà educativa, oltre l'individuo, la famiglia e la scuola, verso il territorio e gli spazi dove il bambino cresce" (Save The Children 2018, 21-22).

I fattori esterni, dunque, contribuiscono in modo significativo a incrementare o inibire le capacità dei minori di far fronte alle difficoltà economiche, sociali e culturali in cui nascono e crescono e ad acquisire le *social skills* per attivare percorsi di maturazione dell'autonomia. In particolare, in ambito educativo la resilienza può essere intesa come una qualità potenziale e dinamica che in un processo di apprendimento può essere potenziata dalla qualità delle interazioni tra individuo e ambiente (Henderson, Milstein, 2003). Le *relazioni* sociali ed emotive intessute in famiglia, a scuola, nella comunità educante, laddove siano agite o meno "a misura d'uomo" (Donati 1997, 16) e le opportunità formative, culturali, economiche presenti nell'ambiente esperito dal bambino/adolescente, rappresentano, insieme alle qualità individuali, dei fattori di protezione o al contrario di rischio (Save The Children 2018,15).

I dati del Rapporto SVIMEZ 2018 circa il livello di alfabetizzazione e di abbandono scolastico nel Mezzogiorno d'Italia forniscono un'ulteriore chiave di lettura circa le esigenze/emergenze educativo-formative sul nostro territorio: il livello di scolarizzazione dei ragazzi meridionali risulta tra il 79,2% delle Regioni del Sud e il 73,3% delle isole, rispetto ai valori compresi tra l'82,9% del Nord-Ovest, l'85,3% del Nord-Est e l'85,2% nel Centro. Il Mezzogiorno presenta tassi di abbandono elevati: nel 2017, ultimo anno per cui sono disponibili i dati, gli *early leavers* meridionali erano il 18,5%, a fronte dell'11,1% delle Regioni del Centro-Nord.

Queste cifre rappresentano solo la parte visibile di un disagio troppo spesso sommerso e inascoltato che si alimenta e si ramifica nei microcontesti familiari, culturali e sociali legati ai territori di appartenenza.

Dall'analisi combinata delle premesse ermeneutiche solo brevemente accennate in questo contributo, delle evidenze empiriche emerse dai dati statistici e dal supporto imprescindibile della riflessione teorica intorno ai costrutti socio-antropo-pedagogici quali analisi territoriale, intelligenza territoriale,

progettazione educativa, povertà educativa, è stato realizzato nel biennio 2018-2019 il progetto "Centro Educativo ed Aggregativo Forma-Azione", vincitore del Bando "Giovani per la valorizzazione dei Beni pubblici" della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento della Gioventù e del Servizio Civile Nazionale, conclusosi nel mese di aprile 2019, che ha visto la collaborazione di diversi partner, con la responsabilità scientifica della professoressa Emiliana Mannese del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno, finalizzato a promuovere la partecipazione attiva del contesto territoriale del comune campano di Montecorvino Pugliano nell'attivazione di percorsi a sostegno dell'autonomia e dell'inserimento sociale di giovani in età compresa tra i 14 e i 18 anni nei luoghi di vita quotidiana, mediante attività di formazione e supporto scolastico, espressive, culturali, ricreative e di orientamento professionale. Ciò che è necessario mettere in evidenza è stata l'attivazione di circuiti comunicativo - relazionali formali e informali tra istituzioni pubbliche (Comune di Montecorvino Pugliano, Università degli Studi di Salerno, un istituto superiore di Salerno) e privato sociale (un'associazione, una Onlus, una società cooperativa ed una S.R.L.). La rete promossa, sebbene abbia sostenuto una comune strategia politico-sociale, ha realizzato gli obiettivi progettuali valorizzando le definizioni, gli interessi e le competenze dei singoli attori in gioco, integrando gli specifici percorsi esperienziali in piani personalizzati.

L'analisi territoriale si è rivelata particolarmente accurata ed efficace per l'operatività delle attività progettuali: nell'area dei Picentini l'ultimo decennio ha registrato da parte delle classi dirigenti locali lacunose capacità di progettazione finalizzata a conferire al territorio prospettive di sviluppo e di crescita. Il cortocircuito che si è determinato tra politica ed economia ha relegato in secondo piano il compito, proprio delle amministrazioni pubbliche, di ideare e realizzare progetti significativi, come la *pianificazione territoriale integrata*. Le conseguenze sono registrabili nel senso di estraneità delle giovani generazioni che non si identificano nei loro spazi di vita, fino all'innescò di comportamenti non orientati alla tutela e contrassegnati da scarso senso civico, atteggiamenti che i dati statistici rilevano anche in diverse aree del territorio nazionale (Istat, *Report* 2019).

L'efficacia dei risultati ottenuti in termini qualitativi, prima ancora che quantitativi, è stata la consapevolezza, condivisa da parte di tutte le figure professionali coinvolte, docenti, educatori professionali, equipe scientifica, che la progettazione pedagogico-educativa, nell'attuale temperie culturale, non può che pensarsi e ripensarsi come pedagogia incarnata e territoriale, capace di "sporcarsi le mani" nelle relazioni individuali e collettive, che segnano l'humus più o meno fecondo nel quale i giovani possono nutrire la speranza di vedere garantito il diritto a costruire responsabilmente il proprio futuro.

## BIBLIOGRAFIA

- Clarizia, L. (2013). *La relazione educativa. Alla radice dell'educativo, all'origine dell'educabilità*. Roma: Anicia.
- Clarizia, L. (2005). *Psicopedagogia dello sviluppo umano. Una prospettiva relazionale*. Salerno: Edisud.
- Contini, M. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Donati, P. (1997). *Pensiero sociale cristiano e società post-moderna*. Roma: Editrice A.V.E.,
- Iori, V. (a cura di) (2009). *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*. Milano: Franco Angeli.

- Istat (2019), Report. Senso civico: atteggiamenti e comportamenti dei cittadini nella vita quotidiana. <http://www.istat.it>
- Heidegger, M. (1986). *Logica. Il problema della verità*. Milano: Mursia
- Heidegger, M. (1976a). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Henderson, N., Milstein, M.M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*. Corwin Press: Thousand Oaks CA.
- Luhmann, N., Schorr, K. E. (1979). *Il sistema educativo, problemi di riflessività*. trad. it. 1988, Roma: Armando.
- Mannese, E. (2012). La formazione tra processi educativi e l'analisi territoriale. *Nuova Secondaria* n. 3, novembre 2012, anno XXX, pp. 105-112.
- Morin, E. (1999). *Introduzione al pensiero complesso. Gli strumenti per affrontare la sfida della complessità*. Torino: Einaudi.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Muscarà, M. (2017). Professioni educative e contesti multiculturali. *Pedagogia Oggi*, n. 2, 2017, pp. 263-275.
- Rufino, A., Pizzo, C. (a cura di) (2012). *Intelligenza territoriale come propulsore di sviluppo sostenibile: studio di un laboratorio di ricerca per la storia del futuro*. Rom: FrancoAngeli.
- Save The Children (2018), *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save The Children Italia, Roma.
- Tomarchio, M., Olivieri, S., (a cura di) (2015). *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*. Pisa: ETS.



## Paesaggi di vita e paesaggi dell'educativo: un laboratorio clinico pedagogico con gli studenti universitari

### Landscapes and educational context: a clinical pedagogical laboratory with university students

Mariarosaria De Simone \*

\*Università "Federico II", Napoli, mariarosaria.desimone3@unina.it

#### ABSTRACT

Il presente lavoro descrive un incontro esperienziale svolto con studenti al secondo anno iscritti alla laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università di Napoli Federico II, nell'ambito del Laboratorio di metodologia dell'intervento clinico pedagogico. L'incontro, ispirato al lavoro di Clinica della Formazione di Riccardo Massa, ha avuto come finalità l'esplorazione e la riflessione critica, da parte degli studenti, delle possibili incidenze, congruenze e discrepanze tra elementi formativi della vita ed elementi vitali della formazione. L'utilizzo di strumenti narrativi ed esperienziali ha permesso agli studenti, in particolare, di cogliere il nesso tra un certo "Paesaggio della vita", e uno specifico "territorio della formazione" che si radica in esso.

#### ABSTRACT

The current work describes an experiential meeting carried out with second-year students enrolled in the three-year degree in Psychological Sciences and Techniques of the University of Naples Federico II, within the framework of the methodological laboratory of pedagogical clinical intervention. The meeting, inspired by the work of Riccardo Massa's 'Clinica della formazione', aimed at exploring and critically reflecting on students' possible incidences, congruences and discrepancies between life's educational elements and vital elements of formation. The use of narrative and experiential tools has allowed the students, in particular, to understand the connection between a certain "context of life", and a specific "territory of formation" that is rooted in it.

#### PAROLE CHIAVE

awareness processes; critical reflection; the implicit educator; latent educational meanings / clinica della formazione; processi di consapevolezza; riflessione critica; l'educativo implicito; significati educativi latenti.

#### INTRODUZIONE

L'educazione è per Riccardo Massa una «struttura complessa rinvianti però ad una struttura più elementare» (Massa, 1987, p. 48), ossia la materialità di spazio, tempo, corpo e simbolo. Una struttura che «concerne la strutturazione stabile e regolativa di modi di essere, di pensare, di agire, di fare, di valutare e di sentire nel loro insieme, e quindi anche di motivazioni, interessi e atteggiamenti» (ibidem). Per raggiungere i suoi obiettivi, il processo educativo procede innanzitutto a de-strutturare l'individuo, destrutturando le modalità che lo caratterizzano e di cui sono responsabili «altre determinazioni educative» (ivi, p. 49). Solo su questa base è possibile procedere alla ristrutturazione di quella struttura ora destrutturata che è il soggetto.

In questo processo la formazione e l'istruzione diventano movimenti secondari dell'educazione, che si fondano e sono possibili grazie alla struttura materiale di quest'ultima: «Si può pensare ad una pedagogia come conoscenza scientifica e critica della struttura disposizionale che determina l'accadere educativo, [...] orientata verso il superamento di distinzioni troppo ampie o di rapporti troppo stretti tra prassi e teoria» (ivi, p. 99).

La proposta clinica viene dunque elaborata originariamente da Massa facendo esplicito riferimento alla categoria di educazione, la quale a sua volta rimanda ad una rete di elementi materiali e inconsci che la pedagogia intende esplicitare. Profetiche intuizioni quelle di Massa, se si considera il diffondersi, a tratto debordante, della categoria di formazione negli ultimi anni in ogni ambito della vita pubblica e privata che, sebbene permetta di parlare comunque di un oggetto tanto pregnante culturalmente, esistenzialmente, socialmente e politicamente, dopo l'innominabilità di parole come 'pedagogia' ed 'educazione' da parte della stessa comunità dei pedagogisti (Massa, 1994, p. 291), in nome di un approccio laico e tecnico, lascia inevasa la riflessione sulla compromissione ideologica ed assiologica che da sempre caratterizza l'educazione. In risposta a queste dinamiche, Massa rivendica con forza il ruolo della pedagogia, o quantomeno del suo modo di intenderla, e la necessità di estenderne lo sguardo al di là dei tradizionali territori d'indagine, come la scuola, i servizi per l'infanzia, o i servizi socioassistenziali, occupandosi anche di quanto, pur non essendo progettato in merito a contenuti, obiettivi e procedure, dà luogo ad effetti di soggettivazione.

In effetti parlando di clinica della formazione Massa sembra riferirsi più genericamente a ciò che egli denomina "mondo della formazione", caratterizzato da «innumerevoli azioni formative il cui insieme possiamo assumere come la costituzione di una sorta di mondo a sé, che chiameremo appunto il 'mondo della formazione'» (Massa, 1991, p. 95). Mondo che comprende tanto i processi di tipo intenzionale, caratterizzati da metodologia, contenuti ed obiettivi precisi, come quelli oggetto classicamente dalla pedagogia e ora anche dalle scienze dell'organizzazione, quanto il cosiddetto romanzo individuale di formazione, legato invece a «processi diffusi di socializzazione e di inculturazione» (ivi, p. 96).

È su queste premesse fondanti che è stato progettato l'incontro 'educativo' che verrà di seguito descritto.

## **L'INCONTRO EDUCATIVO CON GLI STUDENTI: PAESAGGI DI VITA E PAESAGGI DELL'EDUCATIVO**

L' incontro esperienziale è stato svolto con studenti al secondo anno iscritti alla laurea triennale in Scienze e Tecniche Psicologiche dell'Università di Napoli Federico II, nell'ambito del Laboratorio di metodologia dell'intervento clinico pedagogico.

Gli studenti che hanno partecipato al laboratorio sono stati in tutto 15.

Al fine di esplorare e sottoporre ad analisi pedagogica qualunque aspetto della vita, sempre denso di per sé di significati formativi latenti la clinica della formazione di Massa predispone un percorso graduale a tappe, attraverso "deissi", termine che suggerisce l'idea di un lavoro formativo che consente, tramite la strutturazione di specifici contenitori definiti spazialmente e temporalmente, di esplorare e riflettere su aspetti emergenti del sé e del contesto educativo stesso. Nello specifico la deissi simbolico-proiettiva (fantasmatica) è prodotta da reattivi volti a fare proiettare simbolicamente ai partecipanti coinvolti il proprio mondo vitale ed il proprio mondo della formazione attraverso la produzione di estroflessioni determinate per il tramite di materiali o di situazioni a ciò predisposte. Così da poter cogliere, anche per mezzo di apposite tracce di colloquio su quanto prodotto, il nesso tra un certo "paesaggio" della vita e uno specifico "territorio" della formazione che si radica in esso (Massa, 1992, p.32).

Per lavorare sulla deissi simbolico-proiettiva si chiede dunque ai partecipanti di costruire, ricorrendo a materiale allo scopo predisposto, un diorama, un paesaggio, che rappresenti il proprio mondo vitale. I partecipanti stessi sono poi invitati a collocarsi all'interno dell'habitat costruito come persone e come formatori. Viene quindi chiesto loro individualmente «di descrivere ciò che era stato costruito, di raccontare che cosa accadesse in quel paesaggio, come lo giudicasse, dove si fosse collocato, quali

attività vi svolgesse e quali relazioni vi intrattenesse» (Mottana, 1992, p. 156). Grazie ad un blocco d'argilla, nel nostro caso pasta di sale, ogni partecipante modella se stesso come formatore e si inserisce nel paesaggio. All'inserimento segue una ristrutturazione del diorama, così da rappresentare i cambiamenti introdotti nello scenario dall'intervento educativo. Un'intervista individuale riguardante le scelte realizzative conclude il percorso.

### ***Prima fase: la consegna***

Agli studenti è stato chiesto, in base ai materiali presentati, di rappresentare il proprio paesaggio di vita. La scelta dei materiali (Fig.1) è stata dettata dalla necessità di fornire stimoli che fossero 'radicati' nel territorio di vita degli studenti e che allo stesso tempo fossero 'evocativi' rispetto alla realtà socio-economica e storico-culturale di Napoli e provincia: c'è ad esempio un formato di pasta che richiama gli storici pastifici di Torre Annunziata, i cucchiaini della tradizione gelataia partenopea, le mollette dei panni stesi al sole dei Quartieri Spagnoli, i cestini dei prodotti caseari campani, le forcine per capelli delle donne che vanno di casa in casa a 'fare i capelli', gli scampoli di stoffa che ricordano le industrie tessili cinesi di San Giuseppe Vesuviano e Poggiomarino, la paglia dei presepi di San Gregorio Armeno, bulloni e automobiline del polo industriale di Pomigliano d'Arco, conchiglie e pietre del mare che bagna Napoli, e così via.



Figura 1. I materiali stimolo per la rappresentazione del paesaggio di vita

### ***Seconda fase: la descrizione narrativa del paesaggio rappresentato***

Dopo aver rappresentato il proprio paesaggio di vita è stato chiesto agli studenti di descrivere, rispondendo ad alcune domande quanto fatto (Tab.1).

1° Lavoro
1. Lasciate che mi presenti.....
2. Ho una storia da raccontare
3. Quando..... mi incontra sente.....

Tabella 1: descrizione del paesaggio di vita

Ecco alcuni esempi di materiale narrativo prodotto dopo questa prima fase di lavoro:

*1. Lasciate che mi presenti...*

*...sono un paesaggio con più facce: ho punti aspri ma sono anche pieno di colori... guardate le mie pietre! Sono semplice, ma non troppo, sono isolato ma ho anche dei sostegni... sono bloccato nel presente ma sono anche proiettato al futuro (M.S.).*

*... sono un paesaggio di vita semplice ma estremamente complicato, quasi inospitale ma altamente stimolante se affrontato con la giusta mentalità. La cosa che salta all'occhio di me è il groviglio al centro che per quanto possa sembrare banale rappresenta la mia complessità, un groviglio di situazioni e avvenimenti da RISOLVERE. Non un nido ospitale dunque ma un intreccio da sciogliere che alcune volte ti fa sentire perso, in un baratro da cui venir fuori sembra quasi impossibile, altre volte invece ti fa sentire forte perché a furia di incastrarti e liberarti ti senti quasi più forte di chi questo groviglio non ha mai dovuto affrontarlo (M.d.)*

*...ho voluto rappresentare una "fotografia" di diversi aspetti ed ambiti della vita, tra passato e futuro. Sono presenti gli aspetti quotidiani e di routine, le passioni, gli impegni, lo sguardo sul presente e le preoccupazioni a riguardo, ed uno sguardo su aspetti che rappresentano passato/futuro. Ho voluto rappresentare alcuni aspetti normali della mia quotidianità, metaforicamente raffigurati dagli oggetti riguardanti la cucina (mia passione), la macchina che mi ricorda le responsabilità e gli impegni che mi accompagnano, per i quali molto spesso ho bisogno della mia macchina, e le faccende domestiche, raggruppate tra la casetta, i bottoni e la molletta da bucato, che, sfortunatamente, fanno parte anch'esse della mia vita. La conchiglia, che per me rappresenta il mare, è affiancata dagli oggetti di plastica, perché in questo paesaggio di vita ha particolare rilievo il "presente", e così ho voluto rappresentare una delle preoccupazioni principali di questo periodo di vita, l'inquinamento da plastica nei nostri mari. Infine sulla destra vi sono diversi oggetti infantili; il portachiavi con i corni in alto mi ricorda molto la mia infanzia, perché ne possedevo uno da bambina, mentre gli oggetti e giocchini in basso mi ricordano molto i bambini con i loro giochi, e sento questi elementi particolarmente vicini in questo periodo perché amo molto i bambini ed una mia amica sta affrontando una gravidanza (G.E.)*

*2. Ho una storia da raccontare...*

*Il mio sfondo è celeste perché mi trasmette serenità e speranza. Il mio furgoncino rappresenta la persona che intraprende il proprio percorso di vita; ha un porta bagagli che rappresenta il proprio spazio interno, e in esso ci sono varie cose... pagliaccio che per me rappresenta ciò che dentro di sé è confuso, le pietre colorate sono invece le proprie risorse interne, che si portano con sé nel cammino. Il cucchiaino e i bottoni, sotto la ruota anteriore destra, sono un possibile sostegno per la fase iniziale dello sviluppo. I legnetti sono gli ostacoli importanti da superare e i fili neri collegati al cestino bianco rappresentano la possibilità di superare gli ostacoli e trovare il proprio futuro... il cestino è bianco perché per me c'è speranza viva per il futuro e mi piace pensare che la speranza si possa rappresentare con il bianco (M.S.).*

*...ogni elemento racconta una storia propria che a sua volta si ricollega a quella degli altri andando a costituire una sorta di racconto "corale", come se alla fine ogni oggetto esprimesse lo stesso concetto: un passato ed un presente poco rassicuranti che sperano e cercano di prendersi un futuro diverso. L'elemento più significativo e stimolante è la pasta, in primo luogo perché il cibo e la cucina mi riportano a quell'ambiente di calore familiare in cui da bambino mi sentivo totalmente al sicuro, in secondo luogo perché per un'esperienza personale ho uno strano rapporto con la pasta, con la sua mancanza più che altro, un rapporto ambivalente di gioia e tristezza. L'altro elemento importante che mi compone sono le fascette, unite insieme come manette, a rappresentare quei momenti in cui tutto intorno a te va male, vorresti aggiustarlo ma non puoi, come se avessi le mani legate (M.d.)*

### 3. Quando..... mi incontra sente

*...speranza, tenacia, dolcezza e malinconia (M.S.)*

*.... un insieme di speranza e tristezza: speranza perché in me vede la possibilità di “rivoluzione”, di poter cambiare tutto a partire dall’ambiente che rappresento; tristezza poiché molti degli oggetti che mi compongono scaturiscono in lui ricordi di sofferenza passata e di un presente da cambiare che purtroppo cambiato ancora non è. Per lui sono LO STIMOLO AL CAMBIAMENTO, poche volte sono stato ospitale con lui e questo mio essere un ambiente “duro” l’ha sempre stimolato a volere di più, a desiderare un futuro “migliore”, poche volte l’ho coccolato e questo ha portato in lui la convinzione che solo con le sue forze può e deve migliorare le cose (M.d).*

#### **Terza fase: il paesaggio dell’educativo**

Agli studenti è stato chiesto di rappresentare, tramite la pasta di sale, simboli che rappresentino l’educativo, che possono essere anche loro stessi come persone e come formatori, e di collocare tali simboli o collocarsi nell’habitat, per vedere ‘cosa succede’. Gli elementi plasmati con la pasta di sale diventano, a partire dall’equivalente simbolico e proiettivo del proprio mondo vitale, elementi attraverso cui è possibile innescare proiezioni ulteriori dell’‘immaginario’ pedagogico presente in ciascuno (Mottana, 1992, p.155).

#### **Quarta fase: la descrizione narrativa del paesaggio dell’educativo**

Dopo aver inserito gli elementi educativi con la pasta di sale nel paesaggio rappresentato nella prima fase dell’incontro agli studenti è stato chiesto di riflettere meta-cognitivamente sul cambiamento avvenuto, se cambiamento vi è stato, attraverso delle domande aperte, osservando ‘cosa accade’ al sistema attraverso l’inserimento di questi nuovi elementi (Tab. 2).

II Lavoro
<ol style="list-style-type: none"><li>1. Descrivi ciò che hai costruito</li><li>2. Racconta cosa accade in questo paesaggio</li><li>3. Come lo giudicheresti?</li><li>4. Dove ti collocheresti, quali attività svolgeresti e quali relazioni intratterresti?</li></ol>

Tabella 2: descrizione del paesaggio dell’educativo

Ecco alcuni esempi di materiale narrativo prodotto dopo questa seconda fase di lavoro:

#### **1. Descrivi ciò che hai costruito**

*Ho costruito un paesaggio in cui mi appare subito evidente la speranza rappresentata. Il furgoncino da delle risorse, che sono le pietre colorate. Il furgoncino ora, non ha più bisogno del sostegno dato dai bottoncini e il cucchiaino, riesce a superare le difficoltà da solo. E’ la visione che io ho dello sviluppo dei giovani nella nostra società odierna (M.S.).*

*Un groviglio di cose meno complesso, alcuni elementi spariti come la palla (che simboleggiava il desiderio infantile divertirmi), un cuore al centro perché la formazione è vita, per me amore. Il ramo rosso rappresenta la natura ed il fascino che ha sempre esercitato su di me, presente già prima e unico elemento non modificato (M.d.)*

*Con la pasta di sale ho costruito un “filo di collegamento” tra gli aspetti di vita, che rappresenta un crescente “movimento educativo”; alcuni aspetti della rappresentazione precedenti sono stati ampliati e resi più precisi, per rappresentare l’impegno e la specificità educativa (è stato aggiunto l’ago vicino i bottoni), altri sono stati semplicemente migliorati (tutta la plastica è stata raccolta in*

*un sacchetto) ed il tutto confluisce sul “futuro”, le nuove generazioni, che poggiano sul crescente lavoro educativo effettuato. C'è un collegamento tra i vari ambiti che rappresenta una “crescita”, una trasmissione educativa di valori e conoscenze. Si parte dagli aspetti base, le trasmissioni educative più antiche e basilari, le acquisizioni necessarie per l'individuo rappresentate dalle faccende domestiche, che partono dalla casa, andando poi a salire di “complessità” rappresentato dalla crescita e l'importanza degli impegni (la macchina) e la risoluzione di aspetti importanti e pericolosi per noi e per il prossimo (la plastica in mare), portando poi queste trasmissioni educative alle nuove generazioni, che poggiano su questo (G.E.).*

*Con la pasta di sale ho circondato il cuoricino rosa che rappresenta la mia persona, in quanto credo che ciò che dovrei cercare di fare è dedicare più cura e più attenzioni a me perché spesso per rivolgere aiuto e dedizione agli altri lascio me stessa nell'ombra. Accanto al primo cerchio con un altro pezzo di pasta di sale ho voluto rappresentare un piccolo serbatoio di autostima a cui dovrei fare più spesso affidamento. In conclusione per me l'educazione è uno strumento utile e necessario da utilizzare anche per la cura di se stessi e un modo per non lasciare mai il serbatoio di autostima privo dell'amore per se stessi (F.P.).*

*Ho costruito un paesaggio in cui mi appare subito evidente la speranza rappresentata. Il furgoncino da delle risorse, che sono le pietre colorate. Il furgoncino ora, non ha più bisogno del sostegno dato dai bottoncini e il cucchiaino, riesce a superare le difficoltà da solo. E' la visione che io ho dello sviluppo dei giovani nella nostra società odierna (C.D.).*

## *2. Racconta cosa accade in questo paesaggio.*

*L'intervento educativo ha permesso di non necessitare più del sostegno dei bottoni e del cucchiaino ed ha aperto al furgoncino una strada, che però non è lineare. Non è lineare perché ognuno può attraversare il percorso a modo proprio. L'educazione rende quindi liberi e consente di far uscire fuori quelle pietre colorate che prima erano nascoste sul furgoncino. Il furgoncino cammina “sull'educazione” (la pasta di sale) perché l'educazione deve essere concreta, non avulsa dall'esperienza. Il cestino è ciò che il soggetto può realizzare (M.S.).*

*Con l'agire dell'intervento educativo il paesaggio è “migliorato”, esso è rappresentato da un cuore perché quando si parla di educazione e formazione la prima cosa che mi viene in mente è mia madre, l'unico e forse il solo la cui incidenza è palesemente espressa nella mia vita. Esso ha districato il groviglio, non del tutto ma ha lanciato le basi per farlo, ha sciolto le fascette “slegandomi le mani” facendomi comprendere che alla fine tutto è possibile se lo fai senza contare su troppe persone, con le poche forze che hai e ti rimangono a disposizione; la pasta è aumentata perché una volta capito come stanno le cose mi sono messo io stesso (la macchina) per procurarmene sempre di più, PER NON RIMANERE MAI SENZA (M.d.).*

*L'intervento educativo ha permesso di non necessitare più del sostegno dei bottoni e del cucchiaino ed ha aperto al furgoncino una strada, che però non è lineare. Non è lineare perché ognuno può attraversare il percorso a modo proprio. L'educazione rende quindi liberi e consente di far uscire fuori quelle pietre colorate che prima erano nascoste sul furgoncino. Il furgoncino cammina “sull'educazione” (la pasta di sale) perché l'educazione deve essere concreta, non avulsa dall'esperienza. Il cestino è ciò che il soggetto può realizzare (C.D.).*

*Il mio paesaggio di vita è un fuoco perché sento di avere un po' come un fuoco dentro, nel senso che nella mia vita spendo energie in tutto ciò che faccio, metto passione in tutte le attività non le faccio superficialmente. Il fuoco in questo caso sta a rappresentare la voglia di fare esperienze.*

*Ho costruito poi come intervento educativo un recinto, avente tre ingressi, quindi tre aperture. Questo significa che il recinto non è completamente chiuso, e chiunque voglia può entrare all'interno per fare la sua esperienza. La funzione del recinto è importante perché sta a significare che è pericoloso*

*fare esperienze in un certo modo e per questo per fare esperienza talvolta abbiamo bisogno di una guida che ci apra questo recinto e ci accompagni nell'esperienza da fare. Questa guida ha la funzione importante di renderci consapevoli dell'esperienza che stiamo vivendo, ci aiuta ad essere coerenti con quello che facciamo (G.R.T.).*

### *3. Come lo giudicheresti?*

*Credo sia un'espressione di fiducia nella possibilità che l'educazione migliori gli individui e quindi la società, conseguentemente (M.S.).*

*Senza dubbio un panorama migliore, con più linee guida e meno complesso in cui uno spiraglio di riorganizzazione si intravede a partire dal cuore (M.d.).*

*Credo sia un'espressione di fiducia nella possibilità che l'educazione migliori gli individui e quindi la società, conseguentemente (C.D.).*

*Lo giudicherei un paesaggio di crescita in cui possiamo sempre ritornare, un paesaggio che in questo senso ha sempre una porta aperta per noi finché non ci sentiremo sicuri senza la nostra guida (G.R.T.).*

### *4. Dove ti collocheresti, quali attività svolgeresti e quali relazioni intratterresti?*

*Credo di poter essere il furgoncino ma forse un giorno potrei essere anche la strada, nel mio piccolo... mi piacerebbe poter avere una buona influenza sullo sviluppo di bambini. Essere partecipe dell'educazione dei futuri bambini credo sia un importante onere da assumere. Vorrei poter fornire spunti per lo sviluppo di menti critiche e creative (M.S.).*

*Mi collocherei senza dubbio in mezzo al groviglio di fili, legato al cuore da un filo invisibile ..., quali attività svolgeresti? Senza dubbio cercare di uscire dalla matassa per procurarmi sempre più pasta, da riportare al centro, al cuore, a chi mi ha dato quella formazione per me di estrema importanza. Le relazioni che intratterrei sarebbero sicuramente sempre le stesse, poche, pochissime, ma buone, vitali (M.d.).*

*Credo di poter essere il furgoncino ma forse un giorno potrei essere anche la strada, nel mio piccolo... mi piacerebbe poter avere una buona influenza sullo sviluppo di bambini. Essere partecipe dell'educazione dei futuri bambini credo sia un importante onere da assumere. Vorrei poter fornire spunti per lo sviluppo di menti critiche e creative (C.D.).*

*Mi collocherei all'interno in veste di 'accompagnato', svolgendo l'attività di esperienza come crescita e quindi la relazione intrattenuta sarebbe quella di fare un'esperienza guidata dal maestro.*

*Altre volte mi collocherei all'interno in veste di 'accompagnatore', e faccio riferimento al fatto che in diversi contesti della mia vita svolgo questa funzione di guida, organizzo l'attività da svolgere e in questi casi la relazione intrattenuta è quella di guida, di 'facilitatore', di consigliere per chi si accosta per la prima volta a fare quel tipo di esperienza.*

*La mia riflessione cade sul fatto che nella nostra vita avremo sempre qualcosa da imparare, sempre esperienze nuove da vivere nelle quali avremo bisogno di una guida sia essa una persona più grande o più piccola. La funzione di guida che intendo è infatti qualcuno che ha già fatto molta esperienza e facilita il nostro percorso. (G.R.T.).*

### **Quinta fase: restituzione riflessiva**

La fase conclusiva dell'incontro, in un setting circolare, ha a che fare con una restituzione del lavoro svolto in chiave riflessiva. Si tratta di un momento che da un lato, in un'ottica inversa (Bergmann & Sams, 2012), prevede un momento teorico che segue un apprendimento esperienziale non influenzandolo, dando la possibilità ai partecipanti di cogliere il nesso tra contesti educativi formali,

informali e non formali. Dall'altro permette di finalizzare i materiali utilizzati, manipolati, trasformati, osservati ad una riflessione sull'oggetto formazione.

Riflessione circolare caratterizzata dalle regole tanto care a Riccardo Massa, della «intransitività (non si eroga un sapere ma si induce scoperta, nominazione e rispecchiamento di significati latenti), della oggettivazione (analisi, restituzione e interpretazione non si esercitano sul mondo interno in quanto tale dei soggetti coinvolti, ma sugli eventi considerati rispetto alle loro incidenze, congruenze e discrepanze reciproche, e anche sulle dinamiche in essi agenti, comprensive solo a questo titolo del riferimento alle dinamiche dei soggetti), della referenzialità (esiste un preciso percorso teorico-metodologico da realizzare), della impudicizia (per quanto possibile l'invito è quello di sospendere ogni censura interna) e della avalutatività (si parla di valori, ovviamente, ma guardandosi bene dall'esprimere, e anche solo dal pensare, qualunque giudizio morale)» (Massa, 1992, .p. 31).

## CONCLUSIONI

Se per Riccardo Massa l'educazione rappresenta l'occasione di una rielaborazione e di una rappresentazione critica dell'esperienza, con i suoi aspetti positivi e negativi e che «tutti i giorni, noi teatralizziamo qualcosa nella nostra vita e non potremmo vivere se non teatralizzando qualche cosa, ma questa consapevolezza, che potremmo definire teatrale, che pure è costitutiva della nostra vita, non è presente, poiché siamo soliti essere appiattiti sui rituali della vita, sull'azione» (Massa, 2001, p. 26), si comprende l'importanza di riflettere sul ruolo fondamentale non solo della consapevolezza pedagogica che, similmente alla consapevolezza teatrale, rende possibile uno spazio di azione, di vita che può divenire allo stesso tempo spazio di elaborazione e di interpretazione, ma anche della dimensione costitutiva che assume il palcoscenico dove tutto ciò avviene.

«Anche se nessuna parola esprime tutto il senso e il significato del paesaggio, conforta comunque l'idea che anche senza saperlo definire, quando lo incontriamo, lo riconosciamo. Né casa né ambiente, il paesaggio è più che casa e più che ambiente. È una località naturale e culturale insieme, in cui è possibile vedere la relazione tra una determinata 'cultura' e l'insieme geografico-ambientale in cui tale cultura si concretizza in differenti forme artistiche e, dunque, imprime il proprio stile. In altri termini ogni paesaggio geografico-ambientale diventa 'paesaggio materno' di una specifica cultura e, in quanto tale, educa i suoi figli con una forma di *imprinting* unico. Il discorso sul paesaggio, che pure si collega alla ecologia e alla geografia, non afferma un biocentrismo che non è migliore dell'antropocentrismo. Assieme alla biologia c'è la storia e la società. Il paesaggio è la dimora di una comunità, di una cultura e di una storia, capace di creare quell'inscindibile relazione di senso tra uomo e luogo» (Regni, 2009, p.14).

Relazione di senso che, proprio perché inscindibile, necessita di una rinuncia alla 'messa in scena di se stessi' praticando la strada più difficile della ridiscussione dei propri sistemi o stili di comprensione cognitivi ed affettivi (Massa, 2001, p. 194), decostruzione non fine a sé stessa ma promotrice di un protagonismo che attualizzi formatività e trasformatività all'interno del paesaggio stesso.

Vorrei concludere con la descrizione narrativa del paesaggio di U., studente cresciuto in un quartiere di Napoli per il quale sogna di diventare, un giorno, un Maestro di Strada<sup>4</sup>.

*Il paesaggio di U. (Fig.2).*

*Lasciate che mi presenti... Sono il contesto di vita che porta e comporta esperienze di vita. In questo caso specifico sono "il parco, la pineta e le palazzine".*

---

<sup>4</sup> *Maestri di Strada* è un'associazione di educatori e professionisti che dal 1998 lavorano contro dispersione scolastica e per promuovere la cittadinanza dei giovani a Napoli e provincia. <https://www.maestristrada.it/>



*Ho tante storie da raccontare, 10-15 anni fa ne avrei avute di fresche di tutti i colori. Tutt'oggi si avverte lo strascico di ciò che è stato, ma i tempi cambiano e fortunatamente il "boom" dell'eroina è passato. Ora vedo "cani sciolti", ex-malavitosi ed ex-tossici. Qualcuno cerca di dare il buon esempio. Chi non lo fa è da esiliare.*

*Quando U. mi incontra avverte la possibilità nel dare il buon esempio. Una chance formativa fuori corso. Ovviamente nell'aria si avverte sempre un certo dinamismo, ma riconoscendo i "cani sciolti" ce ne guardiamo bene e ne prendiamo insegnamento.*

*Questo è il mio contesto quotidiano. Ora si sta molto più tranquilli.*

*Lo giudico bene, a volte è un piccolo cantone isolato che ti fa riflettere.*

*Mi piace immaginarmi ai giardinetti in compagnia dei ragazzi a fumare e ballare break dance uniti nella musica.*

*Nel paesaggio in cui agisco come formatore vedo Buoni e Cattivi, angeli e diavoli, che si tengono a mente gli uni con gli altri.*

*Bisogna promuovere consapevolezza dei processi di pensiero e condividere in questa comunità informale le proprie esperienze, reciprocamente, in modo da imparare dal passato. Il target in questione sono ragazzini nati dopo l'anno 2000.*

*Scontato è dire che le difficoltà abbondano: esempi di vita quotidiana sbagliati (anche in famiglia), gruppo di pari devianti, tendenze musicali infelici che a volte incitano l'uso di droghe pesanti.*



Figura 2. Il paesaggio di U.

## BIBLIOGRAFIA

- Antonacci, F., & Cappa, F. (2001) (Eds.). Riccardo Massa: Lezioni su la peste, il teatro, l'educazione. Milano: Franco Angeli.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip Your Classroom. Reach Every Student in Every Class Every Day*, 2012, USA: First Edition.

- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.c
- Massa, R. (1991b) (Ed.). *Saperi, scuola, formazione: Materiali per la formazione del pedagista*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1992) (Ed.). *La clinica della formazione: Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Massa, R. (1994). La formazione oggi come campo di interventi di saperi: il rapporto con la pedagogia. In F. Cambi, & E. Frauenfelder (Eds.), *La formazione: Studi di pedagogia critica* (pp. 285-303). Milano: Unicopli.
- Mottana, P. (1992). *La deissi simbolico-proiettiva*. In R. Massa (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 156-172). Milano: Franco Angeli.
- Regni, R. (2009). *Paesaggio educatore. Per una geopedagogia mediterranea*. Roma: Armando Editore.

## Sviluppo umano, cura, ambiente. Alcune riflessioni pedagogiche Human development, care, environment. Some pedagogical reflections

Teresa Giovanazzi

Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, [teresa.giovanazzi@unicatt.it](mailto:teresa.giovanazzi@unicatt.it)

### ABSTRACT

Nel contesto dell'attuale dibattito sullo sviluppo umano, l'ambiente e la sostenibilità, la ricerca pedagogica elabora nuove chiavi interpretative per sviluppare strategie educative sostenibili nella dimensione della territorialità. Una *governance* globale per lo sviluppo sostenibile richiede criteri antropologici e principi condivisi per la definizione di un possibile futuro.

L'obiettivo di questo contributo è riflettere sull'educazione alla cittadinanza e sulla partecipazione attiva per produrre cambiamenti positivi, verso una società sempre più solidale e responsabile, in grado di prendersi cura dell'ambiente.

### ABSTRACT

In the context of the current debate on human development, environment and sustainability, educational research elaborate new interpretative keys to develop educational strategies sustainable in the dimension of territoriality. A global governance for sustainable development requires anthropological criteria and shared principles for the delineation of a possible future.

The aim of this article it is reflecting on citizenship education and active participation to produce positive changes, towards an increasingly solidarity and responsible society, capable of taking care of the environment.

### PAROLE CHIAVE

sviluppo umano, cura, educazione, cittadinanza, sostenibilità  
human development, care, education, citizenship, sustainability

### INTRODUZIONE

Nell'epoca contemporanea, lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta ha condotto a un livello di degrado tale le cui conseguenze sono palesi e assai preoccupanti, minacciando la stessa possibilità di avvenire dell'umanità. Prendere consapevolezza dei rischi che compromettono il presente e il futuro dell'esistenza di ciascuno e della pacifica convivenza sulla Terra implica una riflessione educativa che si dispieghi lungo tutto l'arco della vita.

## PERSONA E RESPONSABILITÀ EDUCATIVA

Nel novero delle scienze pedagogiche, come sostiene Malavasi (2017), la ricerca pedagogica sull'ambiente identifica l'inscindibilità del discorso tra formazione umana e salvaguardia dell'ambiente nelle sue diverse forme storico-culturali, in un quadro di riferimento assiologico: significa elaborare prospettive ermeneutiche, percorsi innovativi e offrire contributi progettuali sostenibili riguardo alle questioni ambientali più dibattute. Spetta ad ognuno di noi decifrare e riconoscere i segni del degrado verso l'ambiente, considerare i vincoli dell'interdipendenza tra locale e globale a partire dal cambiamento climatico, dall'impatto esercitato dalle attività agricole e industriali sulla nostra Terra. Questo conduce a concepire il senso umano dell'ecologia e a promuovere una cultura rivolta alla costruzione della pace, improntata alla speranza per le società intere e per tutte le parti che le compongono.

Il discorso sull'educazione è chiamato ad interrogarsi sulle nuove frontiere della formazione umana con il compito di rendere lo sviluppo plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria, a cui abbiamo il dovere di aspirare. È una formazione rivolta all'avvenire che ha bisogno di una profonda riflessione nell'ambito dell'antropologia pedagogica che, nel dialogo autentico tra culture e valori, si costituisca sulla specificità stessa dell'umano.

La formazione della persona si qualifica come promozione della dignità spirituale e cura dell'operare materiale, della ricerca di uno sviluppo armonico del vivere in relazione alla dinamicità delle trasformazioni in atto che segnano la società. Riconoscere la centralità della persona e il suo sviluppo integrale connessi con il senso umano dell'abitare, costituiscono la premessa indispensabile per le prospettive future della formazione, nella consapevolezza che la buona qualità della vita personale, e in senso ampio l'ecologia della vita umana, è intrinsecamente in relazione con l'ecologia dell'ambiente, fondamentale per poter creare un contesto più dignitoso nell'orizzonte dell'ecologia integrale (Giuliodori, Malavasi, a cura di, 2016).

La ricerca pedagogica è invitata a prospettare azioni responsabilmente orientate ad un impegno etico-educativo che deve animare ogni sforzo teso al miglioramento dell'esistente e un'autentica sollecitudine a difesa e tutela della vita umana. "L'educazione è il momento che decide se noi amiamo abbastanza il mondo da assumercene la responsabilità e salvarlo così dalla rovina, che è inevitabile senza il rinnovamento, senza l'arrivo di esseri nuovi, di giovani. Nell'educazione si decide anche se noi amiamo tanto i nostri figli da non estrometterli dal nostro mondo lasciandoli in balia di sé stessi, tanto da non strappargli di mano la loro occasione d'intraprendere qualcosa di nuovo, qualcosa d'imprevedibile per noi; e prepararli invece al compito di rinnovare un mondo che sarà comune a tutti" (Arendt, 1991, p. 255).

È auspicabile la formazione di una coscienza planetaria intesa come conoscenza dell'interconnessione tra gli individui, chiamata a ripensare eticamente il proprio significato dell'abitare il mondo per un impegno congiunto di responsabilità e solidarietà. Si evince la necessità di imparare a sviluppare un'identità terrestre, partendo dal proprio contesto di appartenenza per vivere insieme con le altre creature (Morin, 2001).

Un orientamento educativo per cogliere i bisogni dell'umanità ha da essere indirizzato a proporre processi formativi atti ad avvalorare un'*etica della responsabilità*, cioè la disposizione morale a sentirsi responsabili delle conseguenze del proprio agire (Jonas, 1979). La categoria della responsabilità si pone come elemento cardine di un rapporto solidale con la vita della Terra: rappresenta sia una condizione fondamentale alle esigenze formative che scaturiscono dalla costruzione della società civile, sia una consapevolezza legata alla verità ultima dell'essere umano, di fronte ad un mondo in continua evoluzione e cambiamento. Il sapere pedagogico ha il compito di

riflettere sull'impegno necessario per affrontare, con fiducia e coraggio, le situazioni di crisi in vista del bene comune, al fine di "incoraggiare gli individui ad impegnarsi responsabilmente per la creazione di una società mondiale, dando loro gli strumenti su cui fondare le basi di un pensiero e di un'azione solidale a livello planetario" (Mariani, 2006, p. 33).

Educare ad un atteggiamento riflessivo, aperto e costruttivo basato sull'azione responsabile individuale e collettiva nei confronti del domani, si colloca all'interno di una progettualità educativa che dischiude "spazi di speranza di corretto miglioramento, sollecita a valutare in maniera conveniente le occasioni esperienziali, motiva a ben ponderare le scelte" (Pati, 2007, p. 63). Una consapevole progettualità pedagogica può offrire un contributo importante nel rinnovare i valori peculiari della società educante: formare alla responsabilità individuale significa sostenere le persone ad essere promotrici attivi nella comunità di appartenenza, partecipando in modo consapevole e intenzionale. Saper progettare il proprio modo di abitare e vivere il territorio, come spazio esistenziale ed esperienziale, insieme agli altri costituisce il compito dell'esistenza nella dimensione di un nuovo umanesimo.

## **EDUCARE ALLA CITTADINANZA PER LA SALVAGUARDIA DELL'AMBIENTE**

Di fronte alla consapevolezza degli squilibri socio-economici e l'accentuarsi della crisi ecologica emerge la necessità di ripensare a nuove modalità di *governance* democratica di processi, la cui pervasività può istituire la possibilità di uno sviluppo equo e sostenibile.

Il termine sostenibilità introduce la dimensione del futuro e segna l'irreversibilità dell'azione umana, facendo appello alla promozione delle potenzialità di ciascuno per alimentare la fiducia nella possibilità di trasformare la realtà per un divenire prospero di ogni singola persona. La problematicità del vivere quotidiano richiede la capacità dell'umanità di recuperare una rinnovata energia, vitalità nel fare, affinché ogni rimedio possa essere significativo per nutrire il pianeta. La sostenibilità delle nostre azioni, intesa come trama di pratiche virtuose (Birbes, a cura di, 2017), di fronte ad un orizzonte etico non solamente soggettivo, ma collettivo e volto al domani, può dare luogo ad un percorso creativo e ad un rinnovamento radicale nel pensare il rapporto con l'ambiente.

"L'ambiente è un bene collettivo, patrimonio di tutta l'umanità e responsabilità di tutti" (Francesco, 2015, n. 95) attorno al quale è possibile convocare uomini e donne di appartenenze profondamente differenti, per un dialogo comune orientato alla custodia del creato. In ordine alla dimensione relazionale, l'ambiente è un bene ricevuto che ha da essere custodito e valorizzato per essere a sua volta consegnato, ri-donato alle prossime generazioni. L'umanità nel suo insieme deve sentirsi responsabile della creazione e dello sviluppo delle sue virtualità, conservare la Terra nella sua natura di dono e benedizione, mantenerla integra e generativa per chi verrà dopo di noi e avrà lo stesso diritto a ricevere un mondo generoso di risorse.

L'uomo, in quanto cittadino della Terra, è portatore di diritti e doveri verso il proprio ambiente di vita, è chiamato ad essere il cooperatore della volontà divina, con la responsabilità di proteggere l'ecosistema e preservare la diversità delle specie, perfezionando l'armonia del creato per il raggiungimento del bene comune. Emerge una responsabilità lungimirante verso ciò che rende possibile la nostra tavola, la mensa del creato: gli esseri viventi, gli animali e le piante, ma anche le risorse prime che ci consentono di coltivare, raccogliere e trasformare l'essenziale con cui ci nutriamo.

L'impegno per la salvaguardia dell'ambiente in quanto nostra casa comune, riveste un significato che evoca sensazioni relative ad un'appartenenza e si radica nei luoghi dell'abitanza. Individua

nell'appello ad unirici per promuovere una società globale sostenibile, una prospettiva di azione fondata sul rispetto per la natura, sulla dimensione della territorialità e sui diritti umani universali.

La cultura della sostenibilità designa un'emergenza sociale che indica l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà per contribuire all'edificazione della comunità umana. Essa richiama al pensiero complesso e sistemico, ad una visione trasformativa ed evolutiva dell'educazione impegnata a sviluppare la comprensione della crescente complessità e interdipendenza del mondo, rivendicando valori sia umanistici sia ecologici per la costruzione di società sane e stili di vita sostenibili (Sterling, 2013).

Tale sfida educativa richiede un confronto per una nuova fraternità universale per la custodia del creato, ognuno con la propria cultura, esperienze e valori per conseguire la pienezza dell'esistenza. Rinnovare l'alleanza tra l'umanità e l'ambiente puntando su un'educazione autentica attraverso il fare, il sentire e il porsi in relazione con l'altro, muove dal riconoscimento da parte di ciascuno di essere creatura all'interno di un contesto più ampio quale la creazione.

*Abitare la Terra* (Malavasi, a cura di, 2003) nel segno della relazione e della comunione universale con tutte le creature ci invita alla speranza, a non disperare mai nella possibilità di miglioramento, ma a lasciarsi piuttosto coinvolgere in prima persona nella dinamica della conversione ecologica. La conversione interpella la nostra coscienza nella logica di un'antropologia relazionale aperta alla generazione di nuovi legami e rapporti di cura verso il creato per costruire un mondo migliore e più umano, nell'orizzonte di una sostenibilità dell'abitare.

Promuovere uno sviluppo sostenibile significa avvalorare una cultura della territorialità considerando il contesto di vita significativo per la crescita e sviluppo della persona: una spazialità che ha da essere vissuta per non spezzare i legami con il territorio e la comunità, affinché ciascuno possa continuare a riconoscersi in essi, mettendo al centro la persona con la propria storia e il proprio mondo di relazioni: ogni soggetto è alterità-in-relazione con gli altri che ha intorno (Iori, 1996).

L'agire pedagogico per la sostenibilità contribuisce alla realizzazione di una vita comunitaria ispirata dall'ideale della solidarietà verso il prossimo e nel prendersi cura dell'ambiente in cui siamo immersi, attraverso una relazione antropologica ed affettiva con esso, istanza della formazione umana, in modo da conservare la ricchezza ecosistemica. Si tratta di formare, come afferma Mortari (2015), ad un'etica della cura per conservare ogni forma vivente, la vita, impegnando la persona in tutti gli ambiti relativi all'*humanum*: la nostra relazione con l'altro è strettamente legata con la cura che abbiamo ricevuto e con le azioni e pratiche di cura che mettiamo in atto per coltivare le possibilità di esistere.

La dimensione pedagogica della cura per il creato orienta un'educazione consapevole a stili di vita improntati alla sobrietà e alla cooperazione allo sviluppo, al dialogo per la pace e la giustizia nel mondo. Agire secondo un'etica della cura significa riconoscere "la centralità della dimensione affettiva nei processi di costruzione dell'identità personale, da una parte, ma anche certamente nei processi di apprendimento" (Mannese, 2018, p. 556) per dare senso al nostro abitare e costruire nuovi e possibili scenari esistenziali.

Per una cultura della tutela dell'ambiente rivolta alla promozione di comportamenti responsabili della vita della Terra, occorre impegnarsi secondo una visione olistica del mondo assiologicamente orientata. Lo sviluppo equilibrato delle comunità costituisce il presupposto fondamentale per attivare comportamenti volti a riscoprire il "senso del luogo, ossia la percezione di appartenere a un ambiente, che è sentimento essenziale al generarsi di un atteggiamento partecipativo e responsabile nei confronti del contesto di vita" (Mortari, 2008, p. 5). La possibilità di abitare luoghi provvisti di senso rende il territorio di appartenenza accogliente.

L'educazione alla responsabilità ambientale nella dimensione della cura riveste un impegno anche civile e politico, cercando di elaborare strategie che arrestino efficacemente il degrado ambientale e

incoraggino una cultura della cura che impregni tutta la società, mediante un cammino educativo verso “la coscienza di un’origine comune, di una mutua appartenenza e di un futuro condiviso da tutti” (Francesco, 2015, n. 202). Essa sollecita l’esigenza di promuovere una cittadinanza attiva imperniata sulla centralità della persona nell’intraprendere un impegno ecologico per nutrire il pianeta, riscoprendo il valore dell’umano, tra equità e giustizia.

La formazione al senso della cittadinanza richiede una riflessione che si pone oltre i confini del contesto locale, vocata a dischiudere dimensioni e ambiti di vita sempre più ampi volti a promuovere percorsi formativi finalizzati a costruire saperi e valori etico-civili (Elia, 2014). Proiettare lo sguardo del soggetto verso una prospettiva globale, conduce ad educare ai principi di comunità, solidarietà e partecipazione tra culture e civiltà. Secondo questa visione, l’educazione richiama alla dimensione della reciprocità in cui ciascuno è portatore della propria irripetibilità esistenziale, donando il proprio contributo al mondo nel quale è chiamato a vivere.

La ricerca pedagogica può offrire un supplemento di pensiero per l’individuazione di strategie, metodi e strumenti di intervento, sostenendo l’affermarsi di una cittadinanza autentica in luoghi nei quali sia possibile la riflessione condivisa sulle problematiche ecologiche, al fine di attuare buone azioni per l’ambiente e a beneficio della società civile, al cui centro è la dignità e la “promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo” (Paolo VI, 1967). Educare alla cittadinanza attiva per la salvaguardia dell’ambiente implica un processo di sviluppo territoriale diversificato, basato sulla valorizzazione sostenibile delle risorse materiali e immateriali presenti in un certo territorio, coinvolgendo anche la sfera sociale e culturale. Una riflessione eticamente orientata sull’esistente conduce a reinventare gli spazi di vita, a progettare futuri scenari di crescita comunitaria nella dimensione della sostenibilità, ripensando ai modelli di vita e a nuove cornici interpretative per cogliere l’ambiente come risorsa e valore formativo.

La cittadinanza veicola un’idea di persona in relazione, assumendo l’alterità come elemento chiave determinante di confronto e costruzione in vista di un’antropologia della convivenza umana. Si attua un processo partecipativo che coinvolge i cittadini in dialogo sui valori comuni nella dimensione della territorialità per la costruzione di una rete mondiale dello sviluppo sostenibile.

La partecipazione di ognuno e di tutti alla vita democratica, alla gestione dei beni comuni, a prendersi cura del proprio territorio rappresenta un elemento decisivo di educazione per un reale protagonismo dei cittadini: è fondamentale per rendere effettiva la sostenibilità, per incidere in modo significativo sulla società, al fine di produrre cambiamento sociale, trasformazione degli stili di vita e di mentalità (Riva, 2018) L’impegno a partecipare in modo dinamico e creativo per la salvaguardia del creato è nutrito dal desiderio di cercare di realizzare una buona qualità di vita attraverso legami di solidarietà con gli altri nella prospettiva del bene comune e della generatività della vita.

## CONCLUSIONI

La sfida posta dalla sostenibilità dello sviluppo all’educazione delle giovani generazioni richiede una progettualità educativa sostenibile (Malavasi, a cura di, 2010), emblema della cultura del dialogo rivolta al perseguimento del bene comune, alla salvaguardia della biodiversità e del territorio, alla progettualità di ambienti di vita rispettosi della persona, alla formazione di buone pratiche sostenibili nelle comunità locali per indurre positive trasformazioni nei comportamenti e garantire un futuro alla civiltà umana. La possibilità di predisporre un programma condiviso di iniziative per la sostenibilità dello sviluppo a livello locale è strettamente legata all’enfasi riconosciuta alla formazione come attività ineludibile per promuovere processo di riflessione socioculturale che passi attraverso una nuova educazione capace di favorire il superamento dello sradicamento e dell’indifferenza dell’uomo

nei confronti dell'ambiente, per formarlo a declinare il suo abitare sulla Terra in comportamenti sapienti, autentici e co-costruttori di relazioni significative.

## BIBLIOGRAFIA

- Arendt, H. (1991). *Tra passato e futuro* (trad. dall'inglese). Milano: Garzanti.
- Birbes, C. (a cura di) (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Elia, G. (a cura di) (2014). *A scuola di cittadinanza. Costruire saperi e valori etico-civili*. Bari: Progedit.
- Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'*. Disponibile in <http://www.vatican.va> [20 ottobre 2019].
- Giuliodori, C., Malavasi P. (a cura di) (2016). *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Jonas, H. (1979). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica* (trad. dal tedesco). Torino: Einaudi.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 15-56). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Malavasi, P. (a cura di) (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Malavasi, P. (a cura di) (2003). *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile*. Milano: ISU Università Cattolica.
- Mannese, E. (2018). Affettività e paradigma formativo. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo & M. Piccinno, *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 553-558). Lecce-Brescia: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* (trad. dal francese). Milano: Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2008). Agire con le parole. In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 1-68). Milano: Mondadori.
- Paolo VI (1967). *Lettera Enciclica Populorum Progressio*. Disponibile in: <http://www.vatican.va> [ 24 ottobre 2019].
- Pati, L. (2007). *Pedagogia sociale. Temi e problemi*. Brescia: La Scuola.
- Riva, M.G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi, XVI, 1*, 33-50.
- Sterling, S. (2013). *Educazione sostenibile* (trad. dall'inglese). Cesena (FO): Anima Mundi.



UN ESPERIMENTO DI PEDAGOGIA CIVILE  
il Master dell'Università Parthenope  
per “Educatori sportivi per la prevenzione del rischio”

AN EXPERIMENT OF CIVIL EDUCATION  
the Master of Parthenope University in  
“Sports educator for risk prevention”

Maria Luisa Iavarone\*<sup>1</sup>, Luisa Varriale\*<sup>2</sup>, Francesco Girardi\*<sup>3</sup>, Ferdinando Ivano Ambra\*<sup>4</sup>

\*Dipartimento di Scienze Motorie e del Benessere  
Università degli Studi di Napoli Parthenope

<sup>1</sup>marialuisa.iavarone@uniparthenope.it

<sup>2</sup>varriale@uniparthenope.it

<sup>3</sup>francesco.girardi@uniparthenope.it

<sup>4</sup>ivano.ambra@uniparthenope.it

## ABSTRACT

La correlazione individuata in letteratura tra povertà educativa e rischio di devianza sociale pone una priorità in ordine all'urgenza di disporre di educatori capaci di intervenire in quest'area specifica. Su tale presupposto l'Università Parthenope ha progettato e realizzato il primo Master Universitario a livello nazionale destinato a formare specificamente “Educatori motori e sportivi per l'inclusione sociale e la prevenzione del rischio”. Il progetto formativo si è strutturato sull'idea centrale che lo sport, unitamente ad un uso più consapevole del corpo, costituiscano un potente dispositivo formativo e autoregolativo nel contrasto alle povertà educative, per il contenimento del disagio e la prevenzione del rischio. All'interno di tali coordinate, il presente articolo ripercorre aspetti di contenuto, di metodo e di valutazione dell'esperienza formativa condotta, in una condivisa visione di “pedagogia civile” e di “educazione alla territorialità”.

## ABSTRACT

In the socio-pedagogical research the identified correlation between education poverty and social risk outlines the alarming need of training and having effective educators able to promote and adopt interventions in this area and consequent deviance risk. Starting from these considerations, the Parthenope University has designed and implemented the first national Master's Degree Program specifically addressed to train “Motor and Sports educators for social inclusion and risk prevention”. This training project derives from the shared idea that sport, especially a much more aware use of the human body, represents a powerful formative and self-regulating device in the struggle against educational poverty, for the reduction of discomfort and risk prevention. This paper, within this scenario, goes through the content, method and evaluation aspects of the training experience carried out, in a shared vision of “civil pedagogy” and “education for territoriality”.

## PAROLE CHIAVE

prevenzione del rischio – pedagogia civile – Master universitario – Sport

## L'ANALISI DI SFONDO: QUANDO LE POVERTÀ EDUCATIVE SONO TERRENO DI COLTURA DEL RISCHIO SOCIALE

La Povertà Economica spesso è causa di Povertà Educativa, conseguenza superiore alla causa che l'ha generata<sup>5</sup>.

Il recente Rapporto ASViS 2018 (*Alleanza Italiana per lo Sviluppo Sostenibile*) traccia il profilo delle nuove povertà ed in particolare indica come in Italia la popolazione a rischio di povertà e di esclusione sociale sia pari al 30%. Nel 2017 sono risultati 1 milione e 778mila le famiglie che vivono in condizioni di povertà assoluta, per un totale di 5 milioni e 580mila persone (8,4% dell'intera popolazione), un dato così alto non si registrava dal 2005. Sempre lo stesso rapporto indica che il 20,6% della popolazione si trova in condizione di povertà di reddito (in aumento rispetto al 19,9% del 2015) e il 12,1% si trova in condizione di grave deprivazione materiale. Quasi la metà (46,9%) di chi è a rischio di povertà o esclusione sociale vive nel Mezzogiorno dove si registra l'incidenza più elevata di soggetti in povertà assoluta. Ancora, il Rapporto fotografa lo stato di avanzamento dell'Italia verso il 17 obiettivi dell'Agenda ONU 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (*Sustainable Development Goals, ONU 2030*); in merito al processo di avvicinamento agli obiettivi citati si segnala che tra il 2010 e il 2016, l'Italia peggiora in 4 aree: *povertà* (Goal 1), *condizione economica e occupazionale* (Goal 8), *disuguaglianze* (Goal 10), *condizioni delle città* (Goal 11).

A fronte di queste condizioni economiche si verifica una povertà educativa che, secondo l'ultimo rapporto *Save the Children* (2018), può essere definita attraverso la stretta correlazione tra condizioni socio economiche difficili e insuccessi nell'apprendimento. Una correlazione allarmante, se si considera che in Italia un milione trecentomila bambini (12,5%) vivono in condizioni di povertà assoluta. Questi bambini hanno, rispetto ai loro coetanei, una maggiore probabilità di fallimento scolastico, di lasciare precocemente la scuola e di non raggiungere livelli minimi di apprendimento. La metà di questi bambini non legge libri e più del 40% non pratica sport. Il rapporto analizza queste condizioni attraverso la formulazione di un *Indice di Povertà Educativa* (IPE) che misura il fenomeno su base multidimensionale individuando 14 fattori rilevanti. Un ulteriore Rapporto, sempre promosso da *Save the Children*, "Atlante dell'Infanzia a rischio" (2019) attribuisce inoltre alla Campania il primato negativo tra le regioni italiane con un IPE di 127,8; ciò che rende l'analisi, ancora più preoccupante, è la relazione diretta tra povertà educative e dispersione scolastica. I dati Istat del 2018, d'altra parte, riferiscono che in Campania, nel quinquennio 2013-17, 1 ragazzo su 3 (il 29% circa) si iscrive alle superiori senza diplomarsi mai fino a far raggiungere, per la città di Napoli, il tasso di dispersione al 34%. Ancora una volta emerge un dato che non si registrava così alto dal 2008. Sempre l'Istat attribuisce alla Campania un difficile primato circa la percentuale di *early school leavers* ovvero quel serbatoio di giovani che lascia precocemente la scuola e che va fisiologicamente ad ingrossare le fila dei *NEET*, giovani che non studiano e non lavorano e che costituisce circa il 20% della popolazione italiana compresa tra i 15 e i 29 anni la cui stima complessiva si assesta sui 2,5 milioni di individui.

Questa impietosa istantanea viene confermata anche dal Rapporto OCSE del giugno 2018 che evidenzia una Italia bloccata in un assetto rigido, con un ascensore sociale assolutamente fermo (*"A broken social elevator?"*) e con un alta correlazione tra figli e genitori con basso livello di istruzione. L'Italia, quindi, peggiora in povertà, disuguaglianze e qualità di opportunità culturali. Queste indagini

---

<sup>5</sup> Per quanto attiene tale argomentazione si rimanda ai dati più analiticamente analizzati contenuti dell'articolo di M.L.Iavarone, F.Girardi, *Povertà educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale*, in "Cross" Vol.4 N°3 (2018).

fanno chiaramente emergere un rapporto di causalità lineare tra povertà economiche ed educative e rischio di esclusione sociale e devianza. In particolare, anche il Consiglio Superiore della Magistratura, riunitosi nel suo Plenum di Napoli, nella *Risoluzione dell'11 settembre 2018* pone un nesso diretto tra abbandono scolastico e devianza giovanile, dato ancor più significativo se riferito alle aree di maggiore dispersione scolastica che registrano, peraltro, i più elevati tassi di criminalità minorile. Nella stessa risoluzione è riportato, nell'ambito dell'audizione con il Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, che "l'evasione scolastica è la punta dell'iceberg di percorsi scolastici e formativi incompleti, insufficienti, inadeguati, che portano diverse condizioni di esclusione educativa, di abbandono vero e proprio, di *Early school leaving*, *Neet*, *Achievement gap*, assenteismo, fattori di emarginazione, devianza, esclusione lavorativa, assenza di prospettive, reclutamento precoce da parte della criminalità organizzata" (MIUR).

I dati sulla violenza minorile, forniti dal Ministero dell'Interno, riferiscono che i reati commessi ad opera di minorenni (14-17 anni) nel 2017 sono stati circa 20.000 in Italia. La classifica viene guidata da Bologna al primo posto con 2506 casi, seguita da Roma con 1427, Catania con 1225, Bari con 1090 e con Napoli che compare soltanto al 5° posto con 878 reati l'anno. Questa statistica ritrae una circostanza davvero singolare in quanto, stando a questi dati, Bologna sembrerebbe avere una pericolosità tripla rispetto a Napoli pur essendo questa ultima tre volte più grande di Bologna. Evidentemente questa incomprensibile circostanza mette in evidenza un numero di denunce molto inferiore al numero di reati realmente verificatisi, tradendo una sub-cultura dell'omertà e della sfiducia nei riguardi delle istituzioni che rende il numero di segnalazioni molto esiguo e poco vicino alla realtà dei fatti.

Nonostante questa sottostima dei reati il "*Rapporto Criminalità e Sicurezza a Napoli del 2017*"<sup>6</sup> consente di desumere un incremento dell'Indice di Criminalità Violenta Minorile (ICV) che si assesta al + 24,4% negli ultimi 10 anni (Fonte: elaborazione su dati SDI/SSD e Demo Istat in: *Il Rapporto sulla criminalità e la sicurezza a Napoli*, (Di Gennaro, Marselli, 2018, p.75). Seppure la criminalità violenta dei minori dipende dalla dimensione dei contesti urbani di appartenenza, l'analisi dei dati proposta individua un rischio specifico analizzato sulla base del contesto metropolitano, anche se la correlazione non si dimostra esaustiva. Questi crimini tracciano dinamiche differenti a seconda della città che si esaminano. Per esempio, a Bologna, Cagliari, Firenze, Messina e Venezia l'indice di criminalità violenta è ascrivibile prevalentemente ai reati di lesioni dolose. Mentre, in talune città, come Napoli, sono soprattutto i reati predatori con esito violento ad incidere sul calcolo di questo indicatore. Quello che tuttavia appare più significativo è la relazione, pressoché diretta, tra l'incremento della criminalità minorile violenta e la contiguità a contesti familiari criminali. In altre parole, si incrementa il numero di ragazzi che, pur non provenendo da famiglie di pregiudicati, rientrano nell'orbita criminale violenta.

## **LO SPORT COME VETTORE EDUCATIVO DI CAMBIAMENTO SOCIALE: UNA STRADA ANCORA LUNGA**

Secondo i dati dell'indagine multi-scopo dell'Istat, relativi alla pratica sportiva degli Italiani nel 2015, sono stimate essere oltre 20 milioni le persone di tre anni e più che dichiarano di praticare uno o più sport con continuità (24,4%) o saltuariamente (9,8%). L'incidenza dei praticanti sulla popolazione di 3 anni e più, è pari al 34,3%. Alcune correlazioni evidenziate nello studio ci propongono spunti di approfondimento interessanti sul rapporto tra pratica dello sport e condizione socio economica.

---

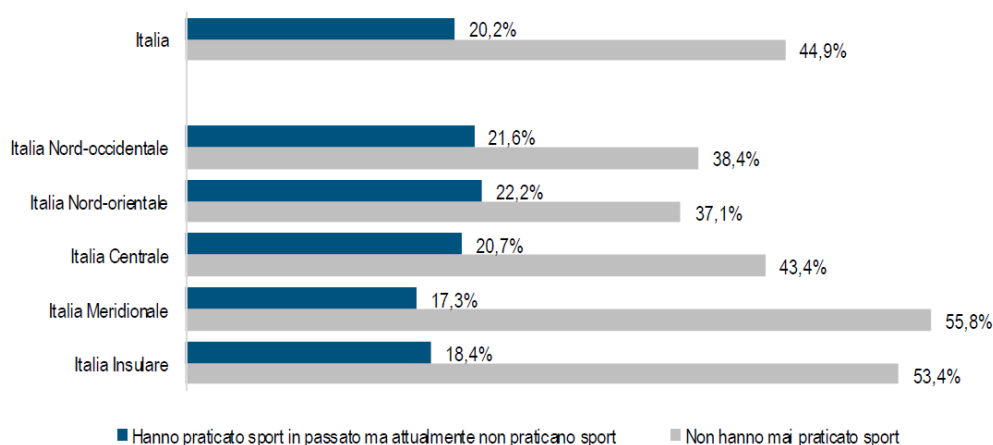
<sup>6</sup> Di Gennaro G., Marselli R., *Secondo Rapporto sulla Criminalità e la sicurezza a Napoli*, FEDOA – Federico II University Press, Napoli, 2018.

La pratica dello sport è massima tra i ragazzi di 11-14 anni (70,3%, di cui 61% in modo continuativo e 9,3% in modo saltuario) e tende a decrescere con l'età. Tra gli 11 e i 19 anni si dedica un numero maggiore di ore allo sport (oltre il 50% in queste classi d'età si esercitano per più di due ore a settimana), mentre nelle altre fasce di età il tempo diminuisce.

Significative le differenze rispetto al livello di istruzione: pratica sport il 51,4% dei laureati, il 36,8% dei diplomati, il 21,2% di chi ha un diploma di scuola media inferiore e solo il 7,3% di chi ha conseguito la licenza elementare o non ha titoli di studio.

La quota di praticanti è più elevata nel Nord-est (40,4%), seguono Nord-ovest (39,5%), Centro (35,3%), Sud e Isole (26,2%).

FIGURA 5. PERSONE DI 3 ANNI E PIÙ CHE HANNO PRATICATO SPORT IN PASSATO MA CHE ATTUALMENTE NON LO PRATICANO E PERSONE DI 3 ANNI E PIÙ CHE NON HANNO MAI PRATICATO SPORT PER RIPARTIZIONE GEOGRAFICA. Anno 2015 (per 100 persone di 3 anni e più con le stesse caratteristiche)



Fonte Istat 2017

La sedentarietà è maggiore al Sud e nelle Isole. Tale dato trova conferma anche nella fascia relativa agli 11-19 anni. Il fenomeno è correlato con la minore disponibilità di impianti sportivi e con la differente organizzazione delle società sportive presenti sul territorio nazionale (più grandi e strutturate al Centro Nord).

L'indagine evidenzia come anche il gruppo sociale di appartenenza risulti connesso all'abitudine alla pratica sportiva. Si stimano, infatti, livelli più elevati di pratica sportiva nei gruppi a più alto reddito (classe dirigente, 47,6%; famiglie di impiegati, 44,6%; pensioni d'argento, 34,9%; giovani e blue-collar, 33,9%) poiché la buona disponibilità economica facilita la pratica di attività specialmente nei contesti organizzati a pagamento.

Le motivazioni della pratica sportiva variano sensibilmente al variare dell'età. I più giovani vivono prevalentemente lo sport come un piacere (76,9% dei praticanti di 11-14 anni e 75,7% dei 15-17enni), ne sottolineano l'aspetto socializzante (più di un quarto dei ragazzi di 6-19 anni pratica sport per stare con altre persone) e l'importanza per i valori che trasmette (oltre il 26% tra i 3 e i 14 anni).

L'indagine ci restituisce una realtà fortemente divaricata a livello territoriale e per condizione socio economica, con una evidente necessità di focalizzare energie e risorse sulla pratica sportiva come pratica educativa. Tale esigenza risulta ancora più rilevante nei contesti periferici e a rischio di

degrado dove i mezzi per l'aggancio dei più giovani alle esperienze di educativa di strada "tradizionali" incrociano sempre di più lo sport come paradigma di trasformazione educativa e sociale generando pratiche di successo.

Il Consiglio d'Europa, nella Carta Europea dello Sport, già dal 1992, evidenzia il valore sociale dello sport definendolo "Qualsiasi forma di attività fisica che, attraverso una partecipazione organizzata o non organizzata, abbia per obiettivo l'espressione o il miglioramento della condizione fisica e psichica, lo sviluppo delle relazioni sociali e l'ottenimento di risultati in competizioni di tutti i livelli". Ciononostante, sebbene sia ormai molto diffusa tra gli educatori e gli operatori del sociale la convinzione dell'efficacia della pratica sportiva nei percorsi di aggancio e recupero di minori a rischio di devianza, esiste ancora uno *iato* rilevante tra valenza educativa dello sport per la prevenzione del rischio sociale e programmazione di risorse dedicate all'interno dei piani sociali di zona degli Enti Locali.

Lo sport è considerato ancora "materia" di assessorati minori e la vocazione educativo-sociale si perde spesso nella definizione di capitoli di bilancio e programmazioni rigide. Si chiede allo sport di giocare un ruolo sempre più importante nella prevenzione del rischio, ma si lascia tale funzione all'iniziativa spontanea ed alla sensibilità delle società sportive e della grande esperienza di volontariato che esse rappresentano e nei luoghi di cosiddetta frontiera. Risulta sempre più auspicabile un ripensamento generale della funzione educativa e sociale dello sport, attraverso la previsione di sinergie ed interventi che possano contare su vari livelli di programmazione delle risorse, ivi incluso una più incisiva presenza nel sistema dei piani della L. 328/2000.

## **L'ESIGENZA DI UNA RISPOSTA FORMATIVA: IL PROGETTO DEL MASTER PER "EDUCATORI SPORTIVI PER LA PREVENZIONE DEL RISCHIO"**

L'analisi descritta fa emergere forte l'esigenza di contare su professionalità educative capaci di intervenire efficacemente nei riguardi di quei soggetti che presentano, per le ragioni su esposte, una elevata fragilità sociale. In questo scenario è nata l'esigenza di progettare e realizzare un percorso formativo, che ha preso la forma istituzione del Master universitario, volto a formare educatori capaci di fronteggiare tale emergenza soprattutto tentando di riparare lo sfilacciato tessuto di relazioni all'interno dei contesti descritti.

L'idea portante del percorso è stata la costruzione di una formazione fortemente multidisciplinare, caratterizzata da una ampia apertura ai contesti e alle esperienze locali, con i quali i partecipanti hanno interagito e si sono confrontati, spesso in maniera "immersiva", allo scopo di "esercitare lo sguardo" ad osservare e a leggere soprattutto quella domanda educativa implicita e sottesa a problemi sociali, espressione di fragilità diffuse.

Il presente contributo, ripercorrendo sinteticamente alcune tappe salienti dell'esperienza formativa, descrive il percorso di *empowerment* professionale di operatori, già impegnati in questi ambiti, in quanto educatori, insegnanti, istruttori di varie attività socio-motorie e sportive, che hanno avuto, attraverso il master, l'opportunità di arricchire il repertorio delle metodologie di "ingaggio sociale" nel versante specifico della prevenzione del rischio.

Il lavoro formativo dei partecipanti si è concentrato, particolarmente, sul bisogno di essere e sentirsi "argine educativo" per i minori che vivono nel rischio, attraverso un'attenzione costantemente focalizzata a quei comportamenti pre-devianti che nascono da una disordinata gerarchia di valori, ascrivibile prevalentemente al *deficit* di modelli adulti di riferimento. Il *core* formativo è stato condividere con i partecipanti un nuovo "costrutto di rischio" centrato su un fondamentale *shift* interpretativo che sposta l'analisi dello stesso da chi "lo vive" a chi "lo osserva" ponendo, così, al

centro la responsabilità degli adulti. L'ottica privilegiata è dunque quella della "pedagogia civile" (Iavarone, 2018) legata al principio fondante della comunità educante (Laporta, 1968; Orefice, 1975) che oggi continua a prospettare una sua attualità come utopia mai realizzata, anche attraverso la più recente trascrizione nella nozione di "educazione alla territorialità" (Iori, 2019).

L'intervento educativo oggi appare un lavoro ad elevato coefficiente di complessità a causa della crescente crescita di fenomeni di devianza e violenza sociale, che coinvolgono proprio i minori, contribuendo a far maturare il fabbisogno di nuove e più complete figure professionali, nell'area dei servizi di cura alle nuove fragilità sociali. Per tali ragioni ci è sembrato efficace intercettare strumenti e modalità formative che siano educativamente stimolanti come lo sport, il teatro, la danza, le arti visuali e performative, allo scopo di mostrare progettualità formative alternative.

A tale scopo il Master per "Esperti in educazione motoria e sportiva per la prevenzione del rischio e per la promozione dell'inclusione sociale" ha lavorato su un curriculum composito, che ha coniugato conoscenze e competenze di area pedagogica, psicologica, sociale, giuridica, economico-gestionale ed organizzativa con strumenti di progettazione e coordinamento educativo e formativo. Il percorso ha previsto, inoltre, unitamente alle attività di stage esterno, lo svolgimento di un *project-work* personalizzato sulle motivazioni del singolo partecipante, con particolare riferimento all'esperienza pregressa e agli interessi maturati nell'ambito dell'*iter* formativo.

Allo stesso tempo, a livello macro, ogni singolo partecipante ha avuto l'opportunità di entrare in contatto con organizzazioni *no-profit* del terzo settore e del privato sociale che si rivelano altresì utili opportunità per entrare in contatto con gli operatori del settore ai fini del *placement* dei soggetti formati.

In ultima analisi, il percorso ha consentito di elevare il livello di competenza educativa in un settore chiamato rapidamente ad adeguare le proprie conoscenze, sotto la spinta di fenomeni emergenti come il bullismo e il ritiro sociale degli *hikikomori*, il *sensation seeking* e le condotte autolesive, la dipendenza dalle tecnologie e dalle nuove sostanze. A questi fenomeni, in particolare, si ritiene poter dare risposta soprattutto attraverso la pratica dell'ascolto corporeo e posturale, facendo acquisire consapevolezza dell'incisività delle proprie memorie corporee sugli stili comunicativi non verbali, maturando la capacità di osservare l'espressività corporea, sia in maniera individuale che in gruppo.

## LA METODOLOGIA IMPIEGATA

L'impianto metodologico adottato è stato prevalentemente quello della didattica laboratoriale che ha previsto la diversificazione della proposta formativa attraverso un considerevole numero di attività come: seminari, *workshop*, visite guidate, *outdoor training*, presentazioni di libri, spettacoli teatrali, *happening* artistici e *performance* corporee, organizzazione di eventi e allestimento di mostre a carattere sociale. La numerosità di proposte, assai diversificate, ha facilitato la partecipazione attiva e collaborativa dei soggetti che hanno colto in esse una possibilità di intervento multiscopo.

Le proposte formative hanno seguito le modalità:

- dell'*insight* territoriale: recandosi nei luoghi in cui l'esperienza stessa si è sviluppata allo scopo di costituire un potenziale emotivo evocato (es. Fiera dell'Est, I "maestri di strada" a San Giovanni a Teduccio, il carcere di Nisida, lo SPRAR di LESS, ecc.)
- dell'*immersione* visiva: accompagnando i partecipanti nella visione di spettacoli teatrali come "Il giovane criminale" di Salvatore Striano; "Sirene, signore e Signorine" di Marina Ripa, ecc.).

- dell'*embodiement*: consentendo il coinvolgimento corporeo diretto dei partecipanti attraverso i laboratori di corpo, teatro, danza, pittura (laboratorio di teatro a cura di E.Valenti, la biodanza, il *bodytasking*, il laboratorio di arti grafiche sociali con i ragazzi di Trento, il laboratorio di grafologia, ecc.)
- della *sostenibilità sociale*: come nell'associazionismo sportivo (es. la "Star judo" dei Maddaloni di Scampia; Itaca... il ritorno allo Sport; "Corri contro la violenza"; "Fattorie didattiche", ecc.)
- dei *dialoghi in profondità*: con i professionisti del settore attraverso testimonianze di pratiche di intervento nei contesti di indagine (magistrati, sacerdoti, forze dell'ordine, avvocati, criminologi, psicoterapeuti, attori, ecc.)

Il percorso ha previsto lo svolgimento di uno stage formativo presso il "Centro olimpico Nazionale" di Formia sotto la direzione del campione olimpico Davide Tizzano e nell'ambito dell'evento sportivo internazionale "Universiadi 2019" dove gli allievi del master hanno svolto ruoli di vario tipo: dall'organizzazione al coordinamento come "venue operation manager" e "sport operation manager" nelle diverse fasi progettuali ed organizzative di un grande evento sportivo.

## VALUTAZIONE DEL PERCORSO

Al Master hanno partecipato 33 studenti (10 Donne e 23 Uomini) di età compresa tra i 23 ed i 51 anni di età (media = 28,9 anni). Di questo campione, un solo iscritto risulta in possesso di laurea magistrale in "*Gestione del Patrimonio Culturale e Ambientale*", mentre la quasi totalità (32 studenti) proviene da percorsi universitari inerenti le scienze motorie: 22 studenti sono in possesso di Laurea triennale, 8 in possesso della laurea Magistrale o Specialistica, 2 Laurea quadriennale (Vecchio Ordinamento).

La presenza di 11 iscritti (33%) in possesso di laurea Magistrale o Specialistica o Quadriennale, mostra come il Master, sebbene di primo livello, risponda all'esigenza formativa di acquisire ulteriori competenze specifiche nell'ambito dell'Educazione Preventiva-Terapeutica. Inoltre, 6 iscritti su 33 (18%) lavorano già all'interno di contesti educativi (scuole e/o associazioni che operano nel territorio), il 33% svolge attività inerenti lo sport, 3 (9%) sono impiegati in 3 differenti Comuni, altri 3 svolgono attività lavorative saltuarie, i restanti 10 hanno dichiarato di non svolgere alcuna attività lavorativa. Dunque 20 iscritti sembrano poter applicare le competenze acquisite nell'immediato futuro, mostrando la vocazione applicativa nel contesto lavorativo del programma del Master.

Il "questionario di valutazione", somministrato al termine del percorso formativo (tabella 1), ha investigato la soddisfazione rispetto alla qualità percepita del percorso attraverso 7 domande a risposta multipla, valutate mediante una scala Likert a 5 punti (dove 0 indicava "per niente", 1 "poco", 2 "abbastanza", 3 "molto", 4 "estremamente").

È stata, inoltre, valutata la qualità degli approcci didattici proposti (tabella 2) chiedendo ai soggetti di indicare, tra le diverse modalità, quella che è apparsa più efficace.

Il questionario è stato articolato in diverse aree.

La prima area ha riguardato le "Aspettative dei partecipanti" (domanda 1) che sono state esplorate cercando di indagare quanto le informazioni divulgate sono apparse coerenti con le finalità e gli obiettivi del Master. La percentuale del 100% di risposte si è distribuita tra le scelte 3 e 4; dunque il master ha risposto pienamente alle aspettative dei partecipanti.

La seconda area ha riguardato la "Struttura Organizzativa" (domande 2 e 3) rispetto a durata, distribuzione del carico didattico, ergonomia complessiva del corso. È importante sottolineare che nella pianificazione degli incontri si è cercato di organizzare le lezioni in modo che esse potessero

costruire un itinerario coerente (in particolare tra gli argomenti trattati) e che ogni incontro potesse essere considerato “monografico” e pertanto non per forza richiedere conoscenze e competenze pregresse, trattate in precedenti moduli. Anche in questo caso, la percezione degli studenti è stata positiva e corrispondente alle loro necessità formative.

La terza area ha riguardato l’ “Adeguatezza della Progettazione” (domande 4 e 5) dove è stato valutato sia il contenuto degli argomenti trattati, sia l’efficacia delle modalità didattiche utilizzate. I partecipanti al master hanno riferito un forte interesse, tanto per la natura degli argomenti selezionati, quanto per la modalità di trattazione degli stessi.

La quarta area, infine, ha indagato la “Coesione e Socialità del gruppo” (domanda 6) quale importante indicatore del percorso formativo, in quanto ha consentito ai partecipanti di confrontarsi attraverso modalità relazioni coerenti con gli obiettivi del percorso formativo. La percezione degli studenti è stata di forte coesione del gruppo.

La quinta area (domanda 7) ha indagato l’ “efficacia complessiva” del Master, ovvero quanto gli iscritti al percorso formativo, hanno recepito che i contenuti trattati possono avere utile ricaduta nel campo lavorativo. Particolare attenzione, infatti, è stata posta sulla possibilità che le attività formative trovassero applicazione pratica, in termini relazionali e tecnici, nei contesti professionali e particolarmente nell’ambito della prevenzione del rischio. Anche questo item ha dato pieno riscontro all’utilità del master in ambito lavorativo. Successive indagini dovranno approfondire questa tematica, valutando quanti iscritti al percorso formativo hanno trovato successivamente lavoro in questo ambito e quanti hanno potuto applicare le conoscenze e competenze al loro preesistente ambito lavorativo.

Tabella 1 - Domande e percentuali di risposte al Questionario di Valutazione

N°	Area		0	1	2	3	4	3+4
1	1	<b>Il percorso formativo ha risposto alle tue aspettative?</b>	0	0	0	52%	48%	<b>100%</b>
2	2	<b>La durata del percorso formativo ti è sembrata adeguata?</b>	0	0	9%	64%	27%	<b>91%</b>
3	2	<b>L’organizzazione del percorso formativo è stata complessivamente funzionale alle tue esigenze formative?</b>	0	0	3%	58%	39%	<b>97%</b>
4	3	<b>Gli argomenti sono stati interessanti?</b>	0	0	0	40%	60%	<b>100%</b>
5	3	<b>I contenuti sono stati trattati in modo chiaro ed esauriente?</b>	0	0	12%	55%	33%	<b>88%</b>
6	4	<b>Ti sembra si sia formato un gruppo affiatato?</b>	0	6%	6%	40%	48%	<b>88%</b>
7	5	<b>Credi che il percorso formativo avrà una ricaduta effettiva sul tuo lavoro?</b>	0	3%	15%	58%	24%	<b>82%</b>

È stato chiesto ai partecipanti, infine, di valutare quale approccio didattico essi abbiano percepito come maggiormente efficace. In tabella 2 è possibile osservare come le attività di *workshop* e di *outdoor training* siano state percepite dalla maggioranza dei soggetti (64%) come le più valide, confermando quanto valutato in fase di progettazione del Master, che ha appunto cercato di organizzare la didattica in modo da coinvolgere gli iscritti in attività di apprendimento situazionale.

Tabella 2 - Efficacia percepita degli approcci didattici.

Quale tra le seguenti modalità di presentazione dei contenuti ti è sembrata più efficace?	Percentuale di soggetti che ha indicato la risposta	Percentuale sul totale delle risposte
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	---------------------------------------



Presentazioni Frontali	15%	10%
Workshop	27%	17%
Osservazioni di attività	30%	19%
Esercitazione pratica	64%	40%
Discussione	21%	13%

## CONCLUSIONI

Nel panorama nazionale il Master per “Educatori motori e sportivi per l’inclusione sociale e la prevenzione del rischio” può rappresentare una proposta innovativa sia in termini di contenuto che di metodo.

Il primo elemento che ha caratterizzato il Master, infatti, è che esso costituisce risposta ad una esigenza sociale emergente dal territorio. La sua istituzione è stata preceduta da una accurata analisi del contesto per comprendere quali erano le necessità che esso esprimeva, valutando le aree di rischio, sia in termini geografici che culturali e sociali. Allo stesso tempo sono state valutate le potenzialità del territorio e quali strumenti possano garantire migliori risposte alle condizioni di disagio.

L’utilizzo dello sport, come strumento per la prevenzione del rischio, cerca di intrecciare i fili delle esigenze che il contesto esprime con le recenti teorie sull’apprendimento “*embodied*”, insistendo sulla necessità di una educazione che includa il corpo nel processo di costruzione del sè, con particolare riferimento alle condizioni di svantaggio sociale e di rischio devianza. Lo sport, infatti, richiede ai soggetti di agire all’interno di un contesto strettamente regolamentato e che elicitare forti emozioni e sentimenti. Dunque, la pratica sportiva richiede di utilizzare contemporaneamente diverse funzioni cognitive come la memoria spaziale e verbale e, soprattutto, le funzioni esecutive che consentono di agire per uno scopo e che sono al tempo stesso attivate nella modulazione delle emozioni. Lo sport, quindi, potrebbe essere adoperato come strumento educativo per garantire un “pensiero emotivo” più adeguato ai contesti sociali.

Inoltre, il percorso formativo del Master può essere considerato innovativo anche per ciò che concerne l’approccio formativo utilizzato, che ha cercato di includere diverse modalità di proposta dei contenuti. In questo modo è stato possibile far acquisire agli studenti sia i nuclei tematici e problematici evidenziati dal curriculum sia le diverse modalità comunicative e relazionali finalizzate a trasmetterli. Inoltre, l’immersione nell’attività di *stage* e di *training on the job* hanno consentito ai partecipanti di acquisire una maggiore consapevolezza su quanto il corpo sia parte integrante dei processi di apprendimento.

## BIBLIOGRAFIA

- Dalle Fratte G. (2001), *L’agire educativo. Ragioni, contesti, teorie*. Armando, Roma.
- Dewey J., Bentley A. (1949), *Knowing and the Known* (trad.it. Conoscenza e transazione, La Nuova Italia, Firenze, 1974).
- Erdas, F.E. (1996), *L’educazione interminabile. Un viaggio nell’utopia* Armando, Roma.
- Iavarone M.L. Girardi F., *Povert  educativa e rischio minorile: fenomenologia di un crimine sociale*, in “RIVISTA DI STUDI E RICERCHE SULLA CRIMINALITÀ ORGANIZZATA”, vol. 4 (N°3)
- Iavarone M.L., *La trasformazione delle dinamiche familiari nell’epoca della complessità*, in “ESSERE”, 2018 (82).

- Iavarone M.L., *Essere genitori e fare famiglia nel tempo presente*, in Pizzo F., Incoronato P. (a cura di), *Giovani e vita quotidiana. Il ruolo sociale della famiglia e della religione*, FrancoAngeli, Milano, 2019
- Iavarone M.L., Girardi F., *Crescono le povertà. Educare oltre le nuove marginalità*, in *SOCIOLOGIA. LA SOCIETÀ IN..RETE*, VOLUME UNICO - ANNO X - 2018
- Iavarone M.L., *I margini delle nuove marginalità. Educare nel rischio*, in “Nuova Secondaria”, 2019(8)
- Malavasi P., Iavarone M.L., Mortari L., *Educazione alla legalità, educazione alla sostenibilità*, in “PEDAGOGIA OGGI” vol. anno XVI / n. 1 / 2018 (1).

## Scuola e territorio. Un progetto partecipato didattico culturale School and Territory. A participatory educational and cultural project

Vanna Gherardi\*, Giorgia Leonardi\*\*

\*Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italy,  
vanna.gherardi@unibo.it

\*\* Dipartimento di Scienze dell'Educazione, Alma Mater Studiorum – Università di Bologna, Italy,  
giorgia.leonardi3@studio.unibo.it

### ABSTRACT

Questo contributo riporta un'esperienza di ricerca sulla progettazione di spazi educativi innovativi, volti a favorire lo sviluppo psicofisico, la crescita personale e le relazioni intergenerazionali, in senso attivo e partecipativo.

### ABSTRACT

This contribution reports a research experience on design of innovative educational spaces aimed at fostering psychophysical development, personal growth and intergenerational relations, in a participatory sense.

### PAROLE CHIAVE

Scuola e territorio; laboratorio didattico; alternanza scuola-lavoro; giochi della tradizione; progettazione partecipata.

### INTRODUZIONE AL PROGETTO

La scuola è una realtà di territorio influenzata da altre realtà. L'accezione di *sistema formativo allargato* conduce a riflettere sull'estensione delle attività educative nel territorio. Estensione intesa come partecipazione di Istituzioni, Enti locali, professionisti e metodi nuovi provenienti dall'esterno che portano l'attività didattica fuori della scuola, a contatto con persone che hanno competenze diverse dagli insegnanti per svolgere attività che nell'ambiente scolastico non trovano stimoli, condizioni e strumenti. La città viene vissuta come un laboratorio, un luogo di ricerca dove si prelevano problemi reali dai quali si articolano attività di ricerca che coinvolgono in prima persona l'allievo. Una relazione tra scuola e territorio che mette in primo piano bambini e adolescenti in una relazione sistemica con l'ambiente e li rende cittadini partecipi (De Bartolomeis, 2018). Si realizza così l'intento dell'articolo 31 della Convenzione dei diritti dell'infanzia che prevede spazi pubblici adibiti a luoghi che garantiscono la libertà e il diritto al gioco; diritto riproposto come tema centrale nella Carta dei diritti delle bambine e dei bambini in rapporto allo spazio nelle città (Tonucci, 1997, 2019). In tali condizioni sarà anche possibile sviluppare nell'individuo, fin dai primi anni di vita, sensibilità verso il patrimonio culturale e la storia della propria città: in tal senso sarà reso attivo e partecipe nella realizzazione di luoghi cittadini frequentati dalla comunità di appartenenza (Wenger, 1996). La cura e la valorizzazione dei beni culturali e delle tradizioni popolari nascono se a scuola verranno proposte attività che coinvolgono gli studenti nella realizzazione di azioni di salvaguardia del proprio patrimonio culturale territoriale. Su questo principio insiste la nuova legge sull'educazione civica in procinto di essere resa operativa. Le linee guida invitano al rispetto e alla valorizzazione del patrimonio culturale e dei beni pubblici comuni.

Questo contributo riporta i risultati di un'esperienza di ricerca promossa dal *Centro Ricerche*

*Didattiche Attive* dell'Università di Bologna, in convenzione con l'Associazione *Animum Ludendo Coles* (in seguito chiamata Ludendo) che a sua volta ha stipulato una convenzione con il Dipartimento di Architettura e Studi Urbani del Politecnico di Milano. Oggetto della convenzione sono studi sulla Progettazione di spazi educativi innovativi, tramite l'elaborazione di percorsi di ricerca e realizzazione di modelli teorici di progettazione di spazi esterni volti a favorire lo sviluppo psicofisico, la crescita personale e le relazioni intergenerazionali, in senso attivo e partecipativo. È stato elaborato un progetto di ricerca esemplificativo di un percorso di formazione, nell'accezione di sistema formativo allargato, per incrementare il peso sociale dell'educazione come bene collettivo e il ruolo dell'allievo come cittadino attivo e partecipe della comunità. L'allievo viene coinvolto in un processo di valorizzazione e riqualificazione di spazi pubblici attraverso interventi di rinnovamento e trasformazione co-progettata di uno spazio della propria città. Il percorso di ricerca ha coinvolto allievi di scuola primaria e secondaria della città di Pesaro e ha prodotto un'opera ispirata al gioco dell'oca, un lavoro artistico-artigianale realizzato a mano su pietra con l'intervento esperto dello scalpellino e posizionato nel centro storico della città, in un luogo frequentato da tutta la comunità. Il manufatto artistico realizzato introduce i bambini ai giochi popolari della nostra tradizione con l'intento di tramandare la memoria storica alle generazioni future di un personaggio simbolo della città, Gioacchino Rossini, protagonista dell'opera realizzata. Il 2018 è stato un anno di eventi plurimi che hanno interessato la città di Pesaro con le Celebrazioni rossiniane e ha coinciso con *l'Anno europeo del patrimonio culturale*. Sul piano sociale della partecipazione si crea il presupposto di spazio di incontro tra generazioni attorno a un tema comune di tipo culturale (Rossini) e di tipo ludico (Gioco dell'Oca). Questi eventi hanno dato vita al Progetto di ricerca *Giocando con Rossini*.

## LA SCUOLA NEL TERRITORIO

Nell'elaborazione del metodo attivo la crescita dell'individuo è posta in rapporto alle esperienze reali (Dewey, 1897). L'esperienza diventa perciò luogo d'incontro e di interazione tra uomo e natura, dove la dimensione logica si combina con quella pratica e dove l'uomo non è un attore passivo della realtà in cui vive, ma interagisce con ciò che lo circonda. L'attività di apprendimento è in stretto rapporto con il fare e il pensiero nasce dall'esperienza, intesa come esperienza sociale. Se consideriamo l'educazione un processo di vita e non una preparazione a un vivere futuro, veniamo introdotti nel vivo dell'educazione attiva, dove la scuola è processo di vita individuale e sociale al tempo stesso e rende gli individui capaci di collaborare tra loro e di partecipare alle attività della comunità in cui vivono. Sarà il processo tramite cui i giovani diventano membri attivi della società. Una società democratica e operativa già dentro la scuola. Democrazia ed educazione instaurano un rapporto di reciprocità e marciano il ruolo che la scuola ha nel realizzare uno specifico ideale sociale: formare individui capaci di collaborare tra di loro, di partecipare attivamente alla vita di comunità. Si persegue un'educazione morale che coincide con la responsabilità dell'individuo nel sociale (Dewey, 1916). Nella vita sociale e culturale delle persone si collocano le proprietà dell'apprendimento, le percezioni e le narrazioni dell'esperienza: la cultura, col suo carattere protesico, trasmette e amplia la conoscenza tra le diverse generazioni attraverso gli artefatti, amplificatori della capacità motoria, comunicativa e cognitiva (Bruner, 1996). Si ottiene una visione dell'educazione come bene comune e questione che coinvolge tutta la comunità.

Nel panorama attuale sta acquistando maggior forza l'idea di una scuola che ha bisogno di entrare in contatto con le realtà esterne e quindi di estendersi sul territorio. Territorio inteso come spazio di vita, coordinazione di risorse, istituzioni, servizi, attività produttive; non solo area spaziale, ma area culturale di cui la scuola è parte integrante e non corpo a sé stante. Il territorio come un sistema a più variabili al cui interno sono presenti risorse, forze organizzate e strumenti, è anche urbanistica, politica, economia. Parliamo così di sistema formativo allargato, vale a dire un sistema policentrico, «in quanto

più istituzioni concorrono a scopi educativi differenziati, e quindi vengono utilizzate le opportunità educative più varie» (De Bartolomeis, 2018, p.52). L'innovazione didattica si realizza attraverso il *progetto*, inteso come modalità generale per organizzare gli interventi educativi della scuola in quanto istituzione in collaborazione con altre istituzioni (Castoldi M., 2014). La scuola quindi si estende su spazi non scolastici e si avvale di persone specializzate diverse dagli insegnanti per raggiungere le finalità educative pianificate, in un fuori della scuola inteso come area prossima nella quale vivono gli studenti, nei servizi della città, nei luoghi di produzione, nella campagna, nei cosiddetti beni culturali (musei, teatri, biblioteche). Si realizza un'esperienza scolastica e di vita più reale e significativa fatta di accordi tra persone appartenenti alle realtà esterne; accordi che richiedono una lunga preparazione sia a livello organizzativo che di condivisione degli obiettivi e "una riflessione che tenga conto della fenomenologia delle diverse realtà" (Manini, 2019, p. 74). La pianificazione e la programmazione dei rapporti tra scuola e territorio accettano di agire per ipotesi, di fare tentativi e di muoversi tra limiti e approssimazioni (Coggi & Ricchiardi, 2017).

La scuola rinnovata sul principio organizzativo della ricerca e della strutturazione di laboratori esce sul territorio ed entra in contatto con i problemi reali che non possono essere indagati in classe, pena la falsificazione del problema. Falsificazione come quando si rimpiccioliscono e riadattano le cose affinché siano comprese. Alla fine il lavoro risulta inutile o addirittura dannoso. Se la cultura è segnata dalle metodologie della ricerca, stessa cosa avviene a scuola, dove la cultura a cui la didattica si riferisce verrebbe artificiosamente isolata se non si tenesse conto del suo valore in termini di vita sociale, di atteggiamenti, di comportamenti.

La metodologia della ricerca esige che la scuola si relazioni con attività che si trovano fuori della scuola attraverso la realizzazione di un sistema di laboratori: l'esterno è utilizzato come luogo di prelievo di problemi (sul campo) e insieme di svolgimento di attività formative che portano ad entrare in rapporto con professionisti di diversi ambiti, con il fine di rendere più stimolante e completa l'esperienza di apprendimento. Le due tendenze innovative di fare ricerca a scuola e di fare ricerca fuori della scuola non devono essere viste come due elementi separati, ma troveranno l'una nell'altra un rafforzamento della propria metodologia. "Non è retorica dire che impariamo dall'artigiano, dall'operaio, dall'artista, dal politico, dall'esperto in questo o quel campo se riusciamo veramente a comunicare con essi, se ci sforziamo di penetrare i loro problemi, di renderci conto delle loro difficoltà e dei loro apporti, se discutiamo per scendere nei particolari" (De Bartolomeis, 2002 (9 ed.), p.24).

A partire dai rapporti con ciò che è l'esterno della scuola, si arrivano ad ipotizzare forme di alternanza scuola-lavoro. L'innovazione sostanziale è segnata non dagli scambi e dal movimento di individui in sistemi dati, bensì dal superamento dei luoghi scolastici delle esperienze educative tali da produrre radicali innovazioni di metodi, di contenuti e di strumenti didattici. L'ideadiapprendimento si lega all'idea di partecipazione sociale, intesa come essere partecipanti attivi nelle pratiche all'interno di comunità e nella costruzione di identità. La partecipazione influenza ciò che facciamo, chisiamo e come interpretiamo ciò che facciamo, rendendo l'apprendimento non più attività a sé stante e isolata, bensì legata all'esperienza quotidiana (Wenger, 1996). Realizzare progetti incontra comunità di pratiche, un insieme di relazioni durature tra persone, attività e mondo, in connessione con altre comunità di pratiche presenti nel proprio contesto di vita (Lave & Wenger, 1991). I diversi gruppi di lavoro condividono il linguaggio, il senso di un problema e della relativa soluzione, la rete sociale e una storia comune. All'interno dei gruppi si sviluppano diversi patrimoni: della conoscenza e condivisione della stessa, dell'esperienza, dell'apprendimento, della comunicazione, del lavoro e dell'identità. L'apprendimento è pratica sociale, è atto di appartenenza e di partecipazione alla vita di comunità (Gherardi, 2013).

## SPAZI PARTECIPATI IN CITTÀ ESTETICHE

Negli ultimi cinquant'anni la città, nata come luogo d'incontro e di scambio, ha stravolto tutti i concetti di equilibrio, di benessere e di stare insieme. Il centro, un tempo caratterizzato dall'*agorà*, ora è luogo commerciale e la città segue principalmente programmi di profitto e di interesse. Rinuncia ad essere un luogo d'incontro e di scambio e gli spazi, suddivisi in base ai diversi settori e specializzazioni, diventano luoghi diversi per persone e funzioni diverse (Tonucci, 1997). La città così pensata e progettata con le caratteristiche dell'adulto lavoratore continua a dimenticare il cittadino più debole: il bambino. Di qui la necessità di creare luoghi di gioco per bambini che non siano convenzionali e stereotipati, ma luoghi che vedano presenti una varietà di componenti, nascondigli e che permettano l'interazione tra persone di differenti età. Ciò permetterà di ricreare dialogo tra cittadini e limitare il problema della solitudine e dell'isolamento, assumendo il bambino come parametro di realtà. Progettare spazi inclusivi diventa l'impegno politico ed educativo.

Nel territorio c'è anche bellezza: della natura, del paesaggio, dei colori con i loro accostamenti e mutamenti. Il territorio con il quale il bambino interagisce nel quotidiano, se abitato da spazi ben costruiti e pianificati che gratificano il bisogno di bellezza, offre una maggiore qualità delle esperienze che sviluppano in lui un senso di rispetto e di gratitudine, favorendo così legami di affettività e senso di appartenenza con quei luoghi. Educare a percepire la bellezza è un compito delicatissimo perché la sensibilità dei piccoli può crescere ma può anche diminuire e — magari per molto tempo — restare ottusa. L'educazione estetica vuole educare al senso di civiltà e alla gentilezza andando contro le violenze e le barbarie e ricreando i legami di affettività e senso di appartenenza a un luogo, una cultura, una civiltà. È formazione del gusto e della tendenza a percepire valori che attingono alla sensibilità, all'immaginazione e all'intelligenza. La forma estetica non è solamente nell'arte e nel letterario, «ma anche nei settori più svariati dell'esperienza e dell'attività umana: il paesaggio e la città (...) sono suscettibili di valorizzazione estetica e perciò rientrano nell'ambito del gusto» (Bertín, 1968, p.249). Queste parole di Giovanni Maria Bertín sono un monito verso il rischio di diseducare il senso estetico in chiunque senta inibito il desiderio di fermarsi quando interagisce con lo sguardo e con le azioni in luoghi del vivere quotidiano. Luoghi che non offrono interessi e quindi opportunità di interagire con cose o persone, ma sono percepiti solo come luoghi di passaggio veloce sotto l'imperativo dell'affermazione egocentrica. I valori estetici del sensibile rischiano di essere perduti dall'uomo moderno, proiettato all'efficienza produttiva, del produrre e del fare produrre. È così che le città e gli spazi pubblici si adeguano al cittadino che produce: con strade e piazze di passaggio, cortili di passaggio, dimenticando i bisogni e i diritti dei cittadini più deboli. La valorizzazione degli spazi allora s'impone come recupero dei valori estetici del vissuto esistenziale, come superamento dell'egocentrismo, della violenza, come educazione alla gentilezza, alla disponibilità e alla cortesia. Luoghi ideali per fare dialogare le generazioni.

## IL PROGETTO GIOCANDO CON ROSSINI

### *Il metodo*

Il Progetto Giocando con Rossini, realizzato tra il 2018 e il 2019 a Pesaro, è un Progetto che ha coinvolto la scuola e le forze sociali fuori della scuola nell'ottica del sistema formativo allargato. Propone un apprendimento attivo che coinvolge tutte le dimensioni dell'essere umano: relazionale, cognitiva, affettiva, corporea.

Il Progetto Giocando con Rossini vede una co-progettazione del lavoro da parte dei diversi attori coinvolti in un interscambio di vedute tra bambini e ragazzi che continua fino alla fase conclusiva del Progetto stesso. Le fasi del Progetto sono state condivise con gli insegnanti in quanto attività curricolari, nella forma didattica del laboratorio e di momenti formativi. Il Progetto termina con la realizzazione di una seduta-gioco ispirata al tradizionale Gioco dell'Oca, realizzata a mano su pietra da uno scalpellino, in collaborazione con l'Associazione Ludendo che si è occupata della progettazione dell'artefatto.

#### *Coinvolgimento dell'amministrazione comunale*

L'ideazione del Progetto prende corpo da una prima fase di coinvolgimento dell'amministrazione comunale nell'individuare gli spazi della città in cui poter realizzare una co-progettazione che coinvolgesse gli alunni della scuola primaria. L'incontro con l'Assessore ai lavori pubblici e con gli architetti del Comune ha permesso di coniugare i diversi punti di vista (pedagogia e architettura) in merito agli spazi urbani. Si sono definiti i criteri per individuare l'area più adatta, ossia: a) un'area che non prevedesse solo il coinvolgimento di minori, ma raggiungibile e fruibile da tutte le categorie di cittadini; b) suscettibile di risorse economiche previste dall'amministrazione per il centro storico; c) un'area del territorio da riqualificare attraverso una valorizzazione estetica. Parte da qui la macchina sociale che ha messo a dialogare competenze diverse, come pedagogisti, architetti e amministrazione politica, sulla realizzazione di una ricerca inserita nelle Celebrazioni Rossiniane 2018. Il 2018 vede anche una felice coincidenza con l'Anno Europeo del Patrimonio Culturale: Pesaro, nominata *Città Creativa della Musica Unesco*, celebra Rossini e i giochi della tradizione popolare che sono patrimonio immateriale dell'umanità. Prende forma la realizzazione del Progetto che coniuga le coincidenze di date relative a Rossini e al Gioco dell'Oca, annoverato tra i giochi della tradizione, dove decisiva è stata la partecipazione alla ricerca di Ludendo, in convenzione di ricerca con il Centro Ricerche Didattiche Attive dell'Università di Bologna. I giochi della tradizione sono un bene immateriale da salvaguardare secondo il riconoscimento dell'Unesco. La varietà dei giochi di tradizione consente di far vivere situazioni che impegnano in modi assai differenti le relazioni con gli altri, l'emotività, il pensiero, l'invenzione creativa, il corpo in movimento. Inoltre, i giochi di tradizione che si riferiscono a culture "altre" spingono a decentrarsi per comprenderli e, per apprezzare le differenze che li attraversano, stimolano a intervenire sulle regole, anche perché piccole trasformazioni sono sempre possibili in questi giochi che non possiedono regole rigide ed universali (Staccioli, 2008). Il gioco in generale implica una situazione immaginaria ed è fondato su regole; non esiste il gioco senza regole (Vygotskij, 1981). Le regole invero servono a definire il gioco stesso. Il gioco di gruppo, in particolare, insegna le abilità sociali senza le quali la vita risulterebbe insopportabile. Da qui la fiducia pedagogica nel valore del gioco: per la sua importanza intrinseca nello sviluppo del bambino, per la sua utilità nel produrre esperienza del reale, per la sua ricchezza sul piano motorio, relazionale e cognitivo che portano a valorizzare la situazione ludica e a ricrearla ove possibile, anche attraverso il potenziamento di realtà ludiche sul territorio.

## **SCUOLA PRIMARIA E SECONDARIA IN COLLABORAZIONE TRAMITE LABORATORI**

#### *Disegni rossiniani per realizzare un Gioco dell'Oca*

I partecipanti del laboratorio sono stati gli alunni delle due classi terze della scuola primaria "Chiara Lubich" e gli alunni di una classe quarta della scuola secondaria-liceo artistico "Mengaroni" che hanno progettato le caselle di un ipotetico Gioco dell'Oca. Il laboratorio è stato strutturato in quattro

incontri e ha visto come temi centrali la vita di Rossini e due sue opere: *La Cenerentola* e *Il Barbiere di Siviglia*. Gli obiettivi del laboratorio miravano alla conoscenza del personaggio di Rossini e alla realizzazione di disegni che saranno poi utilizzati per la grafica delle caselle del Gioco dell'Oca. Ogni alunno della primaria, al termine di ogni incontro, è stato impegnato nella realizzazione di un disegno creato in seguito ad un gioco basato sulla vita di Rossini e all'ascolto di letture animate sulle due opere rossiniane da parte di una esperta lettrice del luogo nel corso di più incontri. Il tutto si è svolto all'interno degli spazi scolastici. Durante la fase di realizzazione dei disegni, gli alunni della secondaria hanno insegnato ai bambini alcune tecniche di disegno. Gli incontri hanno promosso lo sviluppo di abilità di disegno grafico; hanno permesso l'azione di tutoring da parte degli alunni della scuola secondaria nei confronti dei bambini della primaria; il gioco cooperativo; la narrazione e la drammatizzazione delle due opere di Rossini (Fig. 1). La narrazione produce immagini mentali nei bambini e la loro rappresentazione si è concretizzata nei disegni di ciascun bambino. Gli alunni del liceo artistico hanno partecipato all'elaborazione grafica operando uno *scaffolding* (Bruner, 1976) nei confronti degli allievi della scuola primaria. La bozza del progetto del Gioco dell'Oca si definisce e si perfeziona nell'interscambio di opinioni e suggerimenti tra gli allievi della primaria e della secondaria. La produzione grafica, realizzata dagli alunni del liceo artistico attraverso ingrandimenti e rimpicciolimenti operati su tutti i disegni senza modificare il tratto (Fig. 2), è stata completata e predisposta per la composizione di un percorso avente 23 caselle. Questa operazione si è resa necessaria al fine di rendere autori tutti i bambini e favorire il riconoscimento del loro personale contributo alle caselle realizzate. Questa fase del laboratorio è stata caratterizzata da intense relazioni volte alla collaborazione e allo scambio, da confronti e condivisione di significati, con ampia partecipazione degli insegnanti all'iniziativa comune.

La serie dei laboratori è culminata nel prospetto realizzativo dove le 23 immagini hanno trovato collocazione in un ipotetico percorso a spirale di Gioco dell'Oca.





**Figura 1.** Momenti del laboratorio per realizzare i disegni del Gioco dell'Oca rossiniano: studentessa del liceo artistico che opera lo *scaffolding* con la bambina della primaria; gioco cooperativo sulla vita di Rossini; lettura animata dell'opera de *Il Barbiere di Siviglia* da parte della lettrice esperta.



**Figura 2.** Esempificazione del lavoro svolto dal liceo artistico: dal disegno realizzato dai bambini alla grafica prodotta per una casella del Gioco dell'Oca, incisa successivamente su pietra (vedi Fig.3).

### *L'alternanza scuola-lavoro del liceo artistico*

Gli alunni del liceo artistico hanno partecipato a un'esperienza di alternanza scuola-lavoro attraverso una serie di laboratori e attività culturali. Per alternanza scuola-lavoro si intende una modalità didattica innovativa che attraverso l'esperienza pratica aiuta a consolidare le conoscenze acquisite a scuola e testare sul campo le attitudini di studentesse e studenti, ad arricchire la formazione e a orientare il percorso di studio e in futuro di lavoro, grazie a progetti in linea con il loro piano di studi. La finalità dell'esperienza riguarda la realizzazione operativa del prospetto ideato: documentazione sui materiali, incontri con esperti scalpellini, archeologi e geologi. Questa operazione è stata organizzata da Ludendo e ha visto un succedersi di visite e laboratori nel territorio di Viterbo, area di estrazione della pietra basaltina e luogo del laboratorio dello scalpellino, esperto nellavorazione di questo materiale.

### *Visita alla cava Basaltina s.r.l*

L'esperienza è iniziata dalla visita alla cava di pietra basaltina (*Basaltina s.r.l.*) dove si è potuta osservare la lavorazione della pietra, dalla sua estrazione fino alla produzione di lastre, destinate a vari usi. Le visite alla cava e al sito archeologico di Celleno hanno permesso di cogliere, in un percorso interdisciplinare, gli aspetti estetici, culturali ed economici delle risorse di un territorio non conosciuto. Di rilievo per la ricchezza dell'esperienza sono state le osservazioni e puntualizzazioni degli esperti che accompagnavano: la responsabile della cava, l'archeologo della vicina Università della Tuscia a Viterbo e il geologo poiché esperto di quanto la natura geologica e la morfologia del territorio mettono a disposizione delle attività produttive delle popolazioni che lo abitano, condizionandone lo sviluppo nel corso della storia.

### *Nel laboratorio dello scalpellino*

La seconda fase dell'esperienza ha avuto come scenario il laboratorio dello scalpellino. Il prospetto realizzativo del Gioco dell'Oca costruito dagli alunni di scuola primaria e del liceo artistico in collaborazione con Ludendo, è stato utilizzato come base dimostrativa del lavoro di incisione. Si è mostrato un momento importante di formazione per i ragazzi i quali hanno avuto modo di sperimentare con operazioni concrete la destrezza manuale e conoscitiva dell'artista scalpellino: l'utilizzo dello scalpello e come l'inclinazione permette di incidere la pietra basaltina, attivando un'operazione di *learning by doing* deweyano. Nelle varie fasi dimostrative della lavorazione, l'azione di *scaffolding* dello scalpellino ha supportato i ragazzi nei tentativi di utilizzo dello strumento che a primo impatto appariva ostico e difficile. La difficoltà principale si è rivelata nel contatto dello strumento con la pietra: gli alunni utilizzavano lo scalpello come se fosse una matita ed il loro gesto andava dall'alto verso il basso come quando si disegna. Questo movimento creava dei sussulti sulla pietra che rendevano impreciso il segno. L'intervento dello scalpellino è stato fondamentale per imparare il movimento corretto: l'incisione precisa e con segno pulito avveniva solo se si inclinava lo scalpello in un determinato modo e se il gesto per incidere avveniva dal basso verso l'alto.

#### *Una realtà inclusiva*

La presenza di una ragazza ipovedente nel gruppo classe è stata l'occasione per dare concretezza all'inclusione nell'esperienza. Da una sua richiesta di provare ad utilizzare lo strumento è stata messa nella condizione di comprendere quello che avvertiva intorno a lei e il lavoro che i compagni stavano realizzando. Il poter toccare la pietra, sentire i suoi intagli, le sue diverse texture e utilizzare lo scalpello supportata dall'esperto (Fig. 3), ha favorito la creazione di immagini mentali dell'operazione di incisione. La diversità diventa elemento di "normalità" e di partecipazione della comunità: come tutti gli altri la ragazza ha potuto fare e capire il lavoro che il gruppo classe stava realizzando. L'esperienza complessiva promuove un apprendimento come partecipazione da parte dei membri di una comunità alle attività reali. Possiamo definire questa una *Partecipazione Periferica Legittimata* (Lave & Wenger, 1991) che diventa elemento centrale dell'apprendimento in situazione e descrive l'attività di coinvolgimento delle persone nelle attività e nelle pratiche sociali. Il pensare, il conoscere e l'apprendere divengono azioni in un contesto culturalmente dato ed ancora che in ogni conoscenza, pensiero, linguaggio, apprendimento vi sono implicate persone, azioni e mondo (Gherardi, 2013).



**Figura 3.** Visita al laboratorio dello scalpellino. L'esperto mostra ai ragazzi del liceo artistico come si utilizza lo scalpello e le varie tecniche per incidere la pietra. Lo scalpellino supporta e guida il gesto della ragazza ipovedente.

#### *L'alternanza scuola-lavoro dell'Istituto di Istruzione Superiore Agrario*

Ulteriore esperienza di alternanza scuola-lavoro che è confluita nel Progetto ha coinvolto l'Istituto di Istruzione Superiore Agrario "Cecchi" che ha realizzato la planimetria dell'area interessata per il posizionamento della seduta-gioco, ispirata al tradizionale Gioco dell'Oca, e in seguito utilizzata dagli architetti del Comune per individuare il luogo preciso in cui installare l'arredo urbano del Gioco dell'Oca rossiniano. L'esperienza è culminata nella progettazione e nella sistemazione del verde dell'area scelta del centro storico, accanto alla biblioteca principale della città. Il percorso di progettazione del verde è stato guidato dal criterio del clima e del terreno locale per individuare le piante più adatte.

#### *La decisione delle regole del Gioco dell'Oca*

I bambini della primaria sono stati coinvolti in un ulteriore laboratorio nel quale hanno dovuto decidere le regole del Gioco dell'Oca. Il Gioco dell'Oca, gioco di movimento all'interno di un percorso, richiama ed esprime due delle quattro grandi pulsioni che determinano il gioco e il giocare: quella dell'alea, relativa alla ricerca del caso o tentare la sorte con il lancio dei dadi, e quella dell'agon inerente all'istinto a competere (Caillois, 1981). Lo scopo del gioco è raggiungere la casella finale della spirale, mentre alcune caselle hanno effetti particolari: premianti o inerenti ai pericoli che si possono trovare nella vita e nelle due opere trattate di Rossini. La selezione delle caselle dagli effetti particolari ad opera del liceo artistico è stata completata, in questo momento della ricerca, con l'elaborazione delle regole del gioco da parte dei bambini della primaria, attraverso un lavoro di gruppo per concordare e condividere i significati simbolici da attribuire alle caselle. Allo scopo di testare le regole e monitorare il funzionamento corretto del gioco, il laboratorio è culminato nella riproduzione dei disegni delle caselle su cartoncino, così da poter usufruire del Gioco anche in classe. Il Gioco progettato e collocato nel centro storico

può così essere sempre giocato in classe. Un collegamento tra scuola e territorio sempre presente nella realtà scolastica dei bambini.

## CONCLUSIONI

L'ultimo momento del Progetto ha visto la messa in posa dell'artefatto con la successiva presentazione del lavoro ai concittadini, in presenza dei bambini, degli adolescenti, degli insegnanti e dell'amministrazione, autori della macchina sociale generata attraverso la progettazione e realizzazione del Progetto Giocando con Rossini (Fig. 4). La partecipazione genera appartenenza; è attraverso la partecipazione alle pratiche della comunità che si definisce l'identità della persona e della comunità, facendo così da sfondo agli apprendimenti successivi. L'arredo urbano realizzato è un bene comune di tutta la comunità perché pensato e realizzato dai cittadini stessi, i quali si rispecchiano e si riconoscono nell'opera pubblica. Si sviluppa un atteggiamento di cura e salvaguardia verso l'opera pubblica e di conseguenza verso il territorio perché frutto di un lavoro collettivo. Nel luogo in cui è stato collocato il Gioco dell'Oca, il bambino e l'adulto potranno incontrarsi, giocare, dialogare e tramandare la storia della nostra cultura e della nostra tradizione popolare. La scuola, uscendo e agendo sul territorio, ha dato l'opportunità agli allievi di sentirsi cittadini attivi e partecipi nella loro città; ha saputo valorizzare la cultura del proprio territorio e riqualificare uno spazio pubblico che grazie a queste azioni è tornato ad essere di uso pubblico. Per concludere, come ci ricorda Francesco Tonucci, «possiamo star certi che se i bambini potranno partecipare alla progettazione della città, essi la sentiranno, sia oggi, da bambini, sia domani da adulti, come “loro”, la città da curare e da difendere, come facciamo tutti con la nostra casa» (1997, p.67).



**Figura 4.** Il giorno dell'inaugurazione a Pesaro alla presenza della cittadinanza, delle autorità locali e degli artefici del Progetto *Giocando con Rossini*.

## BIBLIOGRAFIA

- Bertin G.M. (1968), *Educazione alla ragione*, Armando, Roma.
- Bruner J. (1976), *The role of tutoring in problem solving*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 17.
- (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge.
- Caillois R. (1967), *Les jeux et les hommes. Le masque et le vertige*, Gallimard, Parigi. Trad. it. (1981), *I giochi e gli uomini. La maschera e la vertigine*, Bompiani, Milano.
- Castoldi, M. (2014). *Didattica generale*. Milano: Mondadori Università.
- Coggi, C., & Ricchiardi, P. (2017). *Progettare la ricerca empirica in educazione* (9 ed.). Roma: Carocci editore.
- De Bartolomeis F. (2002). *La scuola nel nuovo sistema formativo* (9 ed.). Bergamo: Edizioni Junior srl.
- (2018), *Fare scuola fuori della scuola*, Aracne, Roma.
- Dewey J. (1974), *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze. Ed. or. (1916), *Democracy and Education*, The Macmillan Company, New York.
- (1897), *My Paedagogical Creed*, E.L. Kellogs, New York, in
- Dewey J., Ratner J. (1940), *Education Today*, G.P. Putnam's Sons, New York. Trad. it. (1950), *L'educazione di oggi*, La Nuova Italia, Firenze. Trad. it. (1954), *Il mio credo pedagogico*. Antologia di scritti sull'educazione, La Nuova Italia, Firenze.
- Gherardi V. (2013), *Metodologie e didattiche attive. Prospettive teoriche e proposte operative*, Aracne, Roma.
- Lave J., Wenger E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Manini, M. (2019). *Pensare gli spazi e la loro organizzazione negli ambienti educativi*, in Vanna Gherardi (a cura di), *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne editrice, p.67-76.
- Pourtois J.P. (1986), *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B. (a cura di), *Manuale critico della Sperimentazione e della Ricerca Educativa*, FrancoAngeli, p. 134–151.
- Staccioli G. (2008), *Il gioco e il giocare. Elementi di didattica ludica*, Carocci, Firenze.
- Tonucci F. (1997), *La città dei bambini*, Zeroseiup, Bergamo.
- (2019). *Spazi per vivere, spazi per imparare, spazi per giocare*, in Vanna Gherardi (a cura di), *Spazi ed Educazione*. Roma: Aracne editrice, p. 29- 40.
- Vygotskij L.S. (1981), *Il ruolo del gioco nello sviluppo mentale del bambino*, in Bruner J.S., Jolly A., Syla K., *Il gioco. Il gioco in un mondo di simboli* (vol. 4). Armando, Roma.
- Wenger E. (1996), *Communities of practice: learning, meaning and identity*, Cambridge University Press, New York. Trad. it. (2006), *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*, Raffaello Cortina Editore, Milano.

## Formazione umana e Pedagogia della corporeità Human formation and pedagogy of corporeity

Alessandra Lo Piccolo, Marta Mingrino Viviana Passaniti

\*Università Kore di Enna, Italia, [alessandra.lopiccolo@unikore.it](mailto:alessandra.lopiccolo@unikore.it)

### ABSTRACT

Guardare il mondo che ci circonda con sguardo disincantato significa osservare un'evoluzione tecnologica che permea ogni ambito del vivere sociale, ne trasforma le dinamiche relazionali e influenza ogni forma di comunicazione, produce l'omologazione delle masse e rischia di svuotare di significato l'Io. Nasce allora l'esigenza di recuperare l'individuo nella sua essenza e nella sua realtà corporea, capace di esperire il mondo e di acquisire le abilità che gli permetteranno di comprenderlo e di migliorarlo.

Dunque, diventa interessante osservare come la scuola interpreta la necessità di adeguare stili e modelli cognitivi alle esigenze del mondo contemporaneo e come risponde alle sfide che una società in continuo divenire propone.

Trovando ispirazione nel pensiero pedagogico dei grandi pensatori, la scuola europea perviene alle esperienze innovative di "Scuole nel Bosco", esperienze che fanno della mediazione corporea in ambiente naturale, quale approccio metodologico un "must" mirato a promuovere processi cognitivi di successo.

La scuola italiana del terzo millennio è una scuola proiettata verso l'innovazione metodologica che fa del supporto tecnologico lo strumento primario per l'accesso alla conoscenza e per la formazione globale dell'allievo.

### ABSTRACT

Looking at the world around us by a disenchanted glance means to observe that the technological evolution permeates every sphere of the social life, transforms relational dynamics and influences every kind of communication, produces mass homologation and manages the risk of emptying the ego of meaning. Therefore, the need to recover the individual in his essence and physical reality arises. Accordingly, the human being will be able to experience the world and achieve the abilities allowing him to understand and improve this latter.

Thus, it becomes interesting to observe how school interprets the necessity to adapt styles and models to the demands of the nowadays world and how it responds to the challenges that a constantly changing society puts. By drawing inspiration from the pedagogic thought of the great thinkers, European school gets to the innovative experiences of "Scuole nel Bosco", experiences which use the body mediation in a natural environment as a methodological approach aimed at improving successful cognitive processes.

The school of the third millennium is a school cast towards the methodological innovation which uses technological support as a primary tool to get to knowledge and to the global education of the student.

### PAROLE CHIAVE

Human person-Learning-Body-Nature-Technology

Persona umana-Apprendimento-Corpo- Natura-Tecnologia

### INTRODUZIONE

In un'epoca storica e culturale in cui il virtuale sembrerebbe imperare in ogni contesto della vita e nei saperi, in cui le relazioni affettive e amicali sembra non possano sussistere senza appoggiarsi a reti

virtuali, social network e smartphone, riflettere su di una possibile relazione tra la persona, il suo corpo e l'ambiente naturale, e le loro implicazioni nei processi di educazione e di formazione rappresenta una sfida.

La riflessione proposta muove dalla forte consapevolezza della coesistenza di queste realtà e cerca di ipotizzare spazi comuni di esistenza, mirati alla promozione della persona, della sua partecipazione attiva, libera e responsabile. Non si tratta di evidenziare cosa sia meglio, peggio, giusto o sbagliato, quanto piuttosto di mettere in luce come, in una società tecnologica che certamente offre una quantità infinita di possibilità, la natura, per la sua stessa essenza, si può, ancora oggi, rivelare una alleata insostituibile nella progettazione di percorsi educativi rivolti al benessere psico-fisico e all'apprendimento a partire dal corpo-persona.

Il presente lavoro riflette, dunque, sul ruolo del corpo nella mediazione educativa tra natura e apprendimento; il corpo, infatti, in quanto espressione naturale dell'essere e del poter essere, rappresenta un perfetto mediatore nei processi di apprendimento in ambiente naturale. Da qui tutte le implicazioni cognitive, emotive, spirituali che si integrano nel processo di costruzione identitaria, di socializzazione, di sviluppo di abilità cognitive, affettive, relazionali, di problem solving, di empowerment.

Va precisato, d'altronde, come sempre più e da più parti emerge la necessità di acquisire una visione olistica dell'intero processo educativo, partendo dalla consapevolezza che occuparsi di educazione, significa occuparsi della persona umana, della sua progettualità sia a livello individuale sia a livello collettivo; e di tutto questo il processo educativo deve farsi garante di promozione e valorizzazione. Nella nostra prospettiva, se si riflette pedagogicamente sulla promozione e valorizzazione della persona umana non si può non partire dal corpo, nel suo intrinseco significato esistenziale; in quanto elemento che connota la persona nel suo esistere, nel suo essere e nel suo poter essere.

In special modo, l'argomento del presente lavoro si impone oggi più che mai come crocevia di incontri e dialoghi interdisciplinari. Da qui la necessità di cogliere ed evidenziare nessi e peculiarità pedagogiche nel campo della educazione alla corporeità capaci di favorire nel bambino quel senso di appartenenza condizione imprescindibile per lo sviluppo di competenze sociali, relazionali, valori come il rispetto la solidarietà, la partecipazione attiva, ecc. sin dalle prime esperienze di vita.

## IL CORPO E LA FORMAZIONE UMANA

Da tempo, ormai, viene riconosciuta l'importanza della qualità del contesto educativo che l'essere umano sperimenta nei primi anni di vita. Come afferma Bobbio «l'educatore è un soggetto che si sporca le mani» con i costrutti e la fenomenologia della quotidianità [...], con le rappresentazioni sociali e il senso comune, con i saperi caldi della cura di cui sono depositari genitori, nonni, amministratori, dirigenti. Tutti interlocutori che, prima di essere clienti, sono persone e cittadini» (Bobbio, 2011, p. 9). Il lavoro educativo richiede un fondamento antropologico particolarmente chiaro e definito, non prescindibile in favore di un'operatività, pur definita routinaria, legata al delicato compito di cura educativa.

La prima questione da affrontare è di natura antropologica, assumendo che ogni discorso pedagogico non può che trovare il suo fondamento in una matrice antropologica<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup>Cfr: S. Leone, M. Lo Giudice, *Maxima debetur puero reverentia. Una bioetica per la promozione dell'infanzia*, Acireale, Istituto Siciliano di Bioetica, 2002; S. Zamboni, *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, Roma, Lateran University Press, 2013; C. Nanni, *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, 2002; C. Melzi, *Antropologia pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; F. Ulrich, *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*, Roma, Las Editore, 2013.



Per dar forma ad un'autentica cultura dell'educazione è importante ritrovare il senso della responsabilità nei confronti gli uni degli altri e, soprattutto degli educandi - per coloro i quali ricoprono ruoli educativi a diverso titolo- che non è meramente l'impegno ad avere cura delle singole realtà, ma soprattutto quello di un ripensamento delle origini, delle potenzialità e delle possibilità che vanno custodite, preservate, promosse. Ad una antropologia dell'educazione, deve corrispondere una pedagogia fondata rigorosamente, che metta al centro della riflessione l'educando e il suo percorso di crescita, ma lo assuma secondo un orientamento alla pratica che non si esaurisce nell'accudimento, ma che si fonda su un agire educativo intenzionale, rigoroso, progettato<sup>8</sup>.

Nello specifico di una educazione della prima infanzia, focus del nostro approfondimento, occorre, dunque, considerare tutti gli aspetti relativi al bambino, alle famiglie, al contesto inteso come relazioni e come spazio e questo significa quindi accogliere, ascoltare, rispettare, sostenere, osservare, progettare, sperimentare, dialogare. Occorre acquisire una visione integrata e sistemica del divenire umano a partire dalla quale sviluppare un'idea di educazione come progressivo accompagnamento alla realizzazione della persona, secondo i tratti della sua originalità entro un contesto che proprio il processo educativo deve governare attraverso la progettazione, nelle sue diverse forme.

A tal fine, l'approccio fenomenologico-esistenziale alla persona e al corpo, secondo cui si ha coscienza del corpo attraverso il corpo, pone le fondamenta per una rivalutazione del ruolo della corporeità nei processi educativi e di apprendimento. Il suo graduale riconoscimento, quale perno da cui parte ogni esperienza, centro di identità e unicità, ha dato spazio e voce ad una crescente attenzione rivolta alle potenzialità conoscitive e autoconoscitive di cui la corporeità è capace ma anche di quelle espressive, volte all'esteriorizzazione di emozioni, di gesti evocativi e simbolici, nonché alla ricerca personale e interpersonale che fonda il principio di creatività quale principio di vita e di relazione con il mondo. La corporeità diviene dimensione essenziale della persona senza la quale non avviene nessuna esperienza; il corpo ovvero così strumento principe di contatto ed esplorazione del mondo (Milani, 2010). Per Merleau-Ponty il corpo, come unità fisica e psichica, diventa veicolo dell'essere del mondo. Elemento centrale nel rapporto corpo-mente è l'esperienza percettiva per cui il mondo è ciò che percepiamo e il corpo è l'elemento che dà continuità e stabilità alla percezione del mondo.

Il corpo vissuto, come egli lo definisce, è un corpo attraverso il quale conosciamo il mondo e noi stessi, in ragione anche delle nostre risorse e dei nostri limiti; è un corpo in azione, un sentimento del corpo mentre agisce che costituisce una profonda memoria di sé ed un potentissimo schema vitale e situazionale (de Mennato, 2006).

Il principio di centralità della persona secondo cui ogni alunno è posto al centro dell'azione educativa, prevede la valorizzazione del vissuto esperienziale in merito al come ciascuno si rapporta alla realtà. In tal senso e in ragione del fondamentale bisogno di entrare in relazione con il mondo con e attraverso il corpo, trova spazio una pedagogia del corpo che ritrova la sua centralità su cui si fonda l'esperienza. Ne deriva una concezione di corpo attivo, comunicativo, espressivo, creativo che attraverso il movimento entra trasversalmente nel processo di acquisizione di abilità fondamentali quali la strutturazione dei concetti e delle abilità di base.

In questo naturale processo educativo, il corpo agisce quale mediatore della conoscenza nella complessità dei vissuti: l'essere si manifesta nell'affermazione e nel riconoscimento corporeo. Persiste un primato della percezione che elegge il corpo quale via d'accesso alla costruzione di saperi e identità che trovano reale corrispondenza nella dimensione naturale alla quale ogni bambino ha la necessità di rapportarsi.

---

<sup>8</sup>La nostra riflessione poggia su una pedagogia fenomenologica, antropologicamente fondata.

Una ricca letteratura sull'argomento sottolinea come l'esistenza umana vada originariamente ricercata nell'esperienza preverbale, in quella dimensione corporea, fatta di memoria, di corporeità condivisa con la madre, in cui è possibile rintracciare il motore della relazionalità.

Tali asserzioni divengono ancor più significative se si accostano, quasi per derivazione implicita, ai principi della educazione personalizzata, alla luce dei quali le differenze di tutti e di ciascuno vengono valorizzate, in quanto ogni persona è diversa da un'altra e proprio questa diversità, la rende unica, preziosa e irripetibile e a questa diversità il processo educativo deve guardare per poter essere autentico e di senso. Il più profondo significato dell'educazione personalizzata, afferma García Hoz, «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso» (Hoz, 2005, p.27).

La personalizzazione dell'educazione - come la pedagogia della corporeità - accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterpretandole secondo l'approccio sapienziale-umanistico, mirando alla «totalità del processo educativo», all'integralità della persona e della sua vita (Chiosso, 1999).

Essa, infatti, si fonda sulla considerazione dell'essere umano come *persona*, intesa non semplicemente come un organismo che reagisce a determinati stimoli dell'ambiente, piuttosto come un essere attivo che osserva e modifica il mondo che lo circonda con volontà e libertà.

L'educazione personalizzata è tale, pertanto, se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristiche affinché attraverso le proprie capacità personali, offra se stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui.

In tale prospettiva, la persona è la ragione più profonda dell'educazione in quanto è l'essere creato di dignità superiore ad ogni altro e assume tale importanza poiché è autentica, irripetibile e quindi assolutamente unica: l'aspetto più elevato con cui si manifesta, è l'esercizio della propria libertà.

Quando viene offerta la possibilità di scegliere, di prendere iniziative, si contribuisce alla formazione del pensiero creativo nella costruzione del proprio percorso di vita. Da questo punto di vista, l'educazione personalizzata ha una dimensione prospettica, poiché cerca di realizzare l'educazione in funzione della società che i bambini creeranno domani. Essa si pone, pertanto, come stimolo e aiuto per la formulazione personale di un progetto di vita e per la sua realizzazione e, affinché ciò sia possibile realmente, occorre educare innanzitutto alla scelta e all'esercizio della libertà personale.

Tutto ciò per poter essere compreso, incarnato, condiviso, sviluppato e poi realizzato dovrà costituire la proposta educativa a partire dalle primissime esperienze sia in contesti di educazione formale, sia informale ben consapevoli che investire sulla capacità di scelta e sull'esercizio della libertà personale sull'educazione affettiva e corporea rispettivamente connesse, ha una profonda ricaduta sulla maturazione dell'identità che si realizza attraverso la graduale conquista di atteggiamenti di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

L'accurata predisposizione degli ambienti ed un intervento educativo consapevole possono aiutare il bambino a completare serenamente il percorso ontogenetico.

È questo un lavoro puntuale, lento, impegnativo, paziente che parte da lontano e che accompagna il processo educativo e formativo per tutta la vita.

## IL CORPO NELLA MEDIAZIONE EDUCATIVA TRA NATURA E APPRENDIMENTO

«La natura si propone come forma e forma d'arte, complessivamente è un'immensa tavolozza di colori e di sfumature dinamiche e in movimento in cui è difficilissimo incontrare ripetizioni e omologazioni cromatiche e formali che si trasformano continuamente» (Malavasi (2013).

Molti studiosi affermano che il contatto con la natura garantisce all'uomo, e soprattutto al bambino, una qualità della vita elevata.

La possibilità di vivere la natura, di toccarla con mano, di sperimentarla, di esplorarla e odorarla, dà al bambino un'elevata quantità di stimoli funzionali al suo apprendimento e quindi alla sua crescita come persona: ogni educatore non dovrebbe trascurare il potenziale educativo degli ambienti naturali. «Correre, saltare, toccare, odorare, sentire, percepire, cercare, scoprire, inventare provare emozioni, sono solo alcune delle abilità del bambino che possono venire stimolate dal contatto diretto con la natura. È così che egli impara a sentire il calore, il freddo, la durezza, la mollezza, il peso, la leggerezza dei corpi, a giudicare dalla loro grandezza, dalla loro forma e di tutte le altre loro qualità sensibili, guardando, palpeggiando, ascoltando e soprattutto confrontando la vista con il tatto e valutando a occhio la sensazione che produrranno sotto le sue dita» (Rousseau, 1762, cit. Oliverio, Oliverio Ferraris, 2011, p.23).

La natura, in ambito educativo, può essere considerata come lo spazio ed il tempo nel quale il bambino può muoversi liberamente, sperimentare le sue potenzialità, affermarsi, prendendo coscienza dell'altro, stabilire le basi della cooperazione, confrontare i suoi limiti, imitare l'altro per, in seguito, appropriarsi della sua esperienza, costruire la sua intelligenza grazie al suo agire nello spazio e sugli oggetti, vivere il piacere senso-motorio, vivere il proprio immaginario, esprimere i propri bisogni cercando di soddisfarli; potremmo ancora definirla, una fonte inesauribile di creatività<sup>9</sup>.

Sappiamo da una vasta letteratura come l'essere creativo non dipenda esclusivamente dal corredo genetico di cui ogni persona è dotata fin dalla nascita bensì una possibilità per tutti e, per questo va coltivata e potenziata: quanto più ricca sarà l'esperienza dell'individuo, tanto più abbondante sarà il materiale di cui la sua immaginazione potrà disporre (Cassese, 2013, pagg. 35-37); risulta, dunque, immediato comprendere il ruolo fondamentale che la natura riveste in termini di possibilità esperienziale ed educativa per l'uomo.

Offrire una proposta didattica che tenga conto dell'importanza di sviluppare e favorire il pensiero divergente e la creatività ad esso collegata, risulta fondamentale nello scenario attuale.

La creatività «può essere stimolata ed incoraggiata in una molteplicità di modi, ma può essere anche inibita e soppressa. Pensiamo, ad esempio, ad una scuola che costringe il bambino a stare seduto, composto sul banco impedendogli ogni libero movimento[...], contrapposta ad una scuola che coinvolge gli studenti in modo sempre nuovo ed originale stimolandoli ad individuare i problemi e a cercarne una soluzione» (Peluso Cassese, 2013, pagg. 37-38).

Questi e molti altri esempi permettono di sostenere la tesi di una scuola che sia puerocentrica; il soggetto dell'educazione è la persona a 360°, intesa nella sua interezza mente-corpo, nel suo essere individuale e sociale, nel suo essere unica.

A scuola, la corporeità viene spesso mortificata da comportamenti statici, che non permettono né la libera espressione né la libera esplorazione degli spazi, e soprattutto, di se stessi; bisogna dunque,

---

<sup>9</sup>Secondo Guilford la creatività risiede nel *pensiero divergente*, Wertheimer, psicologo della Gestalt, collega la creatività con l'*insight* (pensiero produttivo), Bruner definisce l'atto creativo come una *sorpresa produttiva*, le Neuroscienze legano la creatività al modello delle *intelligenze multiple di Howard Gardner*, Vygotskij vede la creatività come *attività creativa, combinatrice*, la creatività «rappresenta una forma mentis dell'individuo, un modo di rapportarsi alla realtà, di concepire e vivere la vita.

implementare l'attività didattica-educativa svolta in ambiente naturale in quanto essa ha una notevole influenza positiva sulla crescita globale del bambino e della sua identità.

Nella logica della corresponsabilità la natura si presenta come bene comune da apprezzare e valorizzare come patrimonio di tutti e per tutti.

Oltre alla riscoperta del potenziale educativo dell'ambiente naturale risulta necessaria la riscoperta del valore della corporeità e del movimento, quali chiavi di accesso alla conoscenza e alla scoperta della realtà circostante.

«Occorre valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo, ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio» (Lo Piccolo, 2012). Va da sé che l'attività didattica svolta in ambiente naturale non va improvvisata ma sapientemente programmata e guidata da un educatore esperto capace di garantire ad ogni alunno la possibilità di scoprire se stesso e la propria individualità.

Una pedagogia volta all'educazione del corpo è una pedagogia che garantisce al soggetto la possibilità di costruire autenticamente la propria individualità, di "consapevolizzarsi" in merito alla propria identità prendendo coscienza della propria corporeità e della possibilità di relazionarsi attraverso il corpo assumendolo come valore (Milani, 2010).

Appare evidente che natura, corporeità e movimento possono essere considerati essenziali per la strutturazione della propria immagine e del proprio sé e di quello altrui. Essi, nella didattica scolastica, devono essere considerati nelle loro dimensioni più profonde, vanno visti come strumenti pedagogici attraverso cui è possibile mediare la conoscenza e rendere l'apprendimento significativo, perché «i nostri sensi sono i primi maestri della conoscenza[...]non solo il corpo come strumento per ricordare ma per favorire persino la memoria in funzione dell'apprendimento» (Milani, 2010, p.3).

In tale direzione si collocano le diverse iniziative che stanno nascendo in Italia, degli *agrinido*, o delle "scuole nel bosco", in cui il contatto con la natura, con finalità didattiche e formative, garantisce al bambino la giusta combinazione tra esperienza psicomotoria, divertimento e apprendimento. In tali contesti il gioco, l'esplorazione e la scoperta stanno alla base dell'attività didattica educativa che deve essere organizzata e mirata a seconda della fascia d'età.

Gli *agrinido*, le *scuole nel bosco* e altre best practices di "Scuole all'aperto" sono solo alcune delle esperienze che avvalorano il potenziale educativo dell'ambiente naturale.

L'esperienza dell'attività motoria svolta in ambiente naturale è ciò che oggi più manca alle nuove generazioni, eppur la vegetazione e il suolo sono quelli che maggiormente possono fornire opportunità di apprendimento stimolando la capacità di adattamento alle parecchie e differenti situazioni che essi presentano.<sup>10</sup>

L'educazione naturale è in grado di restituire l'integrità dell'essere umano, del mondo e della relazione.

## CORPO, NATURA E TECNOLOGIA

Tutti i bambini nascono con talenti naturali illimitati, il modo in cui questi possono crescere, dipende dall'ambiente, dal territorio non solo fisico ma anche affettivo, sociale e culturale in cui vengono cresciuti e dalle opportunità che gli vengono date.

Ma anche l'impiego della tecnologia a supporto della didattica ha assunto un ruolo da protagonista nel processo di passaggio e in seguito di trasformazione dal sistema educativo proprio della società industriale e postindustriale a quello della società dell'informazione.

---

<sup>10</sup> P. Yernaux, psicomotricista belga contemporaneo.

Giochi, risponditori ed ambienti immersivi aumentano le potenzialità del nuovo sistema d'apprendimento che insieme all'utilizzo di wiki, blog, contenuti digitali, proposti nelle classi 2.0, ed insegnanti debitamente formati, segnano la chiave di svolta nel sistema educativo europeo ed italiano. In questo scenario che potrebbe sembrare avveniristico ai non addetti ai lavori, ma che risulta assolutamente familiare agli operatori del settore, nasce l'esigenza di adeguare i saperi disciplinari alle nuove esigenze educative, di modularne l'approccio didattico, di percorrere nuovi sentieri strategici che permettano di pervenire a risultati scientificamente e statisticamente quantificabili.

Ci si chiede dunque, quale integrazione, a livello metodologico e contenutistico, trova l'educazione ambientale con l'innovazione tecnologica? La rivoluzione digitale ha messo a disposizione di tutti strumenti sofisticati, che possono aiutare a conoscere meglio il mondo che ci circonda, ma servono solo se ci sono idee e competenze di chi li usa.

Ciò che ha sempre colpito delle tecnologie digitali è la natura interattiva di esse, che sembra aver favorito l'idea che tra le tecnologie e i bambini si generasse una sorta di complicità e sintonia capace di portare allo sviluppo di forme rilevanti di intelligenza. Riconoscere e apprezzare il potenziale offerto dalle tecnologie, è diverso da ritenere che esse generino ovunque e in modo automatico forme di apprendimento e collaborazione, anche se questa rappresentazione ingenua ha accompagnato e continua ad accompagnare l'introduzione delle tecnologie digitali nella scuola.

Le potenzialità, se ci sono, vanno ricercate e coltivate, le tecnologie devono essere oggetto di selezione, adattamento, contestualizzazione. In tutto questo è fondamentale l'attività di mediazione esercitata dall'insegnante educatore a cui spetta il compito di massimizzare le probabilità di efficacia e accompagnarne l'utilizzo in classe con una guida costante (Bonaiuti, Calvani et alii, 2017).

La tecnologia supporta gli insegnanti a creare condizioni favorevoli all'apprendimento, anche mischiando le esperienze e sfruttando gli strumenti digitali per offrire esperienze formative portando in classe nuovi modelli di insegnamento. Secondo la teoria costruttivista di Piaget i bambini costruiscono le conoscenze attraverso l'interazione quotidiana con persone e oggetti; Seymour Papert<sup>11</sup> dopo di lui, sosteneva che i bambini si costruiscono la conoscenza in maniera efficace, quando sono coinvolti attivamente nella realizzazione delle cose, quando "fabbricano" cose. Mentre, infatti, costruiscono con le mani, costruiscono nuove idee nella loro mente e in questo modo, sono motivati a creare nuove cose e poi così all'infinito, in una spirale di apprendimento continua.

Vedendo il mondo da questa prospettiva si comprenderà a pieno che il problema dell'eccesso dell'uso della tecnologia è un problema sociale: piuttosto che cercare di ridurre il tempo di fruizione dei media, i genitori e i docenti dovrebbero ampliare le occasioni e i tempi creativi.

Grazie ad alcuni strumenti tecnologici e al facile accesso alle risorse esistenti all'esterno delle pareti di classe e fuori dalla classe, gli studenti sono stimolati a diventare persone adulte capaci di risolvere problemi, maturano la capacità di riflettere con spirito critico, imparano a collaborare in gruppo e, soprattutto, divengono abili creatori e attori nel loro apprendimento. Tutto ciò avviene laddove la tecnologia è riuscita ad integrarsi con estremo successo nelle classi e nella loro quotidianità, dove gli studenti sviluppano un amore per il sapere che li accompagnerà per tutta la vita (Martinez, Stranger, 2013).

Se vogliamo che i bambini sviluppino il pensiero creativo, dobbiamo fornire loro modi diversi di interagire con i dispositivi digitali, maggiori opportunità di creare i progetti e di esprimere le loro idee. Per aiutare i bambini a sviluppare il pensiero creativo dobbiamo sviluppare ambienti nei quali si sentano sereni nel fare errori e nei quali possano imparare dai loro errori, questo è uno dei motivi entusiasmante dell'imparare a programmare.

---

<sup>11</sup>Filosofo, matematico, informatico e pedagogista, che ha lavorato con Piaget.

La questione non riguarda tanto il come insegnare la creatività ai bambini ma in che modo creare un ambiente fertile, in cui la loro naturale curiosità trovi spazi di sviluppo e direzioni di elaborazione personale (Resnick, 2005).

Tale processo può realizzarsi per mezzo di proposte integrate, approcci transdisciplinari in grado di rispondere alla creatività con altrettante proposte creative e diversificate, capaci di cogliere e valorizzare i bisogni di tutti e di ciascuno.

## CONCLUSIONI

La condizione dell'infanzia, soprattutto nei contesti urbani della nostra società, è fortemente connotata da tempi programmati in spazi chiusi.

Gli ambienti di interazione dell'individuo sono tantissimi partendo dal sistema scolastico, quello extra scolastico, ambienti all'aria aperta e in ambienti naturali. Un corpo che si muove in natura sviluppa i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; la capacità di collaborazione, di cameratismo, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole, la solidarietà; il controllo dell'emotività e dell'impulsività, l'intraprendenza, la perseveranza, la sicurezza, la fiducia in sé e negli altri.

La costruzione dell'identità corporea, ci ha permesso di sottolineare la capacità e la responsabilità attive del soggetto nella costruzione della propria esistenza e nella scelta consapevole di stili di vita sani e rispondenti al proprio progetto di vita.

Per promuovere un'educazione naturale con uno sguardo al futuro, dei bambini e della comunità, sono indispensabili adulti in grado di mettere al centro i bisogni evolutivi dei bambini; adulti consapevoli della necessità di una progettazione esistenziale più ampia, che sia in grado di elaborare cultura sui problemi più urgenti del nostro tempo.

L'apprendimento corporeo innatura è altresì esperienza di reciprocità, occasione «per riscoprirsi corpo fra corpi, corpo vivente che si nutre dell'energia che circola nel più vasto organismo di cui si è parte, ed è questo viverci come sé corporeo che provoca l'emergere della consapevolezza di essere parte della natura» (Mortari, 2001). La reciprocità richiede di attivare capacità autoregolative, di misurare senso e limiti delle proprie azioni nel rispetto dell'altro, di formulare previsioni rispetto agli effetti prodotti dalle proprie azioni.

Si aggiunga a tali aspetti anche l'orizzonte di un impegno che chiama la persona a percepirci responsabile assieme agli altri in una dimensione di corresponsabilità verso ciò che viene percepito come bene comune.

Diverse segnalazioni presenti in letteratura, considerano la necessità di riprogrammare gli spazi urbani dedicati ai bambini e ai ragazzi; negli ultimi anni, si sono sviluppate una legislazione nazionale e un interesse istituzionale che sostengono la necessità di promuovere una progettazione degli spazi urbani, della vita della comunità e dei tempi delle città, sempre più attenti ai bisogni dei bambini<sup>12</sup>. Promuovendo quindi spazi gioco educativi capaci di tutelare il diritto dei bambini al tempo del gioco,

---

<sup>12</sup>L'Organizzazione Mondiale della Sanità ha raccomandato interventi e progetti che costringano a ripensare una città per i bambini. Non basterà però rispettare le indicazioni legislative in materia, o i nuovi standard edilizi per garantire l'opera di risanamento; occorrerà intervenire in termini formativi ed educativi, con percorsi e proposte mirate già a partire dalla formazione degli insegnanti e dei genitori al fine di ricostruire una unità con la natura che il tempo ha sbiadito se non cancellato. Gli educatori quindi dovranno essere in grado di godere del tempo di natura, di lasciare spazio all'osservazione dei bambini lasciandosi coinvolgere da loro, immergendosi anch'essi in quella dimensione naturale tanto ricca di contenuti e possibilità; per riuscirci efficacemente dovranno imparare a farlo con tutto il loro corpo

che richiede una partecipazione attiva al gioco sia da parte dei bambini che degli adulti, incoraggiandoli ad una relazione unica e individuale, nei tempi e nei modi, con e nella natura (Malavasi, 2013).

Ma le opportunità di una pedagogia che valorizza l'incontro virtuoso tra persona, educazione, natura e nuove tecnologie sono diverse e tutte concordano nel ritenerle tutte preziose sul versante pedagogico- didattico per tutte le età e condizioni della vita umana.

## BIBLIOGRAFIA

- Bertolla, M. (2008). *Le Competenze nelle Scienze motorie e Sportive, verso una Literacy motoria europea*. Milano: Franco Angeli.
- Bobbio, A. (2011). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bonaiuti, G., Calvani, A., et al. (2017). *Le tecnologie educative*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2007). *Soggetto come Persona, Statuto formativo e modelli attuali*. Roma: Carocci.
- Chiosso, G. (1999). *Verso la nuova scuola. Scuola Italiana Moderna*, 18, 9-10.
- D'Ottavio, S. (1994). *Gioco sport calcio. Una proposta didattica per la scuola elementare*. Roma: Cardoni.
- Dewey, J. (1954). *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Fortunati, A. (Ed.), (2009). *Il sistema integrato dei servizi educativi per la prima infanzia*, Azzano San Paolo (Bg): Edizioni Junior.
- García Hoz, V. (2005). *L'educazione personalizzata*. Brescia: La Scuola.
- Gianandrea, F.R. (2009). *Creatività for Ever. 60 tecniche di gruppo per stimolare nuove idee e risolvere problemi*. Milano: Franco Angeli.
- Jeanneret, Varrin O. (2012). *Etude pluridisciplinaire des effets de l'activité physique sur des enfants âgés de 4 à 6 ans : le cas d'une classe en mouvement de Macolin*. These de doctorat, Haute école Fédérale de Macolin, CH.
- Leone, S. M., Lo Giudice, M. (2002). *Maximadebeturpueroreverentia. Una bioetica per la promozione dell'infanzia*, Istituto Siciliano di Bioetica, Acireale.
- Lo Piccolo, A. (2012). *Corpo ed Emozioni, prospettive educative per la valorizzazione delle espressioni personali*. Lecce: Pensa editore.
- Lo Piccolo, A. (2017). *Dal corpo che ho al corpo che sono: un percorso integrato per la promozione della Persona*. Lecce: Pensa editore.
- Martinez, S., Stranger, G. (2013). *Invent To Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*, Torrance, CA, USA: Costructing Modern Knowledge Press.
- Melzi, C. (2008). *Antropologia pedagogica*. Lecce Pensa: Multimedia.
- Merleau - Ponty M., (1965). *La fenomenologia della percezione*. Milano: Il Saggiatore.
- Milani, L. (2010). *A corpo libero sport animazione e gioco*, Città di Castello (Perugia): Mondadori Università.
- Milani, P. (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Nanni, C. (2002). *Antropologia pedagogica*. Roma: Las.
- Oliverio, A. (2015). *Neuropedagogia: Cervello, esperienza, apprendimento*. Milano: Giunti Editore.
- Peluso Cassese, F. (2013). *Nuove Frontiere per la Pedagogia delle Attività Motorie. Attenzione Attivazione Creatività*. Roma: Edizioni Universitarie Romane.
- Piaget, J. (1970). *La psicologia del bambino*. Torino: Einaudi.
- Resnick M. (2005). *Come i bambini immagina, crea, gioca e condivide*. Trento: Erickson.

Tisseran, S. (2016). 3-6-9-12. *Diventare grandi all'epoca degli schermi digitali*. Milano: La Scuola.  
Ulrich, F. (2013). *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*, Roma: Las Editore.

#### **ATTRIBUZIONE**

L'introduzione, il paragrafo "Il corpo e la formazione umana", le conclusioni sono attribuite ad Alessandra Lo Piccolo; il paragrafo "Il corpo nella mediazione educativa tra natura e apprendimento" è attribuito ad Alessia Passaniti; mentre il paragrafo "Corpo natura e tecnologia" è attribuito a Marta Mingrino.



## Educare al territorio tra pedagogia e responsabilità Education in (to) the territory between pedagogy and responsibility Maria Grazia Lombardi\*

\*Università degli studi di Salerno, [mlombardi@unisa.it](mailto:mlombardi@unisa.it)

### ABSTRACT

Il presente lavoro intende analizzare l'educazione al territorio tra pedagogia e responsabilità attraverso un rinnovato paradigma educativo: quello dell'*abitatività*.

Il termine, che era stato utilizzato dai frenologi nel periodo vittoriano per indicare un impulso innato capace di generare l'emozione della continuità e della permanenza, sarà declinato nella pagine che seguono come paradigma educativo capace di contrapporsi al paradigma culturale dominante: quello della *globalizzazione dell'indifferenza*.

### ABSTRACT

This paper aims to analyze education in (to) the territory between pedagogy and responsibility through a renewed educational paradigm: the living (housing) one.

The term, which has been used by the phrenologists in the victorian period to indicate the innate impulse capable of generating the emotion of continuity and permanence, will be declined in the following pages as an educational paradigm capable of setting against the dominant cultural paradigm: the globalization of indifference one.

### PAROLE CHIAVE

Educazione-Territorio-Oikos

### IL PARADIGMA DELL'ABITATIVITÀ: PROSPETTIVE EDUCATIVE

Le trasformazioni culturali che hanno influenzato la struttura delle organizzazioni sociali degli ultimi secoli richiedono, oggi più che mai, una lettura ed una interpretazione pedagogica.

Se in alcuni momenti storici il sapere pedagogico è rimasto ancorato *prevalentemente* ad una dimensione teorica, la lente della ricerca pedagogica, oggi, guarda sempre *anche* ad una dimensione poetica e pratica che consente di mettere in campo azioni pedagogicamente fondate.

L'ipotesi di partenza è che la struttura identitaria del sapere pedagogico, lungi dal costituirsi in un non-luogo a-prioristicamente determinato, rappresenti sempre il risultato di una serie di dinamiche umane e relazionali, agite in un tempo ed in uno spazio storico, capaci di generare parole, linguaggi narrazioni, idee, pensiero. Categorie queste che guidano, inevitabilmente lo sviluppo storico del discorso pedagogico, che, nel suo definirsi sapere teorico-poietico-pratico, non può esimersi dalla necessità di studiare, interpretare e conoscere in contesto in cui l'identità stessa del discorso pedagogico si struttura.

Ecco dunque la sfida della pedagogia come "Attualità Pedagogica": coniugare la ricerca pedagogica alla pratica educativa intesa *anche* come educazione sociale, politica, economica della società, nel tentativo di ripristinare il ruolo pedagogico di dialogo e di confronto educativo tra persona ,cultura e società, tra modelli e paradigmi conoscitivi fondati sull' apertura e sul confronto.

Sulla base dei presupposti di carattere teoretico, che si collocano lungo l'ipotesi interpretativa delineata, il contributo intende analizzare l'educazione al territorio tra pedagogia e responsabilità attraverso un rinnovato paradigma educativo: quello dell'*abitatività*.

Il termine, che era stato utilizzato dai frenologi nel periodo vittoriano per indicare un impulso innato capace di generare l'emozione della continuità e della permanenza (Smith, 2017,32), sarà declinato nella pagine che seguono come paradigma educativo capace di contrapporsi al paradigma culturale dominante: quello della *globalizzazione dell'indifferenza* (Bauman 2016, 19), termine utilizzato da Papa Francesco durante una visita a Lampedusa, nel luglio del 2013, a seguito dell'ennesima tragedia in mare di una imbarcazione libica nella quale persero la vita circa 368 persone.

“Anche oggi questa domanda emerge con forza: Chi è il responsabile del sangue di questi fratelli e sorelle? Nessuno! Tutti noi rispondiamo così: non sono io, che c'entro, saranno altri, non certo io (...). Oggi nessuno nel mondo si sente responsabile di questo; abbiamo però il senso della responsabilità fraterna (...). La cultura del benessere che ci porta a pensare a noi stessi ci rende insensibili alle grida degli altri, ci fa vivere in bolle di sapone che sono belle ma non sono nulla, sono l'illusione del futile, del provvisorio che porta all'indifferenza verso gli altri, anzi porta alla globalizzazione dell'indifferenza (...) Ci siamo abituati alla sofferenza dell'altro, non ci riguarda, non ci interessa, non è affar nostro” (Bauman, 2016, 19).

Educare al territorio tra pedagogia e responsabilità significa evitare l'illusione del futile e del provvisorio leggendo i territori nel presente, guardando al passato per progettare il futuro.

La storia ci insegna che le migrazioni da una parte all'altra del continente hanno sempre accompagnato ogni epoca configurando, a differenza del nomadismo, un fenomeno sociale che prevedeva lo spostamento, di una intera popolazione o di un gruppo di persone, in aree diverse da quella di origine nella quale si tendeva a stabilirsi in modo permanente. Tuttavia le migrazioni che hanno caratterizzato il XXI° secolo si sono differenziate per entità e portata: è infatti aumentato il numero di rifugiati che richiedono asilo a causa di guerre e instabilità socio-politico-ambientale e di conseguenza è aumentata la complessità, sociale, culturale, politica ma soprattutto educativa dei fenomeni migratori.

I dati Istat, infatti, evidenziano come il fenomeno migratorio per l'anno 2018 “registra un consistente incremento sull'anno precedente, quando risultò pari a +144 mila. Aumentano le immigrazioni, pari a 337 mila (+12%) mentre diminuiscono le emigrazioni, 153 mila (-2,6%). Le iscrizioni dall'estero di individui di nazionalità straniera sono 292 mila (+10,9% sul 2016) mentre i rientri in patria di italiani sono 45 mila (+19,9%)”<sup>13</sup>.

Ecco dunque che cambiano gli scenari umani, sociali e culturali dell'Europa che si presenta agli occhi del mondo nella sua poliedricità-invariabile, sempre più come *Gesellschaft* e sempre meno come *Gemeinschaft* (Tönnies, 1887).

Utilizziamo un ossimoro per rappresentare il passaggio dalla *Gemeinschaft* alla *Gesellschaft* e gli scenari che questa determina nella cultura della *globalizzazione dell'indifferenza* (Bauman 2016, 19). Nel primo caso, la *Gemeinschaft*, siamo di fronte all'organicità del senso di comunità in cui prevalgono i legami, le relazioni caratterizzate da intimità, riconoscenza, condivisione di linguaggi, significati, abitudini, spazi, ricordi ed esperienze comuni; nel secondo caso, invece, il contesto è la società (*Gesellschaft*), intesa come un prodotto meccanico in cui le persone vivono, ciascuno nella propri individualità, nel proprio piccolo mondo in tensione costante con l'altro da sé percepito come minaccia ostile ed intrusione (Tönnies, 1887).

<sup>13</sup> <http://www4.istat.it/it/istituto-nazionale-di-statistica>

La poliedricità-invariabile del mondo oggi si complessifica allora, ancor di più, perché nella *Gesellschaft* l'incontro con l'*altro* è percepito come minaccia ed invasione nel proprio spazio di vita. Ma se ripercorriamo la storia umana possiamo osservare quanto il senso di appartenenza ad un luogo, ad una cultura, ad un ambiente percepito come *oikos* siano presenti in ogni popolo di ogni epoca storica. Si tratta di caratteristiche che, pur differenziandosi nelle modalità di espressione e di intensità, sono state percepite sul piano empirico come un vero e proprio bisogno ermeneutico universale determinando la nascita di paradigmi sociali, culturali, politico-educativi fondati sull'incontro, sull'accoglienza, sulla convivenza collaborativa e solidale, capaci di leggere ed interpretare i processi attraverso la lente interculturale.

Ma cosa accade oggi a questo "bisogno ermeneutico universale"? Come si spiegano l'insorgere di quei fenomeni di pregiudizio, di xenofobia, di razzismo di cui è piena la cronaca? Quale è il ruolo e la funzione della ricerca pedagogica di fronte a tale emergenza educativa?

Quello che emerge da una recente pubblicazione di Bauman (2016) è certamente il dilagare di un *panico da migrazione* che ha diffuso, anche nel mondo politico-istituzionale, la percezione dell'*altro da sé* come minaccia all'idea di unità sovranazionale e che investe la ricerca pedagogica di una grande responsabilità politico-educativa.

È in tale scenario che si colloca la proposta di una educazione all'abitatività come paradigma educativo capace di destrutturare i confini della *Gesellschaft*.

Il termine *abitatività*, utilizzato dai frenologi nel periodo vittoriano, stava ad indicare un impulso innato capace di generare l'emozione della continuità e della permanenza. Nell'ipotesi che orienta questo lavoro il paradigma dell'*abitatività* in quanto paradigma educativo è in grado di attivare dei processi di educazione alla territorialità, al contesto, ai luoghi *vissuti* e *abitati*. L'educazione all'*abitatività* è dunque appartenenza ad un territorio ed alle relazioni che in quello spazio di vita si possono instaurare che, indipendentemente dalle proprie origini, è percepito come *oikos* ed in quanto tale rispettato, amato, valorizzato.

Il paradigma educativo dell'*abitatività*, in conclusione, non si limita a fornire strumenti di conoscenza dei luoghi e degli spazi che strutturano i territori, ma si pone l'obiettivo di generare un sentimento di appartenenza a quei luoghi, a quegli spazi capace di trasformare la conoscenza *del* territorio in un sentimento di appartenenza e di amore *per* il territorio percepito come *oikos* nel quale, dunque, i legami, le relazioni si strutturano attraverso i sentimenti di intimità e riconoscenza che condividono linguaggi, significati, abitudini, spazi, ricordi ed esperienze comuni.

## BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma-Bari: Laterza.
- Cattaneo, C. (2018). *Naufraghi senza volto. Dare un nome alle vittime del Mediterraneo*. Raffaello Cortina: Milano.
- Economi, C. (2012). *La pedagogia della speranza*. Bologna: EMI.
- Heidegger, M. (1927). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi, 1976.
- Istat (2018). *Report. Popolazione straniera residente*. <http://www4.istat.it/it/istituto-nazionale-di-statistica>.
- Jonas, H. (1979). *Il principio di responsabilità*. Torino: Einaudi.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2016). *La pedagogia come scienza di confine. Empatia e Resilienza: una prospettiva educativa*. *Pedagogia Oggi*, n.1, 2016.

- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Smith, T.W. (2017). *Atlante delle emozioni*. Milano: TET.
- Sirignano, F.M. (2019). *L'intercultura come emergenza pedagogica*. Pisa: ETS.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Reislad: Leipzig.

# Educare alla territorialità attraverso l'approccio pedagogico del Service Learning

## Educating to territoriality through the pedagogical approach of Service Learning

Lorenza Orlandini\*, Chiara Giunti\*\*

\*Indire, Italia, l.orlandini@indire.it

\*\*Indire, Italia, c.giunti@indire.it

### ABSTRACT

Il presente lavoro vuole avviare una riflessione sul contributo che l'approccio pedagogico del Service Learning (SL) offre alla costruzione e realizzazione di percorsi di educazione alla territorialità, intesa come espressione di appartenenza ad un contesto e finalizzata allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva (Iori, 2019). La proposta pedagogica del SL, applicabile a qualsiasi ordine di scuola, consente la realizzazione di percorsi di apprendimento in contesti di vita reale, partendo dall'analisi dei bisogni presenti nel territorio in cui la scuola è situata. Grazie alle attività realizzate all'interno del Movimento delle Avanguardie Educative (AE) con l'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning", saranno presentate e descritte le esperienze realizzate da alcuni istituti scolastici. Tali percorsi sono stati individuati in quanto il rapporto tra scuola e territorio è finalizzato a rispondere ad obiettivi di apprendimento e ai bisogni provenienti dal contesto territoriale di riferimento come previsto dall'approccio del SL. In tali esperienze, inoltre, il territorio si configura come ambiente di apprendimento e assume significati interconnessi e correlati: fisici, culturali, sociali e relazionali.

### ABSTRACT

This paper presents a reflection on the contribution of Service Learning (SL) approach for territorial education paths as an expression of belonging to a context and aimed at developing competences of active citizenship (Iori, 2019). SL approach allows the realization of teaching-learning processes in real life contexts, starting from the analysis of the real needs perceived by the community of the territory where the school is located. SL can be applied in any school order. The idea of innovation "Inside/outside the school - Service Learning" of Avanguardie Educative (AE) Movement supports the dissemination of this approach in Italian school. This paper presents some of these paths in which the relationship between school and territory is aimed at responding to learning objectives and to the needs coming from the territory as provided for in the SL approach. In the SL selected experiences the territory is configured as a learning environment with interconnected and related meanings: physical, cultural, social and relational.

### PAROLE CHIAVE

Service Learning, rapporto scuola-territorio, innovazione scolastica, cittadinanza attiva.

Service Learning, school-territory relation, innovation in education, active citizenship.

### INTRODUZIONE

Scuola e territorio rivestono un ruolo complementare nel funzionamento del sistema educativo, così come nella sua trasformazione. Seppure in misura diversa, in funzione delle proprie peculiarità, entrambi sono ugualmente coinvolti in un'azione di corresponsabilità educativa nei confronti degli studenti, secondo un'ottica sinergica che ha come obiettivo il superamento della frammentazione

degli interventi formativi (Anichini, Chipa & Orlandini, 2015) per riconnettere il sistema scolastico con i bisogni provenienti dal contesto esterno.

Da tempo, in Italia, i provvedimenti legati all'autonomia scolastica (1999), l'accordo Stato-Regioni (1998), l'accordo Miur-Enti Locali (2001) hanno avviato un processo di ridefinizione delle componenti educative e formative del territorio (scuola, famiglia, enti locali, associazionismo, strutture ricreative, mondo del lavoro). Nelle *Indicazioni Nazionali per il Curricolo* (2012), il tema dell'apertura della scuola al territorio è presentato come funzionale a costruire percorsi di apprendimento finalizzati a formare cittadini attivi e consapevoli: «a tal fine sarà indispensabile una piena valorizzazione dei beni culturali presenti sul territorio nazionale, proprio per arricchire l'esperienza quotidiana dello studente con culture materiali, espressioni artistiche, idee, valori che sono il lascito vitale di altri tempi e di altri luoghi» (MIUR, 2012).

Il documento del 2018, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari* (MIUR, 2018) rilancia il tema della cittadinanza come elemento che unisce e identifica i vari saperi e le discipline, verso il quale convergere al fine di formare cittadini in grado di interpretare le tematiche locali alla luce dei grandi cambiamenti che avvengono a livello globale.

In questi ultimi anni, il rapporto tra scuola e territorio è tornato al centro delle riflessioni sul futuro della scuola italiana, grazie alle indicazioni presenti nella Legge 107 del 2015 (MIUR, 2015). L'articolo 2, ad esempio, richiama proprio ad una programmazione dell'offerta formativa per il potenziamento dei saperi e delle competenze delle studentesse e degli studenti e per l'apertura della comunità scolastica al territorio con il pieno coinvolgimento delle istituzioni e delle realtà locali. Sulla stessa linea la Legge n. 92 del 20 agosto 2019, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*, dedica gli articoli 7 e 8 al rafforzamento della collaborazione con le famiglie e con il territorio (MIUR, 2019). Nello scenario descritto, la scuola si configura come spazio di accoglienza, di confronto e dialogo non solo per il personale scolastico e per gli studenti, ma per la cittadinanza che vive nel territorio di riferimento. Luogo che offre servizi, mette a disposizione risorse, punto di aggregazione per la valorizzazione di un patrimonio culturale e valoriale condiviso che si sviluppa soprattutto al di fuori delle mura degli edifici scolastici. Per raggiungere questo obiettivo, scuola e territorio «devono incontrarsi e riconoscersi in uno spazio dove le storie collettive si fondono a storie personali e, contaminando linguaggi ed esperienze, danno vita a paradigmi culturali complessi, ricchi e accessibili a tutti» (Tamburrini, 2018). La costruzione di una «scuola intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l'interazione con le famiglie e con la comunità locale» (Art. n.4 delle *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto in ambito scolastico*; MIUR 2017) rappresenta una sfida per le istituzioni scolastiche che per essere realizzata necessita di essere sostenuta, accompagnata e orientata.

## **INNOVAZIONE SCOLASTICA ED EDUCAZIONE ALLA TERRITORIALITÀ**

In linea con quanto promosso dall'OECD (2013), i percorsi di innovazione delle istituzioni scolastiche si realizzano

attraverso processi di disseminazione e contaminazione di buone pratiche scolastiche. Ricerche condotte in ambito internazionale hanno evidenziato, infatti, che azioni centralizzate e verticistiche (top-down) non danno luogo nel lungo periodo al radicamento delle esperienze promosse. Alla luce di queste considerazioni, diventa importante la valorizzazione della dimensione partecipativa e collaborativa degli attori della scuola stessa (interni ed esterni), sostenendo una logica che possa dare spazio anche a strategie bottom-up (Laici, Orlandini, 2016). Gli studi sulla social innovation (Murray, Caulier-Grice & Mulgan, 2010) descrivono, ad esempio, le modalità attraverso le quali i processi di innovazione che partono da una singola esperienza, si sviluppano progressivamente verso un

cambiamento sistemico. Altre ricerche (Kampylis, 2013; Bocconi, Kampylis&Punie, 2013) hanno evidenziato come i processi di trasformazione delle istituzioni scolastiche si realizzano e radicano in un contesto quando l'esperienza, nata a livello locale, viene sostenuta, in un secondo momento, tramite strategie di tipo bottom-up, con un processo sia centralizzato, sia decentralizzato.

Tale orientamento descritto dalle ricerche condotte in ambito internazionale rappresenta la modalità di intervento di Avanguardie Educative (AE), un movimento culturale nato nel 2014 dalla volontà di INDIRE (Istituto Nazionale di Documentazione e Innovazione per la Ricerca Educativa) e un primo gruppo di 22 scuole che avevano da tempo avviato percorsi di trasformazione didattica e organizzativa. Il Movimento, divenuto progetto di ricerca di Indire, si basa sulla individuazione e descrizione di esperienze di trasformazione didattica e organizzativa presenti nelle scuole italiane e nello scenario internazionale per diffonderle presso altre istituzioni scolastiche. Oggi il Movimento propone 15 idee di innovazione, in particolare l'idea "Dentro/fuori la scuola - Service Learning" vuole promuovere, attraverso l'approccio pedagogico del SL, percorsi di apprendimento orientati a valorizzare il territorio di riferimento da un punto di vista sociale, culturale e economico.

## **SERVICE LEARNING: IL TERRITORIO COME AMBIENTE DI APPRENDIMENTO**

Il SL nasce e si diffonde a partire dagli anni Sessanta negli Stati Uniti e in America Latina, i riferimenti teorici si collegano al pensiero di John Dewey, in particolare al suo richiamo ad un'educazione che si compie tramite il coinvolgimento attivo e consapevole alla vita della comunità (Dewey, 1994). Nelle esperienze dell'America Latina è evidente il richiamo a Paulo Freire (2002) con il concetto di educazione liberatrice e di prassi come riflessione e azione trasformatrice del mondo. In Europa sono presenti esperienze di SL in Spagna (Aprendizaje-servicio), in Germania (Lernendurch Engagement) ed in Gran Bretagna (Civic engagement education). In paesi come Spagna e Svizzera esistono da tempo reti organizzate che si occupano di supportare le scuole nella realizzazione esperienze di SL.

In Italia, a partire dal 2016, alcune iniziative ministeriali (Regioni sperimentali, Olimpiadi del SL, Scuole Polo nazionali) hanno sostenuto la formazione di docenti e la diffusione di questo approccio pedagogico che è in linea, ad esempio, con il pensiero pedagogico di Don Lorenzo Milani e Antonio Gramsci. Il rapporto tra SL e territorio è evidente nella stessa definizione che Maria Nieves Tapia<sup>14</sup> ci consegna: «un insieme di progetti o programmi di servizio solidale (destinati a soddisfare in modo delimitato ed efficace un bisogno vero e sentito in un territorio, lavorando con e non soltanto per la comunità), con una partecipazione da protagonisti degli studenti, che va dalla fase iniziale di pianificazione fino alla valutazione conclusiva e collegato in modo intenzionale con i contenuti di apprendimento (incluso contenuti curricolari, riflessioni, sviluppo di competenze per la cittadinanza e il lavoro)» (Tapia, 2006 pp. 56). Il punto di partenza di un percorso di SL è dunque l'analisi del contestoterritoriale di riferimento con l'obiettivo di individuare un tema, un problema o un servizio mancante al quale la scuola può rispondere attraverso la realizzazione di un percorso di apprendimento multidisciplinare. A questa prima segue solitamente un momento di studio e analisi del problema, per poi passare alla fase più strettamente esecutiva (Tapia, 2006). Un percorso solitamente si conclude con la condivisione e presentazione alla comunità di riferimento del progetto che è comunque coinvolta in tutte le fasi di realizzazione.

---

<sup>14</sup>María Nieves Tapia, fondatrice e direttrice del CLAYSS (Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario), è una delle voci più autorevoli sul tema del SL. È stata anche coordinatrice del programma nazionale di Aprendizaje-servicio dell'Argentina dal 1997 al 2010.

## ESPERIENZE DI SERVICE LEARNING NEL MOVIMENTO DELLE AVANGUARDIE EDUCATIVE

Lo studio di caso multiplo, si colloca in quest'area di indagine e ha lo scopo di studiare l'approccio pedagogico del SL in relazione all'educazione alla territorialità. La metodologia scelta ha permesso di analizzare le esperienze realizzate da quattro scuole (due istituti comprensivi e due istituti di scuola secondaria di secondo grado) appartenenti al Movimento delle AE. In tali esperienze il territorio assume significati differenti: significati fisici, in quanto «il territorio è luogo primo dei vissuti della quotidianità e fondamento dell'abitare come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti»(Iori, 2019 ); significati culturali, poiché genera la memoria, la storia, le consuetudini, il linguaggio della comunità; significati sociali e relazionali, in quanto rappresenta anche spazio di aggregazione. Inoltre, si identifica come ambiente di apprendimento qualificante per la relazione educativa.

L'agire educativo e le esperienze didattiche realizzate dalle scuole si sono svolte all'interno della comunità e si sono sviluppate grazie alla partecipazione e collaborazione di più interlocutori, valorizzando la transizione tra dentro e fuori la scuola. Questo tipo di progettualità, propria del SL, ha consentito di inserire all'interno del curriculum scolastico i contenuti caratteristici di un contesto territoriale e culturale. In questo modo l'ambiente di apprendimento (Tosi, 2018 p. 129) si è allargato oltre i confini dell'aula e della scuola in quanto le attività previste dai percorsi si sono svolte direttamente sul territorio.

Come abbiamo visto, il punto di partenza di un percorso di SL è l'analisi del contesto territoriale di riferimento in cui inserire l'agire educativo.

Se ben progettati, gli interventi di SL consentono di dare vita a esperienze significative per gli studenti, poiché sono realizzate per rispondere ad uno scopo specifico (Nigris, Negri & Zuccoli, 2015 p.15) ovvero: un bisogno vero e sentito della comunità, favorendo, nella progettazione didattica, la costruzione di un'offerta formativa integrata con il territorio. In letteratura vengono riconosciute cinque fasi (motivazione, diagnosi, pianificazione, esecuzione, chiusura) e tre processi trasversali (riflessione, documentazione, comunicazione) che connotano i percorsi di apprendimento-servizio (Tapia, 2006; Fiorin, 2016), insieme ad alcuni indicatori di qualità: collegamento con il curriculum, riflessione costante, comprensione delle diversità, protagonismo degli studenti, creazione di partnership con il territorio, monitoraggio degli obiettivi di apprendimento e di servizio, durata e intensità (NYLC, 2008; Europe Engage, 2016). Nelle esperienze analizzate l'individuazione di un bisogno del territorio è avvenuta attraverso l'analisi attenta dei suoi diversi significati. Nel caso dell'IC Petrarca di Montevarchi (TAB. 1), il tema della salvaguardia della piazza cittadina richiama la valorizzazione di uno spazio fisico che è anche fortemente affettivo (spazio frequentato dai bambini in pausa pranzo e all'uscita da scuola), relazionale (con il richiamo alla centralità della persona e al diritto all'abitare lo spazio urbano), sociale (piazza come tradizionale luogo di aggregazione), culturale (spazio realizzato in ricordo dei caduti della Prima Guerra Mondiale).

TAB 1. IC Petrarca di Montevarchi , *La nostra Piazza: conoscenza e cittadinanza attiva*

<b>Titolo</b>	<i>La nostra Piazza: conoscenza e cittadinanza attiva</i>
<b>Durata</b>	a.s. 2016-2017



<b>Partecipanti</b>	scuola primaria “Isidoro del Lungo”, classi quarte scuola secondaria di primo grado “Petrarca”, classi terze
<b>Bisogni del territorio a cui si intende rispondere (obiettivi del progetto)</b>	<p>Obiettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● promuovere comportamenti sociali corretti intorno all’uso della piazza Cesare Battisti, collocata davanti alla scuola;</li> <li>● coinvolgere le famiglie sull’importanza del rispetto nei confronti di uno spazio pubblico;</li> <li>● promuove l’integrazione attiva e partecipata degli alunni provenienti da culture diverse e delle loro famiglie.</li> </ul> <p>Nata come Parco della Rimembranza per ricordare i caduti della Prima Guerra Mondiale, la piazza è uno spazio importante per la comunità di Montevarchi. Negli ultimi anni la piazza è stata oggetto di ristrutturazione con la costruzione di un parco giochi frequentato dagli alunni dell’infanzia e della primaria, durante la pausa pranzo e all’uscita dalle lezioni. In questi momenti gli alunni riferivano comportamenti poco corretti da parte della comunità nei confronti delle piante, delle strutture presenti e dello spazio in genere.</p>
<b>Competenze coinvolte</b> (disciplinari, cittadinanza attiva, soft skills)	<p>Competenza disciplinari, competenze chiave europee, competenze di cittadinanza attiva, competenze territoriali.</p> <p>Per quanto riguarda le competenze disciplinari, la storia è al centro di un percorso interdisciplinare.</p>
<b>Azioni</b>	<p>Il progetto ha avuto come punto di partenza la ricerca di informazioni e di immagini (fonti orali, scritte e iconografiche) sulla storia della piazza e sulla sua importanza per la comunità. Una delegazione degli alunni ha illustrato il progetto all’amministrazione locale.</p> <p>Gli alunni della scuola primaria hanno realizzato un cartellone di sensibilizzazione al rispetto del suolo pubblico con disegni che riassumessero anche le caratteristiche delle piante presenti. Gli alunni della scuola secondaria di primo grado hanno progettato, con l’utilizzo del computer, un pannello informativo sulla storia della piazza. La cartellonistica è stata collocata in maniera permanente. Per la sua realizzazione sono state coinvolte due associazioni di categoria: Confcommercio e Confartigianato. La bacheca nella quale sono stati collocati i cartelloni è stata donata dal Comune. La piazza è stata arricchita con un percorso storico.</p>
<b>Risultati</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● La comunità ha riscoperto il valore del luogo e la sua storia;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● gli studenti si sono “appropriati” di uno spazio che vivono quotidianamente;</li> <li>● gli studenti sono entrati in relazione con soggetti esterni facendo crescere in loro la consapevolezza di poter intervenire in maniera positiva nella realtà che li circonda.</li> </ul>
<b>Riflessioni</b>	<p>La scuola ha progettato un intervento che ha coinvolto le classi della scuola primaria e della secondaria di primo grado, secondo compiti e obiettivi specifici. La verticalità dell’intervento, il lavoro per classi aperte e i momenti di comunicazione e disseminazione per la condivisione con gli interlocutori esterni (amministrazione locale, famiglie, associazioni culturali, etc.) previste dalla progettazione, hanno rappresentato le occasioni attraverso le quali studenti e studentesse hanno potuto esercitare, anche in maniera inconsapevole, il loro ruolo di cittadini attivi, risvegliando nella comunità più ampia il senso di appartenenza ad un territorio e alla sua storia (Selmo, 2014 p. 22).</p>

Nel caso dell’IC Giovanni XXIII di Acireale (TAB. 2), il territorio diventa ambiente di apprendimento che assume significati culturali, in quanto gli alunni sono coinvolti in un percorso di conoscenza dei luoghi e delle tradizioni locali. La dimensione affettiva collegata al luogo e al percorso si esplica nel recupero della propria identità, delle proprie radici e delle proprie tradizioni che vengono poi valorizzate attraverso l’offerta di un servizio di informazione turistica e culturale al centro del quale vi è proprio il territorio nella sua specificità (dimensione sociale e relazionale).

TAB 2. IC Giovanni XXIII di Acireale, *Passeggiate Acesi*

<b>Titolo</b>	<i>Passeggiate Acesi</i>
<b>Durata</b>	a.s. 2017-2018
<b>Partecipanti</b>	scuola secondaria di primo grado, classi prime, seconde e terze
<b>Bisogni del territorio a cui si intende rispondere (obiettivi del progetto)</b>	<p>Obiettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● promuovere l’immagine turistica della città di Acireale;</li> <li>● introdurre nei processi di erogazione dei servizi di informazione turistica forme d’innovazione e creatività per attrarre l’interesse turistico e culturale;</li> <li>● ipotizzare strategie di intervento per la tutela, la conservazione e la valorizzazione dei beni culturali.</li> </ul> <p>L’istituto comprende 7 plessi scolastici situati nella città di Acireale, nella quale non è presente un servizio di informazione turistica e</p>

	<p>culturale. Non sono disponibili brochure o libri sulla città e sulle sue bellezze architettoniche, naturali e artistiche.</p>
<b>Competenze coinvolte</b> (disciplinari, cittadinanza attiva, soft skills)	<p>Competenza disciplinari, competenze chiave europee, competenze di cittadinanza attiva, competenze territoriali</p> <p>Per quanto riguarda le competenze disciplinari, l'arte è al centro di un percorso interdisciplinare. Gli alunni sono coinvolti in un percorso di conoscenza dei luoghi e delle tradizioni locali (aspetti artistici, storici, economici, scientifici del territorio).</p>
<b>Azioni</b>	<p>Gli studenti hanno approfondito lo studio del territorio e del patrimonio artistico culturale locale attraverso uscite, interviste, analisi di fonti scritte e iconografiche.</p> <p>Con il coinvolgimento della pro loco, dell'Ente Locale, del FAI, di Associazioni culturali e librerie, è stato realizzato un volume di informazione sulla città e i suoi beni artistici e architettonici. Parallelamente il sito della scuola è stato arricchito con un info point digitale, con contenuti in lingua inglese e francese, attraverso cui gli alunni hanno stabilito un rapporto a lungo termine con i visitatori al fine anche di promuovere modalità di conoscenza e fruizione del territorio rispettose dell'ambiente e delle tradizioni del luogo. Nel sito della scuola è stato aperto anche uno shop online per la vendita di manufatti tipici del territorio realizzati dagli alunni nel corso delle attività laboratoriali.</p>
<b>Risultati</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>● realizzazione di un servizio permanente per il territorio ascese (infopoint e shop online);</li><li>● introduzione nei processi di erogazione dei servizi forme d'innovazione e creatività tali da attrarre maggiormente l'interesse turistico e culturale;</li><li>● valorizzazione del patrimonio storico artistico attraverso i linguaggi digitali.</li></ul>

<b>Riflessioni</b>	Come nel caso dell'IC Petrarca, obiettivo del percorso è rafforzare il senso di appartenenza al territorio. Trattandosi, inoltre, di una piccola scuola <sup>15</sup> la relazione con il territorio ha una significato strategico per il rilancio demografico e culturale. In una comunità scolastica come quella delle piccole scuole, infatti, il rapporto fra l'istituzione educativa e l'«(...) ambiente naturale, sociale e culturale può rappresentare una risorsa dalle forti potenzialità innovative nel momento in cui lega l'apprendimento alla realtà valorizzandola nel rispetto delle vocazioni territoriali» (Manifesto delle Piccole scuole, 2017).
--------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

La dimensione sociale e quella relazionale caratterizzano l'educazione alla territorialità propria dell'esperienza dell'ISIS Europa di Pomigliano (TAB. 3). Il recupero di un'area periferica disagiata propone un modello di scuola come comunità educante che agisce per la salvaguardia del proprio territorio. Centrale è la dimensione relazionale attraverso la ricerca di un dialogo con i giovani residenti nell'area di Casalnuovo e la realizzazione di uno spazio educativo e culturale. Infine, l'ambiente di apprendimento si allarga oltre i confini dell'aula e della scuola attraverso laboratori formativi rivolti ai bambini e agli adolescenti e realizzati nel Centro Polifunzionale Pasolino.

TAB 3. ISIS Europa di Pomigliano , *IO C'ENTRO-U.N.I.*

<b>Titolo</b>	<i>IO C'ENTRO-U.N.I.</i>
<b>Durata</b>	a.s. 2018-2019
<b>Partecipanti</b>	classe 4 Atg
<b>Bisogni del territorio a cui si intende rispondere (obiettivi del progetto)</b>	<p>Obiettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● recuperare uno spazio per la socializzazione e l'inclusione dei giovani di Casalnuovo;</li> <li>● diffondere il rispetto per l'altro e la cittadinanza attiva;</li> <li>● rinnovare il senso di appartenenza e cittadinanza a partire dalla scoperta del territorio e dell'altro.</li> </ul> <p>Il progetto nasce dal bisogno di recupero di un'area disagiata, il Centro Polifunzionale Pasolino, collocata nel Comune di Casalnuovo.</p>
<b>Competenze coinvolte</b>	Competenze disciplinari, competenze chiave europee, competenze di cittadinanza attiva, competenze territoriali

<sup>15</sup>Indire da anni segue le piccole scuole, ovvero realtà scolastiche in situazione di isolamento geografico (zone di montagna e piccole isole) e caratterizzate dalla presenza di pluriclasse dovute al numero ridotto di studenti. Nel 2017 è nato il Movimento delle Piccole che fa riferimento ad un Manifesto culturale costruito su tre punti chiave: a) comunità di memoria e qualità di apprendimento; b) tecnologie e inclusione sociale; c) l'esperienza delle pluriclassi, una risorsa e non un limite.

(disciplinari, cittadinanza attiva, soft skills)	
<b>Azioni</b>	Il progetto è partito con la ricerca di informazioni sulle aree periferiche del Comune di Casalnuovo attraverso interviste semi-strutturate rivolte ai giovani che abitano il territorio. Il territorio è stato esplorato al fine di cercare spazi per la realizzazione del progetto e per l'attivazione di collaborazioni con Enti del territorio. L'assessore alla cultura di Casalnuovo ha messo a disposizione il Centro Polifunzionale Pasolino. Gli alunni hanno progettato azioni di animazione sociale e laboratori formativi pomeridiani rivolti ai bambini e agli adolescenti del territorio del Comune di Casalnuovo.
<b>Risultati</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● restituzione alla comunità di strutture comunali in disuso che diventano spazi educativi e culturali;</li> <li>● interiorizzazione del senso di appartenenza alla comunità territoriale.</li> </ul>
<b>Riflessioni</b>	<p>Il recupero delle zone periferiche come misura di contrasto all'abbandono scolastico si coniuga con il rilancio della scuola come centro civico e culturale per la comunità. La scuola si configura come "sistema aperto", capace di allargare il proprio orizzonte formativo e operativo al contesto sociale, economico e territoriale e di esercitare verso di esso un ruolo attivo e propositivo (Brint, 2007). Obiettivo è porre lo studente al centro del progetto educativo e creare le condizioni ottimali per garantirgli il successo scolastico, contrastando l'abbandono e contribuendo alla sua piena realizzazione sociale e come cives (Goodlad, 1984).</p> <p>Nel collegamento tra attività di apprendimento e servizio realizzato per la comunità di riferimento prende vita, in questa esperienza, la costruzione di una comunità autentica e non contraffatta, una comunità che è incorporata "nella struttura stessa della politica della scuola" (Sergiovanni, 2000 p. 13).</p>

L'ultimo caso analizzato mette in particolare evidenza la dimensione fisica del territorio. L'IIS Sandro Pertini di Alatri (TAB. 4) ha offerto alla propria comunità (cittadini/produttori e cittadini/consumatori di olio EVO) un servizio solidale di analisi organolettica del proprio olio. Gli studenti hanno avuto la possibilità di approfondire la conoscenza del territorio in cui vivono, in cui la produzione dell'olio rappresenta una eccellenza nel settore agroalimentare, e rileggerlo in chiave di opportunità formativa comprendendo le risorse culturali ed economiche presenti.

TAB 4. IIS Sandro Pertini di Alatri, *Com'è il tuo olio? laboratorio per l'analisi dell'olio e la rilevazione di sofisticazioni*

<b>Titolo</b>	<i>Com'è il tuo olio? laboratorio per l'analisi dell'olio e la rilevazione di sofisticazioni</i>
<b>Durata</b>	a.s. 2012-13
<b>Partecipanti</b>	classi del triennio dell'indirizzo Tecnico-Tecnologico (Biotecnologie ambientali - Chimico)
<b>Bisogni del territorio a cui si intende rispondere (obiettivi del progetto)</b>	<p>Obiettivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● fornire un servizio legato alla produzione di olio extravergine di oliva</li> <li>● proporre strategie di intervento per contrastare le frodi alimentari</li> </ul> <p>La produzione dell'olio EVO caratterizza il territorio in cui l'istituto è collocato. La produzione dell'olio nel territorio di Alatri rappresenta una eccellenza nel settore agroalimentare. Nel territorio di Alatri è assente un servizio ai cittadini/produttori che vogliono conoscere le caratteristiche e le proprietà del proprio olio, sia ai consumatori per la verifica di eventuali sofisticazioni.</p>
<b>Competenze coinvolte (disciplinari, cittadinanza attiva, soft skills)</b>	competenze disciplinari, competenze chiave europee, competenze di cittadinanza attiva, competenze territoriali
<b>Azioni</b>	Gli studenti hanno approfondito lo studio della produzione agroalimentare del territorio. Gli alunni del triennio dell'indirizzo Tecnico-Tecnologico hanno predisposto presso i laboratori presenti nella sede dell'indirizzo Chimico dell'Istituto la raccolta di campioni di olio da analizzare. La cittadinanza è stata avvertita dell'iniziativa attraverso la pubblicazione locandine e manifesti pubblicitari. La realizzazione del progetto ha visto il coinvolgimento di: ASL Frosinone/Alatri, Aziende della filiera della chimica, Farindustria, Laboratori di analisi cliniche, Pa.L.Mer, Università degli Studi "La Sapienza" di Roma, Università di Tor Vergata – Roma, Università Roma tre –Roma.
<b>Risultati</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● offrire ai cittadini un servizio solidale che contribuisca alla tutela della salute;</li> <li>● contribuire al contrasto delle frodi alimentari.</li> </ul>
<b>Riflessioni</b>	In questa esperienza emerge la volontà della scuola di diventare un soggetto maggiormente responsivo nei confronti del territorio, attraverso la realizzazione di compiti di realtà pianificati in relazione ai

	<p>bisogni della comunità di riferimento (Mortari, 2017 pp. 20-21) e costruiti tenendo in considerazione la doppia intenzionalità del SL, ovvero: la presenza di obiettivi di apprendimento e di servizio (Furco, 1996).</p> <p>La scuola e le altre istituzioni costituiscono un “sistema duale” costituito dal “dentro”, ossia da tutto ciò che attiene alla scuola vera e propria ed è generato all’interno degli edifici scolastici, così come dal “fuori”, rappresentato dalle iniziative promosse dalle istituzioni, dalle associazioni, dalle aziende e da tutte quelle entità, più o meno formali, che con la scuola possono interagire e collaborare.</p>
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

## CONCLUSIONI

Le esperienze presentate evidenziano che la progettualità tra scuola e territorio, sostenuta dall’approccio pedagogico del SL, ha dato vita ad un serie di percorsi significativi che superano una logica di parcellizzazione degli interventi e indirizzano l’agire educativo di una istituzione scolastica rispetto al contesto di cui fa parte. In questo senso, il SL supporta lo sviluppo di una modello di interazione tra scuola e territorio in cui i diversi attori costruiscono un’identità specifica in relazione tra loro e che, in altro contesto, assumerebbero modalità e rappresentazioni differenti. La proposta pedagogica del SL può configurarsi come una possibilità per la costruzione di un curriculum integrato in cui il territorio è inteso come spazio geo-antropologico determinato e circoscritto ma anche e soprattutto come risorsa culturale e valoriale. Il SL rappresenta un cambio di paradigma pedagogico (Fiorin, 2016) in quanto rappresenta una modalità di ripensamento del curriculum scolastico che si arricchisce di contenuti e risorse provenienti dal contesto territoriale. Allo stesso modo, è in grado di educare alla responsabilità, quindi, alla cura perché si misura con i bisogni del territorio, si esplica attraverso la realizzazione di un servizio e sviluppa un pensiero riflessivo sull’esperienza (Mortari, 2017).

## BIBLIOGRAFIA

- Anichini A., Chipa S., Orlandini L. (2015). La scuola come sistema aperto. Esperienze innovative di collaborazione fra scuola e territorio nell'ambito dell'idea "Dentro/fuori la scuola" del Movimento delle Avanguardie educative. *IR-Innovazione e Ricerca* (periodico registrato al Tribunale di Firenze con numero 5358 del 27 luglio 2004), INDIRE, 10 aprile 2015. <http://www.agenziascuola.it/content/index.php?action=read&id=1887>
- Bocconi, S., Kamylyis, P., & Punie, Y. (2013). Innovating Teaching and Learning Practices: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe. *eLearning Papers Special Edition*, pp. 8-20. Retrieved October 10, 2019 from: <http://www.openeducationeuropa.eu/sites/default/files/news/SpecialEdition2013.pdf>
- Brint, S. (2007). *Scuola e società*. Bologna: il Mulino.
- Decreto del Presidente della Repubblica 8 marzo 1999, n. 275. *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*. Retrieved October 10, 2019 from: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-08-](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1999-08-)

[10&atto.codiceRedazionale=099G0339&normativi=false&tipoVigenza=originario&tipoSerie=serie\\_generale&currentPage=1](#)

Decreto Legislativo 31 marzo 1998, n. 112. *Conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali*. Retrieved October 10, 2019 from: <http://www.parlamento.it/parlam/leggi/deleghe/98112dl.htm>

Dewey, J. (1994). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Europe Engage (2016). *Quality Standards for Service Learning Activities*. Retrieved October 10, 2019 from: <https://europeengage.org/2-1-quality-standards-indicators-of-service-learning/>

Fiorin, I. (2016 a). *Oltre l'aula. L'approccio pedagogico del Service Learning*. Milano: Mondadori Università.

Fiorin, I. (2016 b). *Service learning e cambia il paradigma*. Retrieved October 10, 2019 from: [http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Scuola\\_e\\_formazione/2016/numero\\_1/47-50\\_Fiorin.pdf](http://www.cislscuola.it/fileadmin/cislscuola/content/Scuola_e_formazione/2016/numero_1/47-50_Fiorin.pdf)

Freire, P. (2002). *Pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.

Furco, A. (1996). *Service Learning: A balanced approach to experiential education*. In Taylor B. (ed), *Expanding boundaries: service and learning*. Washington DC: Corporation for National Service.

Goodlad, J. I. (2004). *A Place Called School*. New York: McGraw-Hill.

Iori, V. (2019). *Educazione alla territorialità elemento indispensabile per una cittadinanza attiva*. Retrieved October 10, 2019 from: <https://www.dire.it/12-07-2019/352822-educazione-alla-territorialita-elemento-indispensabile-per-una-cittadinanza-attiva/>

Kampylis, P., Law, N., Punie, Y., Bocconi, S., Brečko, B., Han, S., Looi, C.-K., Miyake, N. (2013). *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia. Exploring conditions for sustainability, scalability and impact at system level*. JRC Scientific and Policy Reports. Retrieved October 10, 2019 from: <http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83503.pdf>

Laici C. Orlandini L., (2016). "Avanguardie Educative": paths of innovation for schools. *Research on Education and Media*, 8(1), pp. 53-61. doi:10.1515/rem-2016-0007

Manifesto delle Piccole Scuole (2017). Retrieved October 10, 2019 from: [http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/manifesto\\_scuole\\_piccole\\_web2.pdf](http://www.indire.it/wp-content/uploads/2017/05/manifesto_scuole_piccole_web2.pdf)

MIUR (2019). Legge 20 agosto 2019, n. 92. *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*. Retrieved October 10, 2019 from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>

MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Retrieved October 10, 2019 from: [http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni\\_Nazionali\\_Definitivo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Nazionali_Definitivo.pdf)

MIUR (2015). *Legge n. 107, La Buona Scuola*. Retrieved October 10, 2019 from: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg>

MIUR (2017). *Linee di orientamento per la prevenzione e il contrasto in ambito scolastico*. Retrieved October 10, 2019 from: [https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=4&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00085&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-06-03&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0](https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaArticolo?art.progressivo=0&art.idArticolo=4&art.versione=1&art.codiceRedazionale=17G00085&art.dataPubblicazioneGazzetta=2017-06-03&art.idGruppo=0&art.idSottoArticolo1=10&art.idSottoArticolo=1&art.flagTipoArticolo=0)

MIUR (2018). *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*. Retrieved October 10, 2019 from: <https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>

Mortari, L. (2017). *Service Learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano: Franco Angeli.



- Murray, R. Caulier-Grice, J. & Mulga, G. (2010). *The Open book of social innovation*. UK: NESTA and The Young Foundation.
- National Youth Leadership Council (2008). *K-12 Service-Learning Standards for Quality Practice*. Retrieved October 10, 2019 from: [https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards\\_document\\_mar2015\\_up.pdf](https://cdn.ymaws.com/www.nylc.org/resource/resmgr/resources/lift/standards_document_mar2015_up.pdf)
- Nigris, E. Negri, S.C. Zuccoli, F. (2007). *Esperienza e didattica. Le metodologie attive*. Roma: CarocciEditore.
- OECD (2013). *Innovative Learning Environments, Educational Research and Innovation*. Paris: OECD Publishing.
- Selmo L. (2014). *Democrazia, impegno, educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Sergiovanni, T. J. (2000). *Costruire comunità nelle scuole*. Roma: LAS.
- Tamburrini, M. (2018). *Scuola e territorio: un'esperienza di contaminazione per educare insieme*. Retrieved October 10, 2019 from: [http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/03/2018\\_1\\_18\\_Tamburrini.pdf](http://www.rivistabricks.it/wp-content/uploads/2018/03/2018_1_18_Tamburrini.pdf)
- Tapia, M. N. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Roma: Città Nuova Editrice.
- Tosi, L. (2018). *Fare didattica in spazi flessibili. Progettare, organizzare e utilizzare gli ambienti di apprendimento a scuola*. Firenze: Giunti.

#### **ATTRIBUZIONE**

I paragrafi *Introduzione*, *Innovazione scolastica ed educazione alla territorialità*, *Service Learning: il territorio come ambiente di apprendimento* e *Conclusioni* sono da attribuire a Lorenza Orlandini. Il paragrafo *Esperienze di Service Learning nel Movimento delle Avanguardie Educative* è da attribuire a Chiara Giunti.

## Pedagogía y Personalismo Pedagogy and Personalism

María Eugenia Picco  
Universidad Nacional de Villa María

### ABSTRACT

En el presente trabajo se aborda la mirada de la filosofía personalista desde la concepción mounieriana en la pedagogía junto a sus expectativas a partir de autores adscriptos a esta corriente de pensamiento, quienes exponen su visión acerca de la educación personalista durante el inicio del siglo XXI.

Asimismo se realiza un recorrido por algunos puntos fundamentales que, de acuerdo a una investigación anterior publicada por la Universidad Nacional de Entre Ríos, han obstaculizado el acceso de los principios del personalismo comunitario al campo educativo; aunque han tomado de este algunos postulados orientados a lograr objetivos que se oponen a las máximas fundacionales del personalismo de Mounier, lo que ha colocado a la educación personalizada, como política de control social, casi en las antípodas de la educación personalista, caracterizada esta última por la búsqueda del desarrollo pleno de la persona.

### ABSTRACT

The present paper addresses the view of personalist philosophy from the Mounier's conception in pedagogy along with its expectations from authors attached to this school of thought, who expose their vision about personalist education during the beginning of the 21st century.

Likewise, a review is made of some fundamental issues that, according to a previous research published by the Universidad Nacional de Entre Ríos, have hindered the access of the principles of communitarian personalism to the educational field. Although they have taken from this thought some postulates oriented to achieve objectives that oppose the foundational maxims of Mounier's personalism, which has placed personalized education, as a policy of social control, almost at the antipodes of personalist education, characterized this one, by the search for the full development of the person.

### KEYWORDS

education process- interpersonal relation-personal dimensions- personalism- values

### INTRODUCTION

En el Manifiesto al servicio del Personalismo, Mounier expone que “una civilización personalista es una civilización cuyas estructuras y espíritu están orientados a la realización de la persona de cada uno de los individuos que la componen” (1936, pág. 44). Dentro de estas estructuras a las que alude el pensador, es posible identificar a los sistemas educativos como una de las de mayor influencia en el desarrollo de la persona y que “tienen como fin último el poner a cada persona en estado de poder vivir como persona, es decir, de poder acceder al máximum de iniciativa, de responsabilidad, de vida espiritual” (Mounier, 1936, pág. 44). Por lo que pensar en una pedagogía inspirada en los valores del personalismo, será motivación para el enaltecimiento de la persona a partir de sí misma a partir de las relaciones interpersonales que se establezcan y mediadas en el proceso de educación.

Así es posible afirmar que al interior de la Pedagogía se encuentra un sistema de pensamiento que será el que permite dar a luz a los fines para los que se educa y que, de acuerdo a Bossio (2018), es precisamente el concepto de persona el que infunde nueva vida a la pedagogía, ya que abre nuevos horizontes y perspectivas de análisis -además de la vocación ontológica natural- lo que afecta también

a la dimensión teleológica, al destino último de la existencia humana y a las dimensiones insondables de la interioridad (pág. 58) y que se relacionan con la acción pedagógica mediante la dimensión metodológica de esta.

En esta estructura subyacen diferentes formas de pensamiento que confluyen con los distintos y particulares momentos históricos de cada sociedad, manifestados en las relaciones que se establecen al interior de las mismas puesto que “para educar es necesaria una comunidad” (Pepe, 2011, pág. 56), y por lo que “asumir la responsabilidad colectiva que significa educar, es hoy asumir la distancia que los hombres hemos tomado con respecto a este mundo” (Pepe, 2011, pág. 57). Sin duda, frente a esto, intentar revalorizar y resignificar el sistema de pensamiento que gira en torno a la educación de la persona es una propuesta que propone que un hombre libre es, pedagógicamente hablando, sobre todo un sujeto que ha logrado emanciparse del yugo del conformismo y de la emulación (Bossio, 2018, pág. 61), es decir un hombre que no se acomoda a lo superficial, a la imitación, sino que se encuentra en permanente búsqueda.

## EL PERSONALISMO EN LA PEDAGOGÍA

*“Las ideas solo se convierten en promesas  
por nuestra adhesión  
y en fatalidades por nuestra dimisión”  
Emmanuel Mounier (1956)*

Un recorrido por el pensamiento de Emmanuel Mounier y algunos autores que adhieren a su propuesta, permite coincidir en que la educación personalista

“supone no considerar al educando como una persona a la que adiestrar o adoctrinar (en el sentido de ‘educare’ del término educación), sino verlo como persona a la que hay que suscitar, orientar y ayudar en su proyecto personal de vida. Se trata de una mirada antropológica hacia ‘quién’ y no hacia ‘qué’; o utilizando otra variable, hacia ‘alguien’ (personas y no objetos) y no hacia ‘algo’ (objeto educativo)” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 95).

Esto permite pensar en una educación que dignifique a la persona ocupándose de guiar al educando a revelar en él lo que lleva dentro, lo que está llamado a ser, evitando constreñir su interioridad ya que “una de las necesidades educativas en general y del personalismo en particular es la de recuperar ‘la persona’, y sacarla del círculo en la que está inmersa, donde imperan lo material y lo superficial” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 93), acercándola al sentido de aquilatar su ser persona desde el reconocimiento de sí misma y de su próximo como tales.

Así, la educación, en todas sus formas, es hoy vista como la verdadera necesidad humana y social, como la única estrategia para reconectar al hombre consigo mismo, orientándolo hacia caminos de conciencia y autenticidad existencial, como una herramienta capaz de renovar la sociedad desde dentro (Bossio, 2018, pág. 61), en la que transmitir y reproducir sentidos en los que la persona esté valorada en sí misma. Por ello, la educación como acción, se presenta como un desafío frente a esta necesidad real de las sociedades actuales; una educación que propenda a la reflexión de los conocimientos evitando la fragmentación de estos a la vez que favoreciendo la oportunidad de “redescubrir al hombre en todas sus dimensiones e integrarlo en todo su ámbito” (Mounier, 1956, pág. 134).

Así, y considerando como principal propósito el recuperar el valor de la persona en sí misma “la educación personalista se propone como un trabajo artesanal, no porque sea individual, sino porque no habrá dos personas iguales, aún cuando han sido educadas con la mira en los mismos valores” (Pepe, 2011, pág. 58), ya que cada ser es único e irrepetible. Sin embargo, la empresa dedicada a este

fin ha de disponer la atención a los tiempos de cada persona “porque no hay posibilidad de educar si no atendemos a los procesos de cada persona, y eso no es automático (...) porque no estamos programando máquinas, sino acompañando personas” (Pepe, 2011, pág. 58).

Esto lleva a considerar aquí que “la primacía de la funcionalidad no permite la observación de la realidad para contemplar las particularidades de cada educando que se encuentra inserto en el sistema educativo” (Picco, 2019, pág. 42), por lo que será de principal relevancia destacar el valor de la persona en sí mismas antes que considerarla en función de lo que puede hacer.

A este respecto, también será necesario que el educador pueda reconocerse como persona porque “el fin de la educación es personalizar, que el educando y el educador vayan siendo personas cada vez más perfectas como tales” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 53). Asimismo, como personas dispuestas a asumir la responsabilidad de conformar sociedades humanizadas en las que tanto el educador como el educando se encuentren en disposición de admitir la primacía del valor de la persona en sí misma soslayando paulatinamente el imperio de lo material sobre ella y teniendo presente que “este ‘sí mismo’ que tengo que conformar son las potencias que todos y todas por el hecho de ser humanos poseemos para que pasen a ser hábitos y que el educador debe favorecer” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 94) en una tarea perseverante, con la certeza de que toda vez que se lleva a cabo el proceso de educación uno y otro, es decir el educando y el educador, entablan una relación interpersonal que les permitirá un crecimiento y desarrollo orientados a conquistar su plenitud como persona. Esto puede considerarse puesto que pedagógicamente, el ser humano está llamado a tomar conciencia de sus dimensiones más profundas y a la realización de una nueva sociedad que ve en la persona su célula primordial (Bossio, 2018, pág. 62).

Ahora bien, para lograr esto

“el educador debe tener siempre despierta su conciencia sobre el fin y razón de ser de su acción educativa (...). Esto significa que todo educador debe tratar, ante todo, de desarrollar en el educando el ser-en-sí que es la esencia de cada hombre; despertar la autoconciencia, el autocontrol y la autodecisión del educando, para su adecuada autoubicación en el mundo y ante las demás personas. Esto es posible siempre y cuando el educador conserve plena conciencia de que el educando es persona y no lo cosifique” (Ceballos Speranza, 2008, pág. 86).

Es por esto que, desde la perspectiva del personalismo, “la educación no sólo debe apuntar a transmitir conocimiento conceptual sino también alentar actitudes nuevas, es decir educar a la totalidad de la persona y para ello la atención debe estar puesta equilibradamente en sus tres dimensiones” (Pepe, 2011, pág. 57), la intelectual, la emocional y la social, de manera que se pueda dar una respuesta auténtica a la realidad de la persona. Para esto el educador es quien debe “promover el sentido de la libertad y de la responsabilidad del educando para que sea él quien en virtud de su voluntad pueda autoconfigurarse y llegar a ser persona” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 94) orientando el desarrollo de sus dimensiones cada vez con mayor autonomía.

Relacionado a este propósito será oportuno considerar que identificar a la persona como sujeto del proceso formativo significa centrar la acción educativa en las necesidades reales del hombre (Bossio, 2018, pág. 62), contextualizando la acción educativa en el entorno de la persona y a su vez, a la persona en la educación.

Examinando minuciosamente la propuesta del personalismo en el campo educativo encontramos que la profesora Ceballos Speranza (2008) en su trabajo titulado El sujeto de la educación personalista según Ismael Quiles afirma que “el proceso de educación aparece fuertemente determinado por dos elementos. Por un lado, una relación interpersonal, es decir entre personas (...) Por otro lado el proceso de educación” (Ceballos Speranza, 2008, págs. 84-85) propiamente dicho y con este, el fin que se establece, o sea, su teleología.

Sentada así, tal relación interpersonal está conformada por el educador y el educando, en la que, de acuerdo a la autora, el primero “es quien coopera en el desarrollo de las cualidades de otra persona, con la intención de que se perfeccione como persona humana” (Ceballos Speranza, 2008, pág. 85) y el segundo es considerado en tanto “el hombre es una persona imperfecta, pero perfectible” (Ceballos Speranza, 2008, pág. 85), lo que da cuenta de la actividad permanente e inacabada en el desarrollo de la persona.

De esta relación surge el proceso de educación, en el cual se establece un vínculo orientado a los fines y atravesado por

- “1. Relación interpersonal: por parte de los sujetos que la integran (...). Por parte del fin de la educación, el proceso deberá consistir en un método personalizante.
2. Relación esencial: dado que las personas por su esencia son iguales, (...) la relación esencial es de igualdad o entre iguales. (...) Se trata de una relación persona-persona.
3. Relación especial: educador y educando, asimismo, son distintos en cuanto a la relación especial que hay entre personas que se hallan en situación distinta dentro del proceso de educación.” (Ceballos Speranza, 2008, pág. 86).

Sin embargo, concretar esta labor de educación personalista actualmente “no es tarea fácil, porque el marco estructural del sistema educativo actual no favorece mucho esa mirada y comportamiento personalista del educador” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 95), puesto que las condiciones en las que los educadores se encuentran desarrollando su tarea, constantemente ofrecen obstáculos a los propósitos personalistas, y es a causa de esto que “no podemos dejar de asombrarnos y denunciar la desproporción entre la exigencia intelectual individual, base del modelo competitivo e individualista, y el escaso tratamiento de las demás dimensiones -emocional y social- de la persona” (Pepe, 2011, pág. 57), lo que nos permite pensar en la incompatibilidad de una educación personalista en clave competitiva.

Es con motivo de esto que la voz de la pedagogía, en este delicado debate, se divide entre la conciencia de la necesidad de una educación que salvaguarde la condición formativa del hombre, la necesidad de vincularse con las dimensiones que lo hacen posible, de dotarlo de un patrimonio de valores y de metodología capaz de comparar las ruinas de la complejidad y una serie de propuestas de carácter didáctico que, (...) construyen modelos de interpretación de la realidad coherentes (Bossio, 2018, pág. 63), en las que priorizar a la persona se vuelve un debate que desdibuja incluso el alto valor que tiene en sí misma. Esto es así debido a que “la inspiración personalista podrá trazar caminos muy diversos, algunos de los cuales podrían ser renegados por otros personalistas, pues, al darse cuerpo a no importa qué inspiración, es muy fácil inclinarla a fines ambiguos” (Mounier, 1956, págs. 49-50), de lo que es posible comprender las condiciones implicadas en torno a la educación personalista en tanto búsqueda del desarrollo pleno de la persona y otras formas de personalizar la educación que se alejan de los principios fundamentales del personalismo de Mounier.

A más de esto, esta discrepancia también provoca que de manera sucesiva se transmita el arraigo de una educación teñida con prácticas que tienden a la configuración materialista y superficial. Esto admite manifestar que “sin lugar a dudas el error es nuestro, de los docentes y de los adultos, por ejemplo cuando no relacionamos los contenidos conceptuales con la vida sino con modelos, o cuando los instrumentalizamos para perpetuar sólo ideas” (Pepe, 2011, pág. 58). Para lo que, seguramente, será un principio alentador el lograr reconocer estos obstáculos y prácticas incompatibles con una educación que realce el valor de la persona tanto del educador como del educando. Aun así, “el pluralismo de la escuela se volvería indefendible si no viniese acompañado de un esfuerzo instrumental (y no solamente privado) que facilite la amistad fraterna de las distintas familias de la ciudad” (Mounier, 1936, pág. 73). Esto admite reflexionar sobre los intersticios que ofrece la propuesta de Mounier en virtud de no ser un sistema cerrado ni totalitario sino una posibilidad de

encuentro para las distintas maneras de pensar, en las que la persona es el valor más alto de la sociedad.

A riesgo de que en estos espacios se permean ideas incompatibles, el mismo Mounier propone e interpela que,

“al esbozar el esquema de una escuela pluralista, no disimulamos la dificultad central a donde nos arrastran las realidades mismas del problema (...) [no obstante], ¿no se corre el riesgo de suscitar la aparición de varias escuelas totalitarias o, si se quiere, de legalizar, bajo pretexto de la libertad, su dominio sobre el niño?” (1936, pág. 73).

En esta interpelación final, el filósofo permite reflexionar acerca del delgado límite que conlleva la propuesta personalista en el ámbito de la educación poniendo en relación contradictoria a la libre adhesión con la imposición. Asimismo, advierte la necesidad tanto de que la escuela reconozca y asegure las garantías de la persona como la regulación en la formación docente; pilares ambos que permitirán una “transformación pedagógica de la escuela, con un predominio de la educación, y de la educación personal, sobre la erudición” (Mounier, 1936, pág. 73). Sin embargo no quiere esto decir que la calidad en la educación se deba ver afectada por no priorizar el aspecto académico, sino más bien que esta debe ser atendida en la misma medida en que es necesario atender a las relaciones mencionadas anteriormente, a saber la interpersonal, la esencial y la especial favoreciendo el desarrollo de la persona de manera integral.

Así y todo, aún cuando sea posible advertir y sortear la intervención de modelos materialistas dentro de la educación, parece también relevante abordar en esta manifestación que el estado actual del sistema educativo ha sido influenciado por “una recuperación de la fundamentación antropológica del pensamiento mounieriano, (...) donde se resalta una concepción particular de la persona y sus dimensiones, como base para otras construcciones. En este sentido, son de resaltar especialmente las reformulaciones políticas” (Vides, 2008, pág. 55), valgan como ejemplo, las ocurridas, durante las últimas décadas del anterior siglo en Latinoamérica y especialmente en Argentina.

Basándose en lo anterior, algunos autores

“ubican a Mounier dentro de las tendencias personalistas que servirán de sustento a los teóricos de la educación personalizada (...) [sin embargo,] su pensamiento fue selectivamente ‘apropiado’ por quienes adscribían a una corriente personalizada en educación.

Remarcamos que quienes trabajan en la línea de Educación Personalizada según el estilo de García Hoz conjugan un esfuerzo en proponer una pedagogía que se enmarca en la búsqueda de un ideal humano indiscutible” (Kaufman, 1998, pág. 68).

Sin embargo y en vistas del acoplamiento ocurrido a la luz de la particularidad de la sociedad latinoamericana de aquel momento histórico clave, es posible advertir que mientras en la postura anti-totalitaria de Mounier expresada en su obra *¿Qué es el personalismo?*, en la que este filósofo aclara que este “es una respuesta a la expansión de la erupción totalitaria, ha nacido de ella, contra ella y acentúa la defensa de la persona contra la opresión de esos sistemas” (1956, pág. 16) y de lo que es posible conceder que la persona ha de ser valorada en sí misma como única, libre e irrepetible, en la de García Hoz

“debe adaptarse al sistema de valores y normas que la comunidad le impone (...) de esta manera se asegura que el individuo se adapte a una conciencia colectiva. Es en este sentido que la socialización se convierte en obligatoriedad de adaptación. En sociedades pensadas en tales términos el control social es un factor muy importante y siempre presente” (Kaufman, 1998, pág. 69).

De lo anterior es llano deducir la incompatibilidad entre el pensamiento original de Mounier y el cariz que tomó la apropiación de este por otros autores en la cual

“La teoría pedagógica personalista reducida a la racionalidad del modelo tecnológico en lo instrumental y sostenida ideológicamente por aquellos valores eternos e inmutables, que guían

a las personas hacia la conquista del proyecto personal de vida, hacia la obra bien hecha, hacia 'la' trascendencia puede ubicarse en la intersección de dos ideologías pedagógicas, la ideología pedagógica reformista-modernizante y la ideología pedagógica tradicionalista. (...) Manifestándose esta intersección en la tensión que plantea García Hoz en el reconocimiento de los dos niveles diferenciados en que se desarrollaría la educación: la pedagogía visible y la educación invisible." (Kaufman, 1998, pág. 74).

Lo que podría entenderse como lo prescripto y lo que efectivamente sucede al interior de las instituciones educativas, ambos niveles caracterizados por el aislamiento y desconocimiento uno de otro a causa de la segregación producida entre la elaboración de la pedagogía visible y la ejecución de la educación invisible. De esta manera llega a las aulas una "Educación Personalizada (...), [que] piensa en un vínculo pedagógico desigual y autoritario" (Kaufman, 1998, pág. 75) propiciando esquemas homogeneizantes que reproducen un sistema totalitario y hegemónico.

Así, y alejado del pensamiento personalista mouneriano original que enfatiza la primacía del valor de la persona en y por sí misma, esta apropiación selectiva de los principios del personalismo en conjugación con las particularidades histórico-sociales que ocurrieron en Latinoamérica en las últimas décadas del siglo XX fue el escenario que ha permitido que "tras este discurso pedagógico 'personalizador' que promueve a la trascendencia espiritual como fin primordial de la educación, se ocultaron los elementos oscurantistas (...) para facilitar la formación de 'individuos acrílicos'" (Kaufman, 1998, pág. 81).

Y es de acuerdo a esta visión, como consecuencia también de la nueva lectura del personalismo más el acoplamiento a las necesidades del poder, que

"Cohesión, consenso, renuncia, adaptación, adoctrinamiento, orden, disciplina, son las nuevas categorías que indubitablemente este discurso pedagógico incorpora, y en alguna medida encubre, a través de un mecanismo tan manifiesto como el de invocar la recuperación a través de lo educativo de los valores espirituales y esenciales universalmente compartidos." (Kaufman, 1998, pág. 75).

De esta situación que expresa el anterior párrafo conviene poner en claro la contradicción a la que comúnmente se arriba considerando a la educación personalista como una herramienta política destinada al servilismo del poder hegemónico mediante el control social y formando individuos con escasas habilidades para la reflexión. Esto, enmascarado en un discurso de orden, seguridad y valores esenciales, cuando lo que en realidad se transforma en un mero adoctrinamiento superficial, concurrió con un "terreno fértil donde expandirse y posibilitó, en consecuencia, el surgimiento de quienes trabajando en esta línea pedagógica constituirían estilos pedagógicos personalizados propios" (Kaufman, 1998, pág. 81). Estilos de los cuales aún en la actualidad es posible percibir su presencia al interior de las instituciones educativas manifiesta en diferentes prácticas que se llevan a cabo de manera cotidiana y que se reflejan en las representaciones sociales de los docentes, quienes a su vez han sido influenciados por estos en algún trayecto de su formación educativa.

De esta manera,

"la exaltación constante de los mismos [los valores perseguidos por el poder] como la individualidad, la singularidad, la necesidad de personalizar la educación, etc., escondían tras de sí una auténtica despersonalización y uniformización autoritaria que se lograría a través de distintas instancias interpenetradas: uniformización autoritaria, no respeto a las diferencias individuales, intolerancia ideológica e imposición de cánones de pensamiento" (Kaufman, 1998, pág. 89).

Todos los anteriores mencionados son fenómenos que el pensamiento personalista comunitario mouneriano, en su origen, intentó soslayar en aras de recuperar la realidad de la persona valorándola como un ser único, irrepetible y libre puesto que "la libertad, (...) es un límite inviolable y aún en nombre de las mejores intenciones podríamos atentar contra la dignidad de una persona cuando no la

respetamos en ese acto íntimo de adhesión o no a un proyecto de vida” (Pepe, 2011, pág. 58). De lo cual sería posible considerar que la imposición de los valores del modelo imperante de ese particular momento histórico, y del que sus consecuencias llegan hasta nuestros días de la mano de educadores que han sido formados en aquellas circunstancias y que aún hoy perpetúan aquel patrón de organización social, ha sido germen para obstaculizar y entorpecer una educación personalista con la configuración establecida en sus principios fundacionales y que se encuentra abiertamente expuesto en el Manifiesto al Servicio del Personalismo donde su autor menciona la “repugnancia que sentimos por cualquier régimen que imponga a las personas, por vía de órdenes colectivas, lo que pertenece a la libre adhesión de cada una” (Mounier, 1936, pág. 65).

De este modo el desafío actual para la pedagogía personalista será no “dejar a un lado ninguna de las facultades, disposiciones y capacidades del hombre, atendiendo a una educación de la inteligencia (para descubrir sus potencias) y a una educación de la libertad (para configurarlas en hábitos). En este sentido la educación personalista va dirigida hacia cada individuo, educando, para que se realice como persona y así alcance el máximo nivel de libertad y de responsabilidad” (Rubio Carrillo, 2009, pág. 95).

Todo ello desde la concepción personalista mounieriana original y teniendo en cuenta que “la Educación abraza los sentimientos, los hábitos y la inteligencia; la enseñanza, la inteligencia solamente” (Rubio, 2009). De lo que resulta imprescindible distinguir una de otra, es decir, la educación de la enseñanza ya que será la primera la que conduzca al educando, y del mismo modo al educador, a un desarrollo pleno de su persona.

Asimismo resulta imprescindible comprender que la escuela, a pesar de todas sus limitaciones, sigue siendo la única agencia educativa capaz de intervenir pedagógica, cultural y democráticamente en el tema de la formación (Bossio, 2018, págs. 63-64), en el que la persona encuentra un lugar de posibilidades para su desarrollo en sus diferentes dimensiones.

## CONCLUSIÓN

Considerar los principios del personalismo en la pedagogía latinoamericana de inicios de este siglo, merece el recorrido por autores que, en sus exposiciones históricas, han dejado ver por un lado los aportes teóricos originales y los que han servido como herramienta funcional de sistemas de pensamientos posicionados en un alejado punto de los fundamentos principales del personalismo. Así, tener en cuenta la delgada línea que separa las diferentes intencionalidades, es avanzar hacia el intento de esclarecer las causas que giran en torno a los éxitos y los fracasos de la filosofía personalista en la pedagogía en el ámbito latinoamericano.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bossio, F. (2018). Educazione e persona. Prospettive pedagogiche tra ricerca di senso e nuovo umanesimo. *Studi sulla Formazione*, 57-65.
- Ceballos Speranza, L. (2008). El sujeto de la educación personalista según Ismael Quiles. *Persona. Revista Latinoamericana de Personalismo Comunitario*, 84-87.
- Kaufman, C. (1998). *Cap. 2 a 7 - Implicancias del Personalismo en el plano educativo. Argentina 1976-1983*. Entre Ríos - Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Mounier, E. (1956). *¿Qué es el personalismo?* (E. Ruffo, Trad.) Buenos Aires: Ediciones Criterio.
- Mounier, E. (1936). *Manifiesto al Servicio del Personalismo*. Francia.
- Pepe, A. C. (2011). Alcances y límites de una educación personalista. *Persona. Revista Latinoamericana de Personalismo Comunitario*, 56-59.



- Picco, M. E. (2019). El aula inclusiva como respuesta autopoiética y el personalismo. *Redipe* , 37-45.
- Rubio Carrillo, T. A. (2009). Educación Personalista. De las potencias a los hábitos. *Persona. Revista Latinoamericana de Personalismo Comunitario* , 92-99.
- Rubio, T. A. (2009, Febrero 13-14). Educación personalista. De la potencia a los actos. *El giro personalista: del qué al quién* . San Pablo, Brasil: Emmanuel Mounier.
- Vides, D. (2008). Historia de las ideas y pensamiento de E. Mounier en América Latina. *Persona. Revista Iberoamericana de Personalismo Comunitario* , 50-56.

Direzione 2030: esperienze di cooperazione e partecipazione attiva alla  
rigenerazione educativa di comunità  
Direction 2030: experiences of cooperation and active participation in  
community educational regeneration

Claudio Pignalberi\*

\*Università Roma TRE, Italia, claudio.pignalberi@uniroma3.it

**ABSTRACT**

Il tema della sostenibilità e del territorio rappresenta una delle azioni prioritarie su cui intervenire per progettare e pianificare un ambiente di apprendimento inclusivo, sociale e culturale. Partendo da un'analisi dei documenti dell'ONU e dell'ASviS, il contributo presenta i risultati di un progetto sul tema della cooperazione e della partecipazione – attualmente in atto – presso una comunità locale.

**ABSTRACT**

The theme of sustainability and the territory represent one of the priority action on which to intervene to design and plan an inclusive, social and cultural learning environment. Starting from an analysis of the ONU and ASviS documents, the paper presents the results of a project on the theme of cooperation and participation – currently taking place – in a local community.

**PAROLE CHIAVE**

Agentività, apprendimento informale, educazione degli adulti, capacitazione, sostenibilità  
Agency, informal learning, adult education, capability, sustainability.

**INTRODUZIONE: IL TERRITORIO COME “SPAZIO” CONDIVISO DI APPRENDIMENTO**

È indubbio che una delle questioni fondamentali su cui negli ultimi anni si sta dibattendo molto attiene uno studio attento del territorio come ambito di cooperazione e partecipazione attiva. Studiosi e ricercatori in campo pedagogico (Alessandrini, 2019; Ellerani, 2017; Iori, 2018; Marra & Diamantini, 2018), da un lato, e le società scientifiche (quali Siped, Siref, Sird), dall'altro lato, stanno delineando un nuovo percorso di ricerca indirizzato ad un'analisi puntuale, attraverso la proposta di ricerche e pubblicazioni, dell'incidenza dell'azione educativa e delle dinamiche di apprendimento per lo sviluppo del territorio nella direzione sostenibile.

L'architettura del paesaggio, la struttura urbanistica, la casa quale spazio privato, la scuola quale spazio sociale e relazionale, corrispondono ad una nozione cognitiva dello spazio in grado di orientare il soggetto nell'ambiente e di favorire il suo identificarsi in esso, in modo da avviare nel territorio un processo di “crescente umanizzazione”. Nello specifico, il territorio facilita la coltivazione dei processi di apprendimento informali (Pignalberi, 2019); riconosce il diritto (del soggetto) all'apprendere ad apprendere; genera opportunità e situazioni in cui centrale è lo scambio, l'interazione sociale e la negoziazione dei significati per la costruzione di un “bene comune”. In campo educativo, il territorio si riscopre *spazio familiare*, ovvero una comunità in cui si rappresenta la vita quotidiana e l'individuo in essa interpreta e verifica quella rappresentazione che agli altri dà di se stesso, palesa le trame dei processi di appropriazione e difesa del territorio personale nell'ordito

delle espressioni più elementari e, quindi nell'incontro casuale, nell'interazione episodica, nella comunicazione interpersonale. Le rappresentazioni avvengono nelle mediazioni dei ruoli familiari o nelle relazioni sociali-scolastiche e indicano, riprendendo gli studi di Goffman (1969) «l'attività di un individuo che si svolge durante un periodo caratterizzato dalla sua continua presenza dinanzi a un particolare gruppo di osservatori e tale da avere una certa influenza su di essi» (p. 23).

È *spazio formativo*, nel senso di generare “comunità di talenti” (Margiotta, 2018) in grado di coltivare un bagaglio di conoscenze necessario per lo sviluppo della stessa e attraverso la quale far emergere un'identità di tipo sociale intesa come la capacità dei soggetti di fornire un contributo specifico nella negoziazione dei significati ed in cui l'apprendimento si riscopre nella relazione, nell'interazione sociale, nel “fare del gruppo”.

È *spazio progettuale* inteso come prefigurazione ragionata dei percorsi di formazione (Alessandrini, 2016) in un contesto in cui si intrecciano in maniera complessa culture, modelli, valori, risorse, esigenze e problemi – tra di loro molto diversi – e che rappresentano gli strumenti metodologici necessari per poter affrontare le criticità – in questo caso le criticità dell'educazione e dell'istruzione – e per delineare strategie di intervento per lo sviluppo e la coltivazione di un “sapere condiviso”. Santoianni (2010) sottolinea, infatti, che «uno degli aspetti di maggiore importanza è rappresentato proprio dalla capacità personale di elaborare e/o rielaborare ipotesi progettuali e proposte attuative in modo autonomo e soprattutto critico» (p. 18) al fine di generare ambienti capacitanti per la rigenerazione educativa della comunità.

In ultimo, è *spazio sostenibile* perché delinea un elenco di obiettivi e di azioni di intervento che riguardano i diversi ambiti che contribuiscono allo sviluppo ed alla rigenerazione del territorio: dall'istruzione, il lavoro, fino alle città sostenibili. Numerosi sono gli eventi, le manifestazioni ed i report di ricerca che si soffermano in particolare sull'importanza di pianificare misure sostenibili per consentire il raggiungimento degli obiettivi sanciti dall'ONU entro il 2030.

Un esempio su tutti è la lotta al cambiamento climatico di cui Greta Thunberg è la principale promotrice. Si pensi, in particolare, alla recente manifestazione tenutasi a New York che ha confermato la rilevanza per i giovani del movimento *Fridays for future* oppure le centinaia di migliaia di persone che si mobilitano per la libertà di Hong Kong, fino alla grande protesta in Gran Bretagna contro la scelta di Boris Johnson di chiudere il Parlamento di Westminster per far passare la sua scelta di *Brexit no deal*. Anche in Italia, numerose sono le istituzioni educative e formative che ridefiniscono i loro programmi di lavoro nella dimensione sostenibile, nonché il nuovo governo Conte che ha inserito la sostenibilità nelle 29 azioni delle linee programmatiche; infine, l'evento *Siena Summer School on Sustainable Development* che prevede due settimane di alta formazione con lo scopo di promuovere i contenuti dell'Agenda 2030 e diffondere la conoscenza degli obiettivi di sviluppo sostenibile al fine di sensibilizzare comunità, imprese e singoli individui, sui temi della sostenibilità. Mai come in passato, le agenzie educative/formative e le istituzioni sono chiamate in prima linea a promuovere un cambiamento culturale spostando l'attenzione sulla necessità per il territorio di compiere significativi progressi verso i traguardi previsti nel documento dell'ONU (2015). Per avere una comunità che progredisce verso la sostenibilità si ha bisogno, quindi, di un *modello di educazione sostenibile* che renda il territorio uno *spazio condiviso di apprendimento*.

## WHAT WORLD DO YOUR STUDENTS WANT TO SEE IN 2030?

«Che mondo vorresti vedere nel 2030? Non puoi combattere per i tuoi diritti se non sai quali sono, quindi la nostra missione è di dire a tutti che questo è il piano per rendere il mondo un posto migliore», si legge nella pagina ufficiale del sito del global goals<sup>16</sup>.

La *Global Goals Week* è la campagna per sensibilizzare sugli obiettivi di sviluppo sostenibile i cui principali destinatari sono appunto i giovani: dalla povertà, alle disuguaglianze, al cambiamento climatico. In particolare, nel documento redatto dall'ONU, la questione relativa al territorio è riportata nell'undicesimo goal “*Città e comunità sostenibili. Rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili*” e, in modo particolare, nel target 11.3 “Aumentare l'urbanizzazione inclusiva e sostenibile e la capacità di pianificazione e gestione partecipata e integrata dell'insediamento umano in tutti i paesi” e 11.4 “Rafforzare gli impegni per proteggere e salvaguardare il patrimonio culturale e naturale del mondo”. Ciò richiede, in prima istanza, la cooperazione tra le principali agenzie (famiglia, scuola, lavoro) nella definizione di un percorso di educazione sostenibile al fine di investire in un territorio (inteso come comunità di cultura, valori e tradizioni) come spazio condiviso di apprendimento.

Un modello di educazione sostenibile, dunque, che punti alla rigenerazione della comunità locale attraverso i seguenti obiettivi:

- favorire l'aggregazione e l'interazione sociale tra i cittadini affinché si facciano loro stessi promotori del patrimonio territoriale;
- favorire l'integrazione e la promozione delle pari opportunità nell'ottica della sostenibilità e dell'inclusione sociale;
- favorire l'incontro intergenerazionale, il confronto delle conoscenze e lo scambio di esperienze;
- valorizzare le eccellenze, ovvero coloro che nei diversi campi si siano distinti e che, allo stesso tempo, possono costituire un indubbio esempio educativo e formativo per i giovani.

Un modello di educazione sostenibile che, a partire da un'analisi del fabbisogno e da una progettazione mirata, si caratterizza per una serie di azioni strategiche di intervento<sup>17</sup> volte alla promozione di un'educazione ed un'educabilità formativa per un modello di scuola (Dewey, 1916a; Baldacci, 2014; Engeström, 1987), per una pratica di lavoro (Baldacci, 2010; Cambi, 2004; Rossi, 2012) e per una politica ambientale (Malavasi, 2008; Mezzadra & Nelson, 2014) in risposta alle innovazioni ed alle esigenze di cambiamento attuali, riconoscendo la centralità della persona ed il suo diritto all'apprendere ad apprendere.

Il territorio diviene pertanto *spazio di apprendimento* in cui il soggetto ha l'opportunità di prendervi parte ed in particolare di poter interagire, mettendo in evidenza le proprie competenze/abilità e conoscenze, nelle diverse opportunità di crescita inclusiva e resiliente. Dall'analisi dei principali

<sup>16</sup> The Global Goals for Sustainable Development: <https://www.globalgoals.org/>.

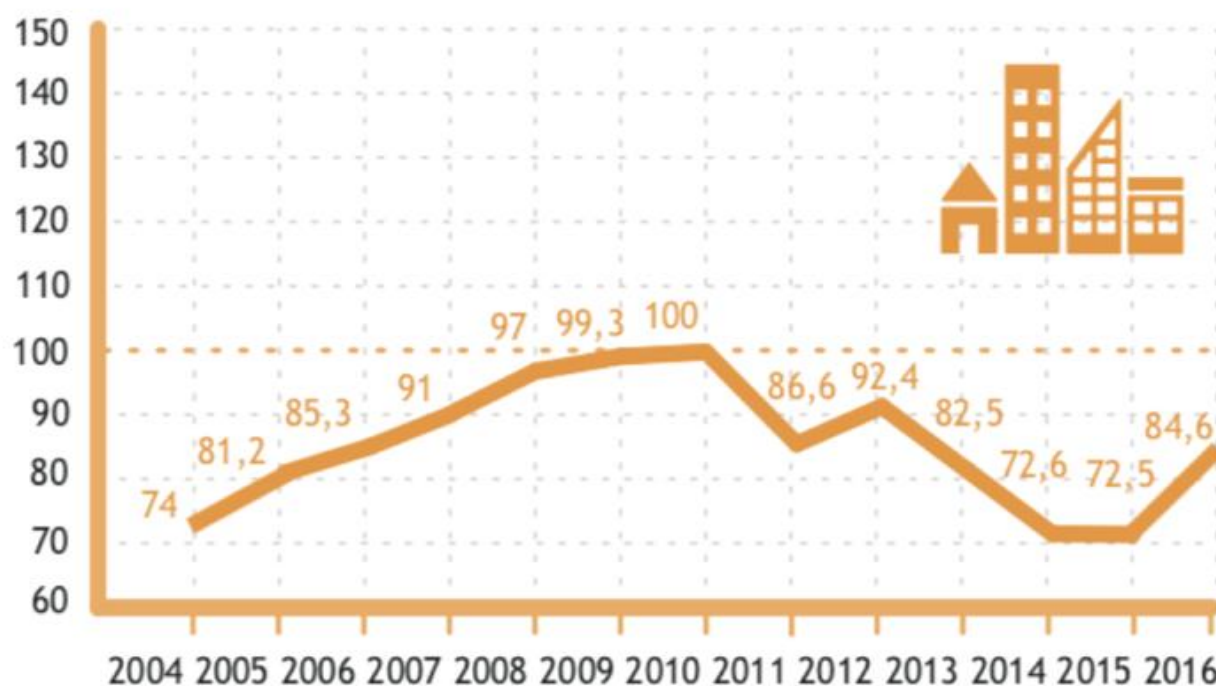
<sup>17</sup> Le azioni di intervento finalizzate alla rigenerazione di comunità riguardano: a) la promozione di specifici spazi di ascolto e di orientamento al lavoro per le fasce più deboli della popolazione (esodati, disoccupati a breve e lungo termine), con particolare riguardo alle giovani generazioni (orientamento professionale, alternanza scuola-lavoro, apprendimento basato sul lavoro); b) la pianificazione di azioni di intervento per prevenire la dispersione scolastica attraverso modelli formativi indirizzati alla valorizzazione e potenziamento delle proprie competenze a partire da specifici piani formativi centrati sui *learning outcomes*; c) la promozione di un'educazione all'ambiente come tratto distintivo e identitario del territorio; d) la promozione delle diverse realtà territoriali (dal punto di vista storico, ambientale, culturale, architettonico) come ricchezza distintiva per la singola persona.

report sull'andamento dei goals nel periodo 2015-2018, con particolare attenzione al rapporto ASviS del 2019(a), l'undicesimo goal non registra ancora dei miglioramenti significativi.

La *figura 1* mostra, infatti, in maniera evidente una forte criticità nella rigenerazione delle piccole realtà locali tanto da stimare che, nei prossimi 20 anni, l'80% della popolazione sarà ospitata dalle grandi città.

### Figura 1

*L'Italia e il Goal 11 "Città e Comunità Sostenibili"*



Fonte: ASviS (2019)

Ciò determina indubbiamente una "perdita significativa" del valore della cultura e delle tradizioni della comunità e, con essa, viene a mancare una strategia per la rigenerazione urbana come progetto di inclusione sociale e sviluppo economico. In sintesi, le azioni legate all'obiettivo di riferimento passano dal 74% del 2004 al 100% del 2010, per poi decrescere in maniera significativa fino all'84,6% nel 2016. A livello europeo, invece, il monitoraggio degli SDGs, elaborato dall'Eurostat (2019)<sup>18</sup>, capovolge i risultati appena descritti: l'UE ha compiuto progressi verso quasi tutti gli obiettivi, e tale miglioramento si riferisce in modo particolare all'aumento della qualità della vita nelle città e nelle comunità (goal 11).

Diversamente, il primo Rapporto sugli SDGs nelle città europee, redatto dal Sustainable Development Solutions Network (2019)<sup>19</sup>, mostra un'Europa divisa sotto il profilo dello sviluppo sostenibile, con

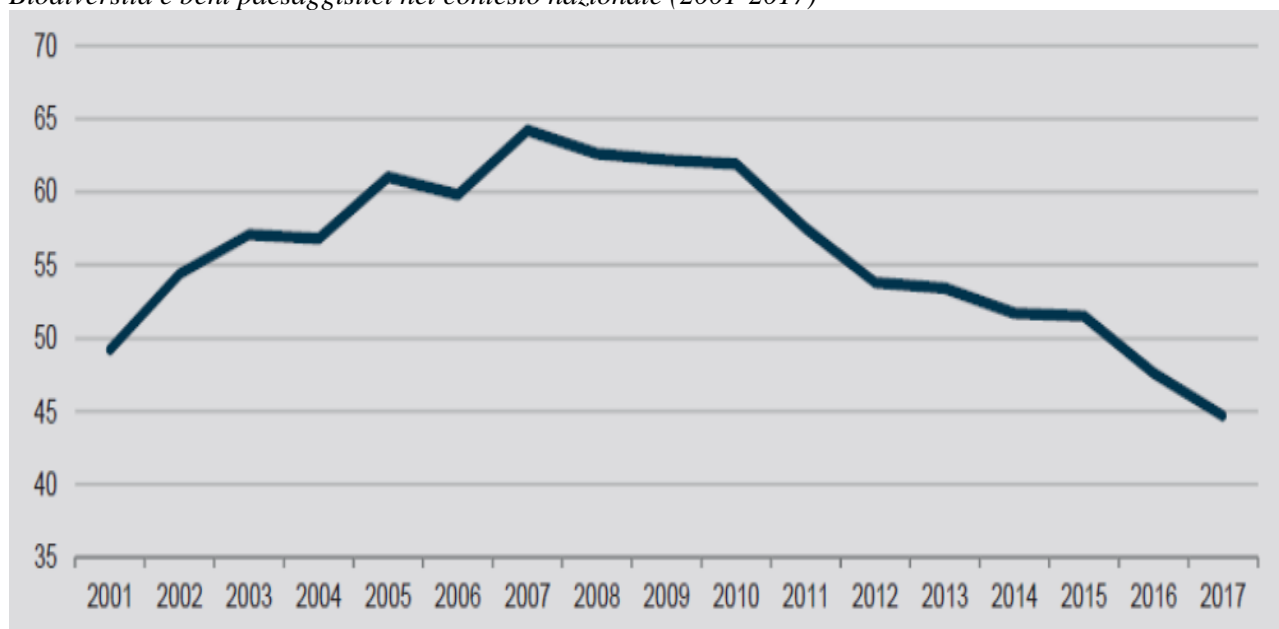
<sup>18</sup> Il Rapporto si apre con l'introduzione a cura di Frans Timmermans e Marianne Thyssen, rispettivamente vice-presidente della Commissione europea e Commissario europeo per l'occupazione, gli affari sociali, le competenze e la mobilità del lavoro: «Le prove sono sempre più chiare. Se persistiamo nei nostri modi di produrre, consumare e scartare, gran parte del pianeta diventerà inabitabile. Questo però non deve infonderci paura, bensì ispirarci all'azione» (p. 8).

<sup>19</sup> Il dossier mette a confronto l'andamento di 45 capitali e una selezione di aree metropolitane dell'Unione europea e dell'Associazione europea di libero scambio (AELS) sui 17 obiettivi di sviluppo sostenibile in base a 56 indicatori, usati dal SDSN e dalla fondazione *Bertelsmann Stiftung*, per misurare le prestazioni degli SDGs a livello globale, e include i contributi dell'OECD e del dipartimento di Affari pubblici e internazionali della Columbia University.

performance elevate nei Paesi del nord, medie nei Paesi occidentali e medio-basse nelle aree meridionali, centrali e orientali. L'Italia – insieme alla Spagna, Portogallo, Grecia, Malta e Cipro – si colloca nell'ultima fascia di punteggio, con valori al di sotto dei 55 punti, piuttosto critici rispetto allo sviluppo sostenibile come prospettiva di rigenerazione di comunità. Questo aspetto è reso ancor più evidente “a casa nostra” dalla recente rilevazione Istat (2019) relativamente alla conservazione, tutela e conservazione del patrimonio culturale e naturale. La *figura 2*, infatti, mostra chiaramente che la protezione delle biodiversità e dei beni paesaggistici è diminuita rispetto a dieci anni fa di circa venti euro pro capite: dal 2006 al 2010 aveva registrato dei valori in crescita, diminuiti nel periodo post crisi fino a 44,7 euro pro capite nel 2017.

## Figura 2

*Biodiversità e beni paesaggistici nel contesto nazionale (2001-2017)*



Fonte: Istat (2019)

Il report *Six Transformations to Achieve the Sustainable Development Goals*, pubblicato nella rivista *Nature Sustainability* (2019)<sup>20</sup>, identifica i principali interventi necessari per raggiungere ciascun SDG e li raggruppa in sei trasformazioni, ognuna delle quali contribuisce a promuovere diversi obiettivi di sviluppo sostenibile.

Le prospettive di analisi rimandano proprio all'urgenza di definire nuove politiche di sviluppo del territorio (dalla scuola alla diffusione dell'intelligenza pratica) come ambito in cui è possibile investire nel potenziale capacitativo dei soggetti e, al contempo, per generare diffusi modelli di riqualificazione urbana.

L'obiettivo prioritario riguarderà, dunque, la necessità di salvaguardare il patrimonio culturale comune e di rafforzare il senso di appartenenza e di partecipazione nella comunità. Una cultura, pertanto, che si riscopre come fiorente per lo sviluppo del territorio, come tratto identitario e

<sup>20</sup> Il documento è stato redatto da Jeffrey Sachs (Columbia University), Guido Schmidt-Traub (Sustainable Development Solutions Network), Mariana Mazzucato (University College London), Dirk Messner (United Nations University), Nebojsa Nakicenovic (International Institute for Applied Systems Analysis) e Johan Rockström (Istituto di ricerca sull'impatto climatico di Potsdam).

distintivo, come “bagaglio” di saperi e competenze, come “ambiente di relazione” e come “spazio di apprendimento e di valorizzazione di best practices”.

Lo sguardo al 2030 – per rispondere alla domanda posta nel titolo – sarà orientato ad azioni di investimento sulla cultura del territorio, passando da una spesa del 4% del 2015 al 6,7% del 2030 – così come si legge nell’*Agenda Urbana* di ASviS (2019b)<sup>21</sup> – e, allo stesso tempo, investire nel potenziale delle giovani generazioni, nel valore della pratica e nell’azione agentiva, nella partecipazione alla costruzione di ambienti abilitanti e capacitativi.

## GLI APPROCCI TEORICI A SOSTEGNO DELLA RIGENERAZIONE DI COMUNITÀ

Come già sottolineato, è soltanto di recente che pedagogisti ed esperti hanno posto particolare attenzione al tema dello sviluppo sostenibile sottolineando il legame tra apprendimento e territorio. Da un lato, l’apprendimento viene inteso come processo generativo di informazioni, di costruzione di nuova conoscenza e come adattamento al cambiamento; dall’altro lato, il territorio – nella sua accezione educativa e formativa – si declina nel concetto di “comunità”, i cui contributi sono fatti risalire con la pubblicazione di Ferdinand Tönnies del 1887 dal titolo *Gemeinschaft und Gesellschaft* (in italiano, *Comunità e Società*).

Lo studioso contrappose il concetto di comunità a quello di società, affermando che nella prima gli individui sono legati da una specifica radice naturale (famiglia, rapporti amicali, lavoro) in cui si coltivano rapporti affettivi di collaborazione attraverso un processo di condivisione di linguaggi, significati, abitudini ed esperienze comuni. Al contrario, nella società le relazioni sono basate sulla volontà razionale e, dunque, finalizzata al perseguimento di obiettivi specifici. La comunità è costituita da soggetti che si rapportano in modo coeso ed unitario alla realtà esterna; mentre, la società è composta da individui o gruppi che si rapportano agli altri con un fine personale da raggiungere.

Contrariamente al pensiero di Tönnies, il filosofo francese contemporaneo Jean Luc Nancy – nella sua opera *La comunità inoperosa* del 1995 – sottolinea il fatto che è errato parlare di una possibile contrapposizione dei concetti sopra richiamati in quanto «non esiste nessuna comunità “perduta” che necessiti di essere ricostruita» (p. 133).

La contrapposizione della visione comunità-società ha richiamato, quindi, l’interesse di studiosi dell’area del personalismo<sup>22</sup>, con l’analisi del mondo economico in chiave pedagogica di Hessen e la visione di Mounier<sup>23</sup>, fino ai modelli di ispirazione marxista<sup>24</sup>.

L’essenza della comunità, riprendendo le teorizzazioni di Nancy, è intrinseca alla riscoperta della soggettualità e della collaboratività dell’individuo verso la costruzione di un bene comune”:

---

<sup>21</sup> Nell’*Agenda* sono riportate – nella seconda parte – un elenco di “buone pratiche”, realizzate a livello nazionale, come l’*Interfaccia di science-policy per l’infrastrutturazione knowledge-based delle politiche urbane e territoriali* a cura della Fondazione Giuseppe Di Vittorio; il *Progetto resilienza urbana* del Comune di Catanzaro oppure *Lacittàintorno* della Fondazione Cariplo. L’aspetto che collega i diversi progetti è la definizione di un programma di rigenerazione urbana volto a favorire il benessere e la qualità della vita nelle aree urbane periferiche, che ambisce a proporre un modello di *policy making collaborativo* tra decisore pubblico, privato e sociale, attività produttive e cittadini, al fine di elaborare soluzioni adeguate ai bisogni delle comunità locali e *generare opportunità di crescita per le persone*.

<sup>22</sup> La prospettiva socio-pedagogica del personalismo ha inteso riconoscere la centralità della dimensione dei valori e dell’esperienza nell’ambito della persona, sviluppando in tal modo una visione più concreta e totale del pensiero educativo.

<sup>23</sup> L’analisi avanzata da Hessen sottolinea l’importanza della “partecipazione” del soggetto ai valori spirituali ed ai valori del gruppo sociale; ed ancora la pedagogia di Mounier, che *centra nell’amore l’indirizzo principale per la costruzione di un dialogo costruttivo tra i soggetti*.

<sup>24</sup> I modelli marxisti erano indirizzati all’elaborazione di una teoria pedagogica sulla base del *legame tra educazione-società e politica-società*, in cui il “lavoro” diviene processo *di e per* la formazione della persona in cui è esplicito il richiamo marxiano all’*uomo onnilaterale*.

- a) *comunità come riscoperta del senso di appartenenza e di partecipazione* in cui far emergere le caratteristiche distintive del soggetto e unitamente rendere possibile, come sottolinea Wenger (2006), i processi di negoziazione di significato;
- b) *comunità come condivisione* di interessi, desideri ed esperienze pregresse (Dewey, 1916b);
- c) *comunità come rafforzamento della cultura* (in un lavoro di condivisione di valori e simboli per la rigenerazione della tradizione territoriale) e di *interazione sociale* (all'interno del gruppo) (Bruner, 1992);
- d) *comunità come coltivazione di un'identità sociale*<sup>25</sup> intesa come impegno comune nella generazione di valore per il territorio (Genovesi, 2003).

La comunità è, soprattutto, spazio di apprendimento ecologico, situato e trasformativo. Bateson, nella sua teoria dell'*apprendimento ecologico* pubblicata in un'opera del 1972, convinto dell'inadeguatezza dei sistemi formativi e della mancata possibilità di un raccordo con l'ambiente, prima ancora di processare i contenuti delle conoscenze, ritenne necessario mettere al vaglio e modificare le modalità di apprendimento delle stesse.

Egli definisce l'apprendimento come un processo che denota un cambiamento di qualche tipo e che presuppone la classificazione in apprendimento zero (si presenta quando un soggetto dimostra un cambiamento minimo nella sua risposta al ripetersi di uno stimolo sensoriale), il protoapprendimento (si riferisce a quel tipo di processi che si possono pianificare e tenere sotto controllo), il deutoapprendimento (fa riferimento a una modalità che non è coscientemente pianificabile, poiché prende corpo attraverso pratiche di pensiero e comunicazione non deliberate) fino al terzo livello dell'apprendimento (più astratto e inconsapevole, difficile e raro persino negli esseri umani).

La visione ecologica, dunque, si riscopre nella dimensione dell'apprendere ad apprendere in quanto rappresenta la qualità principale per un buon osservatore, che è «fondamentalmente un esploratore di altri mondi possibili» (p. 123).

Altrettanto importante è l'approccio legato all'*apprendimento situato*, al centro delle ricerche e degli studi di Lave e Wenger (1991). Secondo questo approccio, i fenomeni legati all'apprendimento assumono una connotazione di analisi che va oltre la dimensione individuale, ma richiamano intorno a sé il valore e la misura delle interazioni sociali. Il contesto sociale dove avviene l'apprendimento, quindi, non è più solo un contenitore di stimoli, risposte e processi cognitivi, ma diviene elemento che pervade gli individui e ne determina – in maniera non meccanicistica – la condotta attraverso il linguaggio.

Centrale è, allora, l'importanza delle radici e della cultura del territorio affinché diventi *patrimonio agentivo* per la coltivazione di un'identità comune.

L'*apprendimento trasformativo*, in ultimo, si concentra sul ruolo giocato dalle esperienze pregresse, dalle relazioni instaurate e rese traducibili in azioni/assunti/routine, nonché dalla capacità di prendere delle decisioni a supporto degli assunti imposti dalla comunità (Mezirow, 2003). Tale logica consente in definitiva la validazione intersoggettiva degli assunti, delle ipotesi, delle proposte, tramite le quali i soggetti interpretano la realtà.

La comunità come “spazio di apprendimento” può costituire un vettore strategico sia nel campo educativo (si pensi alla proposta nelle scuole di una didattica di tipo partecipativa)<sup>26</sup>, formativo (nella

---

<sup>25</sup> Per Bauman (2018), l'identità viene intesa come «un grappolo di problemi, piuttosto che una questione unica, che si rivelano come qualcosa che va inventato piuttosto che scoperto; come il traguardo di uno sforzo, un “obiettivo”, qualcosa che è ancora necessario ricostruire da zero o selezionare tra offerte alternative, qualcosa per cui è necessario lottare e che va poi protetto attraverso altre lotte ancora» (p. 34).

<sup>26</sup> Una scuola che pone come punto di partenza l'analisi, critica e creativa, strutturata tra la *progettazione* e la *territorialità* è una scuola che si preoccupa di storicizzare e di razionalizzare i suoi interventi e di contribuire, in tal modo, allo sviluppo



costruzione di un bagaglio comune di saperi) e lavorativo (ad esempio, nelle pratiche di smart working e co-working con il supporto della rete)<sup>27</sup>, per definire un modello di educazione sostenibile che investa nelle capacitazioni delle persone e che consenta la coltivazione comune di un patrimonio agentivo per la rigenerazione qualitativa del territorio.

## DIREZIONE 2030: UN PROGETTO DI RICERCA SULLA RIGENERAZIONE DI COMUNITÀ

Il tema del rapporto tra educazione e comunità è al centro di un progetto di ricerca coordinato da un piccolo ente pubblico del frusinate (Serrone)<sup>28</sup> con il coinvolgimento degli Spazi Attivi della Regione Lazio<sup>29</sup>. Il progetto, ancora in fase di attuazione, intende fornire uno spazio di riflessione sui temi della rigenerazione della comunità locale, da un lato, e delineare un set di azioni di intervento nella direzione di un miglioramento e potenziamento del territorio attraverso “politiche di rete” con le diverse agenzie educative e lavorative, dall’altro lato.

Il progetto, denominato “*Serrone Farm Hospitality. Scuola, Lavoro, Ambiente nella prospettiva sostenibile e inclusiva*”, intende fornire un set di azioni volte alla promozione di un’*educazione* ed un’*educabilità formativa* per un modello di *ecosistema territoriale* (inteso come “comunità” di relazione tra scuola, pratiche di lavoro e ambiente) in risposta alle innovazioni ed alle esigenze di cambiamento attuali riconoscendo, alla base degli interventi, la centralità della persona (Gagné, 1987; Morin, 2001; Mortari, 2003; Pellerey, 2014). Promuove, inoltre, uno spazio di incontro culturale, sociale e formativo in cui si possano coltivare e sviluppare “congiuntamente” forme di aggregazione e di collaborazione sociale, tra giovani e meno giovani, ed anche prevedere una sensibilizzazione e

---

coerente del patrimonio umano e culturale a cui deve rispondere. Una progettualità educativa del territorio in cui centrale è la *potenzialità del soggetto in formazione*: la dimensione cognitiva, l’intelligenza emotiva, la relazionalità, il linguaggio corporeo, la motivazione ad apprendere e ad agire insieme agli altri.

<sup>27</sup> Carlo Andrea Finotto, in un articolo del 26 giugno 2018, commenta i dati di una ricerca condotta dalla Società Italiana Comunicazione (SIC) sottolineando quanto, per le imprese, la sostenibilità costituisca la principale azione agentiva di riqualificazione territoriale. La ricerca mette in evidenza come per un’impresa su due (il 55,6% nel 2018, contro il 54,3% dell’anno precedente) la sostenibilità rappresenta un’occasione per migliorare i processi e renderli più efficienti. Ad oggi, solo il 6,1% degli intervistati la considera un costo, mentre per il 35,4% delle imprese rappresenta «il modo di fare impresa da qui in avanti» (un dato, questo, che mette a segno una crescita del 5,8% rispetto all’anno precedente).

<sup>28</sup> Piccolo borgo in provincia di Frosinone, da circa un anno il comune di Serrone rivolge particolare attenzione allo sviluppo del territorio nella dimensione della sostenibilità: *Serrone Sostenibile 4.0*, *Serrone 2030* e *Serrone Bottega Artigiana* rappresentano alcune best practices di eccellenza. L’idea alla base delle proposte progettuali parte da un’analisi specifica dei fabbisogni territoriali e professionali che da sempre caratterizzano il contesto, con una particolare attenzione alle problematiche, opportunità e situazioni pratiche – di tipo sociale e lavorativo – per le generazioni degli *adulti del futuro*. La principale azione di intervento è quella di pianificare dei momenti formativi che orientino il soggetto ad apprendere il futuro (*learn the future*), ovvero stimolare la creatività ed il pensiero critico dei soggetti attraverso la riscoperta, valorizzazione e potenziamento della *tradizione culturale* come “motore” e “veicolo” per una nuova forma di sviluppo e di valorizzazione del territorio (dal punto di vista del lavoro, delle professioni, della “memoria culturale”, della storia, degli usi e delle abitudini).

<sup>29</sup> Gli Spazi Attivi costituiscono un efficace *servizio di open innovation*, ovvero sono *spazi collaborativi* dove cittadini, scuole, giovani, talenti, startup, imprese ed enti locali partecipano alla crescita del territorio. All’interno si svolgono approfondimenti sui temi dell’innovazione, dello sviluppo e della cultura di impresa, attraverso incontri formali ed informali e con momenti di condivisione e di collaborazione fra soggetti diversi su progetti comuni. Rappresentano la porta di accesso a tutte le opportunità messe a disposizione dalla Regione Lazio per cittadini, imprese e territori. In sostanza, trattasi di *luoghi di co-progettazione e di social networking territoriale*.

promozione/conoscenza delle politiche sostenibili che fanno del borgo un ambiente sempre più basato sull'appartenenza, la partecipazione e la condivisione di saperi ed esperienze<sup>30</sup>.

Può un borgo essere attrattivo per le nuove generazioni, i lavoratori digitali, i creativi, i lavoratori “nomadi”? Può diventare dimora e cantiere di rigenerazione? La promozione del territorio può costruirsi su una “vision” di stimolo a nuove forme di agency? Quanto la sostenibilità può contribuire per la riqualificazione dell'ecosistema territoriale?

Gli elementi di attenzione partono dalla criticità dello spopolamento dei borghi, l'indebolimento del senso identitario, l'abbandono di alcuni segmenti produttivi e del lavoro e la diffidenza verso il cambiamento e l'innovazione. Secondo poi, le nuove generazioni si disaffezionano al proprio territorio per difficoltà legate a percorsi formativi poco esperienziali e creativi, nell'inserimento e crescita professionale, negli spazi di dibattito e decisione.

Il progetto, dunque, si pone l'obiettivo di rendere l'ecosistema territoriale un “laboratorio” di incontro di idee di comune interesse, di iniziative e progetti in risposta a bisogni collettivi (*innovazione sociale*) e, in particolare, accrescere il senso di appartenenza e di partecipazione alla comunità. Per questi motivi, sono stati realizzati cinque focus group per definire le *esperienze di contaminazione* e, successivamente, comprendere le azioni sostenibili da mettere in campo per la realizzazione di un polo dedicato alla rigenerazione dei borghi, rilevate con la somministrazione di un'intervista semistrutturata.

Il campione coinvolto, di tipo probabilistico, coinvolge – per ogni area di lavoro – 30 esperti, professionisti e cittadini operanti nel settore della scuola, del lavoro e dell'ambiente. I tavoli di co-progettazione, definiti nel corso dei focus group, sono i seguenti:

- a) capitale umano, ripensare gli spazi della scuola per fare rete con il territorio;
- b) formazione e lavoro come azioni sostenibili;
- c) rigenerazione dei borghi in chiave green e resiliente.

La finalità, quindi, è di rilevare le variabili (*descrittori di formazione*) ritenute significativamente correlabili con i bisogni e le esigenze della comunità. Il “borgo-cantiere”, in sostanza, si identifica in un ambiente comunitario basato sul senso di appartenenza e di partecipazione ad un progetto comune e finalizzato a coltivare l'agency per la rigenerazione del territorio.

Per quanto riguarda il *primo ambito*, l'azione sostenibile è indirizzata ad una ripensabilità della didattica come “laboratorio” in cui le giovani generazioni hanno la possibilità di conoscere, apprezzare e valutare le reali esigenze formative ed educative esistenti; infine, una ripensabilità pedagogica e sociale dell'educabilità a partire da una riqualificazione degli spazi e dei tempi della scuola. L'agency, dunque, si traduce nella proposta di nuovi approcci metodologici in campo didattico (53,5%) ed educativo (la ripensabilità degli spazi) necessari per la *riqualificazione degli ambienti di apprendimento* in chiave di pensiero pedagogico-didattico e di orientamento alla consapevolezza di un'identità territoriale (40,8%).

---

<sup>30</sup> La finalità è, dunque, quella di sviluppare una strategia di *apprendimento situato* volta, da un lato, ad accompagnare i giovani ad una *conoscenza situata del territorio* sulla base delle opportunità locali attraverso percorsi di formazione e di educazione allo sviluppo sostenibile con il supporto di soggetti esperti (*gli anziani del luogo*) al fine di sviluppare il potenziale – che molto spesso rimane tacito – durante la fase che li porta dall'adolescenza alla vita adulta; dall'altro lato, invece, consentire ai giovani, attraverso l'apprendimento delle tecniche e delle strategie professionali ed anche personali, di rendersi protagonisti attivi attraverso un metodo di attualizzazione delle pratiche culturali e sociali con il supporto della rete. In questo modo, il modello *Serrone sostenibile* si riscopre come processo di legittimazione periferica per mezzo di un apprendimento sul campo, esperienziale e generatore di valore capacitante per la singola persona e per il territorio.

La *tavola 1* riporta i principali descrittori di formazione in riferimento alle azioni previste nel quarto goal.

**Tabella 1**

*Regressione multipla descrittori + 4 goal*

<i>Descrittore di formazione</i>	<i>Media dei quadrati Sig.</i>
Le competenze dell'apprendere ad apprendere per lo sviluppo di un'identità professionale	160,524 ,013
Promozione di un'educazione alla sostenibilità	198,715 ,008
Approcci e pratiche capovolte per lo sviluppo delle competenze digitali	6,239 ,007
Le <i>transizioni educative</i> come strumento di relazione tra l'agenzia scolastica ed il borgo (riscoperta di antichi mestieri, narrazione di storie, percorsi biografici, ecc.)	10,537 ,003

Rispetto al *secondo ambito*, le soft skills (48,6%) occupano un posto di particolare rilievo: la capacità di problem solving; il lavoro in team; la capacità di riflessione e adattamento; il pensiero critico. Allo stesso tempo, l'azione sostenibile è indirizzata ad una formazione professionale per la riscoperta di antichi mestieri, con le sue storie, narrazioni, tradizioni e con una cultura ben sedimentata. In altre parole, vuol dire formare i *giovani adulti* all'appartenenza del territorio nell'incontro tra tradizione (l'arte, la cultura, il sapere locale) e innovazione (nuove pratiche di smart working e co-working). L'agency si identifica nell'*intelligenza pratica* (riprendendo la citazione di Sennett del 2008) necessaria per la definizione e coltivazione di abiti professionali capacitanti e talentuosi (52,5%) in risposta alle dinamiche future (*tavola 2*).

**Tavola 2**

*Regressione multipla descrittori + 8 goal*

<i>Descrittore di formazione</i>	<i>Media dei quadrati Sig.</i>
Partecipazione in un ambiente inclusivo e resiliente caratterizzato dallo scambio comune e condiviso dei saperi del passato e presente	2365,551 ,001
Promozione di un'educazione alla sostenibilità	2599,624 ,001
Sviluppare piani di orientamento alle diverse opportunità di lavoro, alla conoscenza e coltivazione di profili professionali, alla costruzione di un portfolio di competenze	2836,893 ,001
Le soft skills e l'intelligenza pratica	3131,841 ,000

Nel *terzo ambito*, invece, l'azione sostenibile si evince dalle strategie e dalle politiche educative rispetto alla questione ambientale: educazione al rispetto ed alla valorizzazione del territorio; l'azione plastic free; la formazione allo sviluppo delle soft skills (creatività, pensiero sistemico, riflessione e adattamento) (63,8%). L'agency, invece, rafforza le strategie educative nella direzione della valorizzazione del senso di *appartenenza e partecipazione* (60,8%) la vita della comunità da parte del soggetto (*tavola 3*).

**Tavola 3**

*Regressione multipla descrittori + 11 goal*

<i>Descrittore di formazione</i>	<i>Media dei quadrati Sig.</i>
Percorsi di apprendimento educanti per la costruzione di un'identità territoriale fondata sul valore dell'ambiente	700,476 ,004
Sensibilizzare alla conoscenza dell' <i>alfabeto ambientale</i> ed alle pratiche educative di ambienti-comunità	687,121 ,001
Promozione di un'educazione alla sostenibilità	689,856 ,001
L'ambiente come spazio di apprendimento esperienziale e come pratica distintiva del territorio per sviluppare <i>appartenenza e partecipazione</i>	693,913 ,000

**PROMUOVERE AZIONI DI EDUCAZIONE SOSTENIBILE PER IL BORGO-CANTIERE**

Il modello di educazione sostenibile – come emerge dalle risposte degli intervistati – costituisce un indubbio strumento-guida per favorire la riqualificazione del patrimonio culturale ed ambientale della comunità. Il progetto Serrone Farm Hospitality, partendo da una lettura condivisa delle azioni sostenibili e dall'analisi del fabbisogno del territorio, ha evidenziato quanto sia importante investire nell'agency delle persone per definire e potenziare, attraverso la rete di relazione con le agenzie educative, la *comunità in quanto borgo-cantiere*.

L'agency è la capacità di fare delle persone; è, ad avviso della Nussbaum (2012), la *pratica sociale agita* della collettività per la coltivazione del bene comune; inoltre, è libertà di sviluppo (Sen, 2000) e motore per la riqualificazione del territorio. L'agency, dunque, si concretizza nelle dimensioni dell'*appartenenza* e della *partecipazione*: su queste premesse è necessario promuovere azioni sostenibili.

Da un punto di vista pedagogico (Alessandrini, 2019; Baldacci, 2010; Mortari, 2003; Margiotta, 2018), le dimensioni considerate fondamentali per promuovere azioni concrete relativamente al borgo-cantiere sono:

- a) il rapporto tra esperienza e conoscenza (23,2%);
- b) l'opportunità per il soggetto di migliorare la propria perizia tecnica e l'intelligenza pratica (45,7%);
- c) la possibilità di generare esperienze di apprendistato cognitivo e di apprendimento situato (18,5%);
- d) la possibilità di progettare azioni di intervento in cui centrale è il contributo delle competenze distintive della comunità (85,8%).

Il borgo-cantiere rappresenta un esempio concreto ed efficace di appartenenza, condivisione di valori e significati, di ascolto e dialogo, e di valorizzazione delle competenze. È un contesto di apprendimento delle capacitazioni e del pensiero critico per il bene comune; è momento di convivialità e di partecipazione sociale tra soggetti con età, esperienze e conoscenze multidisciplinari; è contesto di appartenenza e partecipazione; è strumento per potenziare la consapevolezza di integrazione tra conoscenze digitali e mestieri del passato.

Le azioni educative a supporto di un lavoro di rigenerazione della comunità territoriale, in sintesi, riguardano:

1. la *sostenibilità culturale*, in cui centrale è l'agire agentivo della popolazione nella direzione della coltivazione e potenziamento dell'identità sociale della comunità. È la «capacità di conservare l'identità culturale e di guidare il cambiamento» (Scott e Gough, 2003);
2. la *sostenibilità pratica*, che si concentra sulla soddisfazione dei bisogni della comunità e, al contempo, è indirizzata alla tutela e conservazione delle specificità culturali (Wessels, 2006);
3. la *sostenibilità formativa ed educativa*, legata all'opportunità di promuovere situazioni ed occasioni di crescita e di sviluppo del bene comune (Stoltenberg, 2009).

È indubbio che il tema della sostenibilità e dello spazio rappresentano un fattore cruciale per lo sviluppo della comunità. L'analisi del tema non riguarda solamente il goal 11, ma deve essere inteso in maniera trasversale considerando, ove possibile, il grado di territorializzazione anche per altri indicatori connessi allo sviluppo sostenibile. Sono, pertanto, numerose le dimensioni da considerare in modo sistemico, inclusivo e integrato, per poter analizzare la sostenibilità educativa della comunità. La questione centrale è di rendere la comunità un *villaggio dell'educazione* e di *formare persone disponibili a mettersi al servizio del territorio*. Un villaggio educativo, si legge nel messaggio del lancio del patto educativo di Papa Francesco (2019), in cui «è più facile trovare la convergenza globale per un'educazione che sappia farsi portatrice di un'alleanza tra tutte le componenti della persona: tra lo studio e la vita; tra le generazioni; tra i docenti, gli studenti, le famiglie e la società civile con le sue espressioni intellettuali, scientifiche, artistiche, sportive, politiche, imprenditoriali e solidali. Un'alleanza tra gli abitanti della Terra e la “casa comune”, alla quale dobbiamo cura e rispetto. Un'alleanza generatrice di pace, giustizia e accoglienza tra tutti i popoli».

## BIBLIOGRAFIA

- Alessandrini, G. (2016). *Nuovo Manuale per l'esperto dei processi formativi. Canoni teorico-metodologici*. Roma: Carocci.
- Alessandrini, G. (2019). *Sostenibilità e Capability Approach*. Milano: FrancoAngeli.
- ASviS (2019a). *L'Italia e gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile*. Roma.
- ASviS (2019b). *L'Agenda urbana per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi e Proposte*. Roma.
- Baldacci, M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bateson, G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bauman, Z. (2018). *Il disagio della postmodernità*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, J.S. (1992). *La ricerca del significato. per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1916a). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1916b). *Democrazia e educazione*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ellerani, P. (2017). *Costruire l'ambiente di apprendimento. Prospettive di cooperative learning, service learning e problem-based learning*. Teramo: Lisciani Scuola.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: an Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta Konsultit.
- Eurostat (2019). *Sustainable development in the European Union. Monitoring report on progress towards the SDGs in an EU context*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Finotto, A.C. (2018). Ambiente, territorio e welfare: la sostenibilità piace alle imprese e fa bene ai conti. *IlSole24Ore*, 26 giugno.
- Gagné, R.M. (1987). *Le condizioni dell'apprendimento*. Roma: Armando.
- Genovesi, G. (2003). *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*. Milano: FrancoAngeli.
- Goffman, E. (1969). *La vita quotidiana come rappresentazione*. Bologna: il Mulino.

- Iori, V. (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Istat (2019). *Rapporto SDGs 2019. Informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*. Roma.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: FrancoAngeli.
- Marra, E., & Diamantini, D. (2018). *Territorio, educazione e innovazione*. Milano: Ledizioni.
- Mezirow, J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mezzadra, S. & Nelson, B. (2014). *Confini e frontiere. La moltiplicazione del lavoro nell'economia globale*. Bologna: il Mulino.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Nancy, J.L. (1995). *La comunità inoperosa*. Napoli: Cronopio.
- Nussbaum, M.C. (2012). *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil*. Bologna: il Mulino.
- ONU (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Risoluzione dell'Assemblea Generale, 25 settembre 2015.
- Papa Francesco (2019). *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del Patto Educativo*. Città del Vaticano.
- Pellerey, M. (2014). *Dirigere il proprio apprendimento. Autodeterminazione e autoregolazione nei processi di apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- Pignalberi, C. (2019). Informal sustainability and adult education: towards the new construction of capability environments. *Form@re*, 19, 2.
- Rossi, B. (2012). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Santojanni, F. (2010). *Modelli e strumenti di insegnamento*. Roma: Carocci.
- Sachs, J., Schmidt-Traub, G. Mazzucato, M., Messner, D., Nakicenovic, N., & Rockström, J. (2019). Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2, 805-814.
- Scott, W., & Gough, S. (2003). *Sustainable Development and Learning. Framing the Issues*. London-New York: Routledge Falmer.
- Stoltenberg, U. (2009). *Mensch und Wald*. München: Okom.
- Sustainable Development Solutions Network (2019). *2019 SDG Index and Dashboards Report. European Cities*. Paris.
- Sen, A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Sennett, R. (2008). *L'uomo artigiano*. Milano: Feltrinelli.
- Tönnies, F. (1887). *Gemeinschaft und Gesellschaft*. New York: Harper Row.
- Wenger, E. (2006). *Comunità di Pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Wessels, T. (2006). *The Myth of Progress: Toward a Sustainable Future*. Hanover (NH): University of Vermont Press.

## Alle origini della cura. Il sistema madre-bambino come paradigma del cambiamento e la dinamica del contatto

### At the origins of care. The mother-child system as a paradigm of change and the dynamics of contact

Gerardo Pistillo\*

\*Dottorando di Ricerca, Università degli Studi di Salerno, gpistillo@unisa.it

#### ABSTRACT

L'evoluzione di *homo sapiens* è il frutto di un processo *generativo* che dura da milioni di anni: la selezione naturale ha prodotto un *cervello plastico* geneticamente determinato a non essere determinato geneticamente. Nell'ottica di una pedagogia *clinica* intesa come scienza dell'individuale, le relazioni sistemiche tra "il bambino e gli altri" - e, dunque, le caratteristiche dell'"infanzia" - sono state assunte come *paradigma del cambiamento*. Lo sviluppo epigenetico deve infatti essere concepito come il frutto di una "danza creatrice" in cui *geni e ambiente* costituiscono due assi di determinazione atti a produrre un fenotipo unico. In particolare, la comunicazione empatica e il dialogo corporeo svolgono un ruolo fondamentale nel processo di apprendimento e di formazione: rappresentano il motore generativo di un'azione educativa e maieutica che consente al soggetto di estrarre e di enucleare le proprie potenzialità latenti. Le stesse forme della cura sono state infatti dipanate attraverso la comunicazione: l'uso nel tempo sempre più consapevole della mano e il ricorso alla pluralità dei linguaggi corporei hanno consentito di articolare e *dare forma* a modalità virtuose - oggi sempre più minacciate - di entrare autenticamente in contatto con l'altro.

#### ABSTRACT

The evolution of *homo sapiens* is the result of a generative process that has lasted for millions of years: natural selection has produced a plastic brain genetically determined not to be genetically determined. In the perspective of a *clinical* pedagogy understood as the science of the individual, the systemic relationships between "the child and the others" - and, therefore, the characteristics of "childhood" - have been assumed as a paradigm of change. Epigenetic development must in fact be conceived as the fruit of a "creative dance" in which genes and environment constitute two axes of determination capable of producing a unique phenotype. In particular, empathic communication and body dialogue play a fundamental role in the learning and training process: they represent the generative engine of an educational and maieutic action that allows the subject to express and to explain its latent potentialities. The same forms of care have in fact been unraveled through communication: the increasingly conscious use of the hand over time and the recourse to the plurality of bodily languages have made it possible to articulate and give form to virtuous modalities - now increasingly threatened - to enter authentically in contact with the other.

#### PAROLE CHIAVE

Evoluzione; plasticità; empatia; pedagogia; clinica.

Evolution; plasticity; empathy; pedagogy; clinic.

## INTRODUZIONE

Il presente lavoro intende promuovere una riflessione sui principi fondanti della pedagogia *clinica* intesa come *scienza dell'individuale*. Alla base della *cura hominis* vi è la cura attenta e responsabile dei processi di interazione e di comunicazione empatica che, sin dai primissimi giorni di vita, coinvolgono bambino e adulti di riferimento. L'evoluzione di *homo sapiens* è il prodotto di un processo generativo che dura da milioni di anni, durante il quale la selezione naturale ha prodotto un cervello plastico, geneticamente determinato a non essere determinato geneticamente. Per tale ragione, lo sviluppo epigenetico è da concepirsi come il frutto di una “danza creatrice” in cui *geni* e *ambiente* costituiscono due *assi di determinazione* atti a *generare un fenotipo unico e irripetibile*.

## IL CAMMINO DELL'UOMO E IL PRINCIPIO DI IMPERFEZIONE

*Sulla mia mano, come su di un perno, si  
muove tutta la mia vita: è la mano che mi  
unisce ad essa*  
Helen Keller

Il filosofo E. Morin, nell'opera intitolata *Le paradigme perdu* (1973), ha sostenuto che le origini dell'umanità sono da rintracciarsi nella lenta comparsa della *bipedizzazione*, della *manualizzazione*, della *postura eretta*, della *cerebralizzazione* e della *giovanilizzazione*, quindi di una coscienza sempre più evoluta e di una complessificazione dell'*organizzazione sociale* (cfr. *ibidem*; 2001; v. Callari Galli, Cambi, Ceruti, 1995; Gould 1989; Pievani, 2019). Il cammino dell'essere umano verso la propria umanizzazione ha dunque avuto inizio con il suo divenire *erectus*. Tale conquista *formidabile* ha consentito infatti al neonato di venire al mondo con un sistema nervoso e un cervello non ancora cablati e sprovvisti delle connessioni sufficienti per poter affrontare la vita in autonomia (v. Medina, 2010): estremamente plastici e variamente plasmabili. La selezione naturale ha dunque progettato un cervello che non consiste di molti “adattamenti predeterminati”, ma “capace di adattarsi alle richieste ambientali nel corso di tutta l'esistenza” (cfr. Buller, 2005, pp. 136-142) e di perfezionare selettivamente (v. Edelman, 1987) la *formazione* dei propri circuiti (cfr. Pascual-Leone *et al.*, 2005). L'essere umano, in altri termini, è *geneticamente determinato a non essere geneticamente determinato* (cfr. Cheung, Spielman, 2002), motivo per cui il neonato, per poter sopravvivere, ha da sempre avuto bisogno di cure parentali per un periodo di infanzia lunghissimo. A tale scopo, lungo un secolare cammino, in cui le mani sono state “levate”, liberate per accogliere e ri-generare e rese esperte nell'arte maieutica (“arte del far partorire”), i nostri antenati hanno *coltivato* l'arte della cura: dopo averla articolata e accuratamente affinata attraverso la comunicazione e i linguaggi e organizzata tecnicamente, hanno saputo trasmetterla alle generazioni successive. *Homo sapiens* è divenuto così “genitore”: l'essersi preso cura della prole si è rilevato il modo più funzionale di “riprodursi geneticamente” e di aver cura di sé.

## IL SISTEMA “IO-ALTRI”

Il tema dell'evoluzione di *Homo sapiens* in rapporto alle relazioni tra il *bambino e gli altri* è presente nelle riflessioni condotte da M. Merleau-Ponty nel corso delle lezioni di *Psicologia dell'infanzia e pedagogia* tenute alla Sorbonne a partire dal 1949. In *Les relations avec autrui chez l'enfant* (1953),



il filosofo rivolge una critica all'*evoluzionismo metafisico*, il cui errore di fondo era consistito nell'aver considerato l'evoluzione della specie umana - sulla scorta di una visione deterministica che tendeva a ritenere l'ontogenesi una ricapitolazione della filogenesi - come il frutto di un processo naturale avente come termine ultimo la realizzazione dell'"uomo bianco, adulto, civilizzato" (ivi, tr. it. p. 54)

L'intento del filosofo francese è quello di ridefinire i termini della questione *natura-cultura* attraverso una riformulazione della nozione di "polimorfismo infantile" (v. Freud, 1905). Il "fondo comune a tutta l'umanità" (Merleau-Ponty, 1949-1952, cit. da P. Filiassi Carcano, 1968, p. 32) è rappresentato dalla *plasticità* costitutiva del sistema nervoso: il bambino non è concepibile né "come un 'altro assoluto' né come 'lo stesso di noi'" (ivi, p. 33), in quanto in esso è possibile trovare "in abbozzo tutte le formazioni possibili" (ivi, p. 32), una "pluralità di possibilità di sviluppo a partire dalle quali si realizzano le diverse selezioni culturali" (*ibidem*). Adulto e bambino - nello specifico madre e bambino - costituiscono letteralmente un *sistema a due termini* in cui il comportamento dell'uno e quello dell'altro sono in grado di "funzionare nell'insieme come un tutto" (M. Merleau-Ponty, 1953, tr. it. p. 89). La struttura *chiasmatica* della percezione è alla base del fenomeno di *connaissance*: a partire da un livello di "pre-comunicazione" - di "comunicazione originaria" (1934, tr. it. pp. 25-28) - il corpo proprio e il corpo dell'altro strutturano gradualmente un'azione a due attraverso cui le azioni dell'altro diventeranno, per "assorbimento posturale" e per *imitazione* (1953, p. 132), dei possibili temi di attività per il proprio corpo. Dai sei mesi in poi, infatti, il sistema "sincretico" io-altro si definisce attraverso la creazione di un diaframma tra i corpi che consentirà di differenziare i propri vissuti. La *specularità* dei rapporti - secondo quanto affermato anche da J. Lacan, - assume una funzione derealizzante. L'*infante* incomincia a "staccarsi" dalla realtà: approda alla formazione di una "matrice simbolica in cui l'io si precipita in una forma primordiale prima di oggettivarsi nella dialettica dell'identificazione con l'altro" (1949, tr. it. p. 89). Nel corso del fermento dialettico che ne consegue, in virtù di un'intima legge d'equilibrio, i corpi, come "per auto-organizzazione" (cfr. Merleau-Ponty, 1953, p. 94) e in maniera sempre più strutturata co-ordineranno le esperienze in "forma" dinamica (v. Lisciani-Petrini 2002). A ridosso dei due anni, attraverso il processo di "riconoscimento" reciproco che caratterizza le relazioni all'interno del sistema-famiglia (Merleau-Ponty, 1953, pp. 140-142), il bambino comincia a "definire" il proprio "io"; mentre è intorno al terzo anno, attraverso un'identitaria presa di distanza dalla sconfinata prossimità all'altro, che emerge una più definita *prospettiva individuale* (cfr. ivi, p. 142).

## LA MENTE ESTESA: EMBODIMENT E COSCIENZA EMERGENTE

Nell'opera intitolata *Out of Our Heads* (2009), il filosofo A. Noë - partendo da una prospettiva *enazionista* ed *esternalista*<sup>31</sup> - definisce "paradigmatica" la relazione tra madre e bambino (cfr. ivi, p. 35), in quanto fondamentale per la comprensione profonda delle relazioni che si instaurano, a partire dai primi giorni di vita, tra quest'ultimo e *gli altri* che se ne prendono cura. Il punto di riferimento è la tesi sostenuta dallo psicologo K. Kaye in *The Mental and Social Life of Babies* (1982), il quale parla di tale relazione come di un "sistema diadico" (ivi, tr. it. p. 34 e *passim*) - regolato da un principio di co-evoluzione dinamica - da cui emerge e gradualmente prende forma il pensiero

<sup>31</sup> Il termine "enazione" consente di comprendere la *realtà* non come pre-definita, bensì come dimensione che contribuiamo a costruire in quanto percipienti *incorporati* nel mondo. Da questo punto di vista, la conoscenza rinvia sempre ad un principio di "origine co-dipendente" (cfr. Varela, Thompson, Rosch, 1991).

individuale.<sup>32</sup> Tale sistema è infatti definibile secondo il filosofo nei termini di una “unità” simbiotica dalla quale solo successivamente - nel mentre la stessa madre risulterà impegnata a ridefinire la propria identità - il bambino si costruirà ed emergerà come persona (cfr. Noë, 2009, pp. 54-55). In tale ottica, lo scambio tra madre e bambino “prende corpo” in uno sfondo primordiale in cui non vi è alcuna “distanza teorica” (ivi, p. 35) tra i due termini del rapporto: il bambino non si chiede se la propria mamma sia o meno un essere animato ma ne percepisce la calorosa presenza a partire da un *esser-com-presi* all’interno di un rapporto *em-patico* (cfr. *ibidem*).<sup>33</sup> Madre e bambino, in altri termini, con-vivono nello stesso ambiente in virtù di un *intimo impegno pratico* e di un *profondo legame di attaccamento* (cfr. Bowlby, 1979). La mente della madre e quella del bambino possono dunque manifestarsi solo in quanto essi appaiono diretti l’uno verso l’altro: ognuno rappresenta per l’altro la struttura fondamentale del rispettivo paesaggio psicologico (cfr. Noë, 2009, p. 34). In tale rapporto, nel mentre il corpo fornisce la struttura e la forma alle varie relazioni che il soggetto può avere con il suo mondo, e il mondo *si mostra* al soggetto grazie all’abilità *del corpo* nel coordinare le relazioni con esso (cfr. ivi p. 70; v. Clark, Chalmers, 1998; Hurley, Noë, 2003), la cognizione si configura come processo autopoietico funzionale al sistema nella gestione della sua *apertura* all’ambiente (v. Maturana, Varela, 1980).

## LA DANZA CREATRICE DELLO SVILUPPO

Lo psichiatra S. I. Greenspan, nell’opera *The Growth of the Mind* (1997), ha fatto ricorso all’espressione “danza dello sviluppo” per far riferimento alla dinamica del “lasciarsi” e del “riprendersi” che caratterizza le relazioni del bambino con le persone che appartengono al proprio ambiente (cfr. ivi, pp. 129-155). Potrebbe infatti sembrare scontata l’affermazione di D. W. Winnicott secondo cui “un bambino da solo non esiste” (1965), se non si assume come valido il principio che nemmeno *gli altri* - adulti e *caregiver* di riferimento - esisterebbero senza il bambino (cfr. Brazelton Yogman, Als, Tronick, 1979). La “diade” originaria (Spitz 1958, tr. it. p. 121) - descrivibile, secondo Freud, come una sorta di “*mass of two*” - consente infatti al bambino, “*in statu nascendi*” (ivi, p. 118), di evolvere, per mezzo dell’*handling*, dell’*holding* e del ricorso agli oggetti transizionali (cfr. Winnicott, 1953), verso la costruzione del proprio sé. Allo stesso tempo, nel corso di tale “processo plasmante” (Spitz, 1958, p. 135) - di “generazione-filiazione” reciproca -, non solo la madre contribuisce a creare il bambino ma è lo stesso bambino a divenire “creatore della madre” (cfr. Ajuriaguerra, 1970). D. Anzieu ha infatti coniato l’espressione “io-pelle” (1985) per far riferimento alla corporeità come “involucro psichico” che lentamente si “s-corpora” ed emerge attraverso la dinamica del contatto (cfr. Montagu 1971).<sup>34</sup> Viene qui alla mente non solo l’immagine della

<sup>32</sup> L’argomento fondativo di Kaye - il cui riferimento sono le riflessioni condotte da B. T. Brazelton (1963) e da P. Watzlawick, e colleghi (1967, tr. it. p. 16) - è che la comunicazione sia “l’origine della mente” (Kaye, 1982 p. 3; 1977).

<sup>33</sup> Il termine “empatia” deriva da *Einfühlung* (*ein*, “dentro”, e *fühlen*, “sentire”) e rinvia alla condizione ontologica dell’essere umano come soggetto “incarnato” (v. Stein, 1917). Nell’ottica di una pedagogia intesa come “scienza educativa dell’individuale”, l’empatia è l’elemento centrale di una relazione di tipo “clinico”: l’*accuratezza* empatica consente infatti al soggetto di “mettere a fuoco” i propri vissuti, di estrarre e plasmare potenzialità latenti (v. Bellingreri, 2013; Mannese 2011; 2012; Massa, 1992).

<sup>34</sup> A. Montagu ha sottolineato come le stimolazioni tattili facilitino il legame di attaccamento tra madre e bambino attraverso la produzione, da parte di entrambi, di ossitocina (1971, pp. 25-26). Le sollecitazioni tattili che il bambino - in particolare attraverso il “grufolamento” - offre alla madre favoriscono in quest’ultima l’emergere di un comportamento accudente e la produzione di prolattina - da cui dipendono inizio e mantenimento della lattazione (ivi, p. 7; v. Freeman, 1995). Il tema dell’allattamento al seno come forma primitiva del comunicare “facendo a turno” - basata su

relazione come “struttura che connette” (cfr. Bateson, 1972; v. Ceruti 1989), ma più propriamente quella della “danza creatrice”, che a suo tempo M. Feldenkrais (1972) - pioniera della neuroplasticità - ha utilizzato per riferirsi al rapporto dialettico attraverso cui i corpi giungono a formare una “nuova entità inter-corporea” (cfr. *ibidem*): è quando i sistemi nervosi si connettono che i corpi - toccanti e toccati - si “fanno carico” dei movimenti dell’altro e attraverso meccanismi di “identificazione” e di “proiezione” acquisiscono una maggiore consapevolezza delle variazioni di movimento possibili (cfr. *ibidem*) - strisciare, gattonare, camminare (v. Thelen, Smith, 1994), ecc.

## LA NATURA CIRCOLARE DELLA COMUNICAZIONE

La tesi di Greenspan è che nel corso dello sviluppo la relazione, inizialmente *sincronica* e dominata dall’intenzionalità dell’adulto, divenga sempre più strutturata. Le prime stimolazioni tattili (cfr. Greenspan, Meisels, 1994) consentono al bambino di *associare*, attraverso un “codice duale” (cfr. Greenspan, 1997a, tr. it. p. 24), emozioni e sensazioni, e di transitare così da una condizione originaria di *regolazione interna* e di *inter-esse per il mondo* - caratterizzata da una “feconda indeterminatezza piena di vita” (James, cit. da Greenspan, 1997a, p. 159) - alla creazione dei primi rapporti di *intimità* (v. Porges, 2011). Attraverso le prime forme di proto-conversazione, tra i tre e i dieci mesi, si assiste ad un processo *differenziazione somato-psichica*: lo *scambio* intenzionale “a due vie”, di natura *preverbale*, porta alla strutturazione di sequenze interattive definibili “circoli di apertura e di chiusura della comunicazione” (Greenspan, 1997a, p. 56; 1997b, tr. it. pp. 148-172).<sup>35</sup> Tali “circoli”, sempre più numerosi e complessi, favoriscono, nel periodo compreso tra i nove e i ventiquattro mesi, il passaggio ad una *conversazione pre-simbolica* in cui l’extrapolazione - a partire dai gesti - delle prime parole consente al bambino di pervenire ad un *comportamento complesso finalizzato* e ad una prima definizione del proprio sé. Dall’età di un anno e mezzo fino ai quattro anni, si pongono le basi per una *conversazione simbolica* che consentirà al bambino di astrarre e di estrarre immagini mentali, idee e simboli. A partire dai tre-quattro anni in poi il *dialogo*, basato su un sistema integrato di linguaggi corporei, favorirà la *differenziazione rappresentazionale* del “me” e del “sé” e la maturazione di un pensiero *ri-flessivo* (1997a, pp. 42-94). In un gioco di sequenze a spirale, la relazione si configura pertanto come sistema di “aperture reciproche” (cfr. Greenspan, Wieder, 2006) basato su *doppi feedback*: “il modo in cui il bambino elabora le sensazioni e organizza le risposte motorie contribuisce a determinare le reazioni di chi lo accudisce, le quali a loro volta inducono un nuovo ciclo di elaborazioni e di risposte da parte del bambino” (Greenspan, 1997a, p. 137). Mentre la figura di accudimento, “attraverso infiniti piccoli gesti funge da mediatore principale tra la mente del bambino che si sta formando e l’ambiente che lo circonda” (*ibidem*), il comportamento del bambino “contribuisce a dare forma al mondo che sta imparando a conoscere” (*ibidem*; v. Greenspan, Brazelton, 2000).

---

stimolazioni *inter-cutanee* e forme varie di *auto-contatto* - è presente anche nell’opera di K. Kaye (1982, pp. 29-46) e in B. Wexler (2006). T. B. Brazelton ha parlato in proposito di *inviluppo di maternage* e di *inviluppo di controllo*.

<sup>35</sup> R. Spitz descrive nella maniera seguente il “dialogo primario” che caratterizza sin dalle origini il rapporto tra madre e bambino: gli scambi mutui consistono “in un dare e prendere di azione e reazione tra i due partners, la qual cosa richiede da ciascuno di loro risposte sia attive che passive. Queste risposte formano serie e catene, i cui singoli collegamenti consistono in ciò che chiamiamo ‘cicli di azione’, ciascuno completo in sé e anticipatore del collegamento successivo” (1964).

## LO SVILUPPO EPIGENETICO: NEUROPLASTICITÀ E DIFFERENZIAZIONE DEL SÉ

Lo sviluppo epigenetico dev'essere dunque concepito come un processo in cui, in dinamica comunicazionale, biologia e cultura co-evolvono: la biologia organizza l'esperienza e l'esperienza organizza la biologia (cfr. Greenspan, Shanker, 2004). Il termine "epigenesi" deriva infatti dall'insieme dei due termini *epi*, "sopra", e *genesi*, riferito ai "geni", e sta ad indicare il processo che consente all'essere umano, attraverso l'esperienza e l'apprendimento, di "modellare i geni" (Doidge, 2007, tr. it. pp. 105, 234-238; 2015; v. Kandel, 2003; Ridley, 2003; Siegel, 1999): di *sottrarsi alle limitazioni del proprio genoma e di adattarsi così alle situazioni ambientali* (v. Buller, 2005; Changeux, 1983; 2002). L'evoluzione della specie umana, afferma infatti lo psichiatra, "sembra aver predisposto aspetti importanti dello sviluppo cerebrale in modo da rispondere all'ambiente a cui il cervello deve adattarsi" (Greenspan, 1997a p. 304). L'esperienza attiva i neuroni facilitando tra essi la creazione di nuove giunzioni per mezzo di specifici fattori neurotropi e inducendo al contempo significativi cambiamenti ormonali (cfr. *ivi*, p. 10). Un sempre maggior numero di studi dimostra infatti "che il rapporto fra cervello e comportamento avviene in due direzioni: comportamento ed esperienza non sono semplicemente determinati dal cervello, ma ne influenzano la struttura e la formazione" (*ivi*, p. 303). Se nei primi mesi di vita è possibile osservare una sovrapproduzione - geneticamente programmata - di neuroni, successivamente accade che l'esperienza, all'interno di un ambiente stimolante e *toccante*, contribuisce a perfezionare o a "potare" questa "struttura emergente" (*ibidem*). L'esperienza, in altri termini, produce modificazioni biochimiche che favoriscono l'*imprinting* e l'apprendimento "per mappe" attraverso la formazione di nuovi legami tra i neuroni "non solo nei primi delicati momenti, ma in tutto lo sviluppo" (*ivi*, pp. 303-304; v. Buonomano, Merzenich, 1998). Alla luce di tali acquisizioni, lo psichiatra attribuisce all'educazione un ruolo fondamentale nel favorire l'apertura del bambino al mondo: essa consente al "piccolo" di mobilitare, a partire dal *suolo*, le proprie energie e di riorganizzarsi in maniera dinamica nell'ambiente. L'essere umano è dunque *cento per cento cultura e cento per cento natura* (Morin, 2001): "genotipo e ambiente costituiscono due assi di determinazione che si combinano, tramite la plasticità, per produrre un fenotipo unico" (Ansermet, Magistretti, 2004, tr. it. p. 19).

## PRODURRE UMANITÀ: L'USO DELLA MANO E LA FORMAZIONE COME PROCESSO AUTO-GENETICO

L'uomo può dunque essere definito un essere "antropoplasta" (Jaeger, 1933-1947, tr. it. p. 15; v. Binswanger, 1928; Mannese, 2019) ed "antropoforo", la cui evoluzione - nel senso della *specie* (dal lat. *species*, "forma") - è il frutto di un processo antropo-poietico (cfr. Remotti, 2013). In tale ottica, la neuroplasticità rappresenterebbe l'"anello mancante" per comprenderne l'apertura originaria (cfr. Heidegger, 1927) al cambiamento. La metamorfosi dell'essere umano, a ben vedere, è consistita in una trasformazione analoga a quella attraverso cui il bruco diviene crisalide e si autodistrugge per auto-costruirsi in farfalla. *Tale metamorfosi è il frutto di una vis formandi* (cfr. Morin, 2017, tr. it. p. 42) che ha favorito l'emergere di potenzialità latenti; di un'aspirazione alla *Selbstdarstellung*: "tendenza propria del vivente ad autopresentarsi al mondo che l'accoglie" (*ivi*, p. 79; v. Portman, 1948). In tale processo l'uso delle mani ha trasformato l'uomo in *faber*.<sup>36</sup> Per *esaptazione*, la girandola di transazioni delle funzioni comunicative verificatesi tra *la mano e la bocca* (cfr. Corballis, 2002) ha

---

<sup>36</sup> Le metafore dello sviluppo umano come "metamorfosi" e dell'essere umano come opera d'arte lavorata "a mano" sono presenti negli scritti di M. Montessori (1936).

consentito l'emergere di una maggiore "fluidità cognitiva" (cfr. Mithen, 1996) e di nuovi adattamenti all'ambiente. Nelle modalità della *cura* empatica (v. Cambi, 2010), attraverso l'articolazione di una grammatica di stimolazioni tattili *nutrienti*, le mani hanno così consentito di educare il bambino a liberare, attraverso un "movimento formativo" (cfr. Montessori, 1936) di tutto il corpo, il suo potenziale creativo e a modellare la propria *forma* (v. Tanner, 1981). In un'epoca in cui la tecnologia tende sempre di più a "fabbricare gente" piuttosto che a creare esseri umani (Montagu, 1971, tr. it. p. 122), in cui i media intervengono in maniera radicale nel determinare una modificazione delle nostre modalità di *entrare in contatto* (v. McLuhan, 1964), - oltreché una riconfigurazione strutturale del sistema nervoso, rilevabile dalla tendenza a pensare sempre meno in maniera *attentiva* (cfr. Carr, 2010; Mannese 2016) - la cura educativa può quindi essere assunta come pratica finalizzata alla *ri-generazione* (v. Mortari, 2017; 2019) del portato *neotenico* dell'uomo. Nella ciclica metamorfosi di *Homo sapiens*, solamente assumendo l'infanzia come *paradigma dell'umanità* (v. Montagu, 1981) sarà possibile scongiurare il rischio perenne di divenire *demens* (v. Morin, 1973) e farsi co-costruttori attivi della propria storia di vita.

## CONCLUSIONI

L'empatia viene a configurarsi, nell'ottica delineata, come *focus* della relazione educativa. Essa è *non solo* condizione imprescindibile dell'esistenza umana - dell'*esserci* dell'uomo nel mondo quale corpo vissuto - ma è *al contempo* elemento vitale di cui *aver cura*, nucleo forte del divenire umani - così come di ogni divenire umano - da *costruire*, da *tutelare*, da *alimentare*, da *coltivare*, ecc. In particolare "la cura responsabile" delle nostre modalità di *entrare in contatto* con gli altri dovrebbe costituire il paradigma di riferimento di una pedagogia dinamica tesa a tutelare, dal punto di vista fenomenologico, l'umanità nelle sue molteplici forme e nei suoi differenti modi d'essere: *in primis* il dialogo corporeo, promosso *con metodo*, rappresenta il motore *generativo* della relazione maieutica che consente al soggetto di enucleare potenzialità di sviluppo latenti.

## BIBLIOGRAFIA

- Ajuriaguerra J. de (1970), *Manuale di psichiatria del bambino*, tr. it. Masson, Milano 1979.
- Ansermet F., Magistretti P. (2004), *A ciascuno il suo cervello. Plasticità neurale e inconscio*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- Anzieu D. (1985), *L'Io-pelle*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Bateson G. (1972), *Verso un'ecologia della mente*, tr. it. Adelphi, Milano 2000.
- Bellingreri A., *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*, Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2013.
- Binswanger L. (1928), *Funzione di vita e storia della vita interiore*, tr. it. in *Per un'antropologia fenomenologica*, a cura di U. Galimberti, Feltrinelli, Milano 1973.
- Bowlby J. (1979), *Costruzione e rottura dei legami affettivi*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 1982.
- Brazelton T. B., *The early mother-infant adjustment*, "Pediatrics", 31, 1963, 931-937.
- Brazelton T. B., Yogman M., Als H., Tronick E., "The infant a focus for family reciprocity", in M. Lewis, L. Rosenblum (a cura di), *The Child and its Family*, Plenum Press, New York 1979.

- Buller D. J., *Adapting Mind: Evolutionary Psychology and the Persistent Quest for Human Nature*, MIT Press, Cambridge 2005.
- Buonomano D. V., Merzenich M. M., *Cortical plasticity: From synapses to maps*, "Annual Review of Neuroscience", 21, 1998, 149-186.
- Callari Galli M., Cambi F., Ceruti M., *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma 2016.
- Cambi F., *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Carr N. (2010), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Ceruti M., *La danza che crea. Evoluzione e cognizione nell'epistemologia genetica*, Feltrinelli, Milano 1989.
- Id., *Evoluzione senza fondamenti*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- Changeux J. P. (1983), *L'uomo neuronale*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1993.
- Id., *Plasticità cerebrale e apprendimento*, "La Scienze Dossier", 14, 2002, pp. 36-41.
- Cheung V., Spielman R. S., *The Genetics of Variation in Gene Expression*, "Nature gen. Supp.", 32, 2002, 522-525.
- Clark A., Chalmers D., *The extended mind*, "Analysis", 58, 1998.
- Corballis M. (2002), *Dalla mano alla bocca. Le origini del linguaggio*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2008.
- Doidge N. (2007), *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*, tr. it. Ponte alle Grazie, Milano 2007.
- Id., *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità: terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*, tr. it. Ponte alle Grazie, Milano 2015.
- Edelman G. (1987), *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neurali*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Feldenkrais M. (1972), *Conoscersi attraverso il movimento*, tr. it. Milano, Celuc 1984.
- Filiassi Carcano P., *Introduzioni a M. Merleau-Ponty (1953), Il bambino e gli altri*, cit.
- Freeman W. J., *Societies of brains: A study in the neuroscience of love and hate*, Lawrence Erlbaum Associates Hillsdale, NJ, 1995.
- Freud S. (1905), *Le mie opinioni sul ruolo della sessualità nell'etiologia della nevrosi*, tr. it. in *Opere*, Bollati Boringhieri, Torino 1972, vol. V.
- Gould S. J. (1989), *La vita meravigliosa, I fossili di Burgess e la natura della storia*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1990.
- Greenspan S. I. (1997a), con Benderly B. L., *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*, tr. it. Mondadori, Milano.
- Id. (1997b) *Psicoterapia e sviluppo psicologico*, tr. it. Il Mulino, Bologna 1999.
- Greenspan S. I., Brazelton T. B. (2000), *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Greenspan S. I., Meisels S., *Toward a New Vision for the Developmental Assessment of Infants and Young Children*, "Zero to Three. Bulletin of the National Centre for Clinical Infant Programs", 14 (6), 1994, 1-8.
- Greenspan S. I., Shanker S. G. (2004), *La prima idea. L'evoluzione dei simboli, del linguaggio e dell'intelligenza dai nostri antenati primati ai moderni esseri umani*, tr. it. Giovanni Fioriti, Roma 2007.
- Greenspan S. I., Wieder S. (2006), *Trattare l'autismo. Il metodo Floortime per aiutare il bambino a rompere l'isolamento e a comunicare*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2007.

- Heidegger M. (1927), *Essere e tempo*, tr. it. Longanesi, Milano 1976.
- Hurley S., Noë A., *Neural plasticity and consciousness*, "Biology and Philosophy", 18, 2003, 131-168.
- Jaeger W. (1933-1947), *Paideia. La formazione dell'uomo greco*, tr. it. Bompiani, Milano 2003, vol. I.
- Kandel E., "The molecular biology of memory storage. A dialog between genes and synapses", in H. Jornvall (a cura di), *Nobel Lectures, Physiology or Medicine, 1996-2000*, World Scientific Publishing Co., Singapore 2003.
- Kaye K., (1982), *La vita mentale e sociale del bambino. Come i genitori creano persone*, tr. it. Il Pensiero Scientifico, Roma 1989.
- Id., "Verso le origini del dialogo" (1977), in H. R. Schaffer, *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, tr. it. Franco Angeli, Milano 1984.
- Lacan J. (1949), *Lo stadio dello specchio come formatore della funzione dell'io*, tr. it. in *Scritti*, Torino, Einaudi 1974.
- Lisciani-Petrini E., *La passione del mondo. Saggio su Merleau-Ponty*, Edizioni Scientifiche Italiane, Napoli 2002.
- Mannese E., *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*, Pensa Multimedia, Lecce, 2011.
- Ead., *Apprendimento e formazione. Nuove prospettive di ricerca*, Pensa Multimedia, Lecce, 2012.
- Ead., *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2016.
- Ead., *Antropoanalisi e cambiamento formativo. Nota su L. Binswanger*, "Studi sulla formazione", 1, 2019, 149-153.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, Franco Angeli, Milano 1992.
- Maturana H. R., Varela F. J. (1980), *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, tr. it. Marsilio, Venezia 1985.
- McLuhan M. M. (1964), *Gli strumenti del comunicare*, tr. it. Il Saggiatore, Milano 1967.
- Medina J. (2010), *Naturalmente intelligenti. Istruzioni per lo sviluppo armonioso del cervello dei bambini della prima età*, tr. it. Bollati Boringhieri, Torino 2011.
- Merleau-Ponty M. (1934), *La natura della percezione*, tr. it. in *Il primato della percezione e le sue conseguenze filosofiche* (1946), a cura di R. Prezzo e F. Negri, tr. it. Medusa, Milano 2004.
- Id., *Psychologie et pédagogie de l'enfant. Cours de Sorbonne 1949-1952*, a cura di J. Prunair, Verdier, Lagrasse 2001.
- Id. (1953), *Il bambino e gli altri*, a cura di P. Filiasi Carcano, tr. it. Armando, Roma 1971.
- Mithen S., *The prehistory of the mind: The cognitive origins of art, history and science*, Thames & Hudson, London 1996.
- Montagu A. (1971), *Il tatto*, tr. it. Garzanti, Milano 1975.
- Id. (1981), *Saremo bambini. Crescere sviluppando le caratteristiche dell'infanzia è una prerogativa degli esseri umani*, tr. it. Red, Milano 1992.
- Montessori M. (1936), *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1992.
- Morin E. (1973), *Il paradigma perduto. Che cos'è la natura umana*, tr. it. Bompiani, Milano 1974.
- Id. (2000), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Id. (2017), *Conoscenza, ignoranza, mistero*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2018.
- Mortari L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2017.
- Ead., *Aver cura di sé*, Raffaello Cortina, Milano 2019.

- Noë A. (2009), *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2010.
- Pascual-Leone A. et al., *The plastic human brain cortex*, in “Annual Review of Neuroscience”, 28, 2005, 377-401.
- Pievani T., *Imperfezione. Una storia naturale*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- Porges S. W. (2011), *La teoria polivagale. Fondamenti neurofisiologici delle emozioni, dell’attaccamento, della comunicazione e dell’autoregolazione*, tr. it. Giovanni Fioriti, Roma 2014.
- Portman A. (1948), *La forma degli animali*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2013.
- Remotti F., *Fare umanità. I drammi dell’antropopoiesi*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- Ridley M. (2003), *Il gene agile. La nuova alleanza tra eredità e ambiente*, tr. it. Adelphi, Milano 2005.
- Siegel D. J. (1999), *La mente relazionale. Neurobiologia dell’esperienza interpersonale*, tr. it. Raffaello Cortina, Milano 2001.
- Spitz R. A., (1958), *Il primo anno di vita. Studio psicoanalitico sullo sviluppo delle relazioni oggettuali*, tr. it. Armando, Roma 1973.
- Id. *The derailment of dialogue; Stimulus overload, action cycles, and the completion gradient*, “Journal of the American Psychoanalytic Association”, 12, 1964, 752-775.
- Stein E. (1917), *Il problema dell’empatia*, tr. it. Studium, Roma 1998.
- Tanner J. M., *A history of the study of human growth*, Cambridge University Press, Cambridge 1981.
- Thelen E., Smith L. B., *A Dynamic System Approach to the Development of Cognition and Action*, MIT Press, Cambridge (MA) 1994.
- Varela F. J., Thompson E., Rosch E. (1991), *La via di mezzo della conoscenza. Le scienze cognitive alla prova dell’esperienza*, tr. it. Feltrinelli, Milano 1992.
- Watzlawick P., Beavin J. H., Jackson D. D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana. Studio dei modelli interattivi, delle patologie e dei paradossi*, tr. it. Astrolabio, Roma 1971.
- Wexler B., *Brain and culture. Neurobiology, Ideology and Social Science*, MIT Press, Cambridge (MA) 2006.
- Winnicott D. W. (1953), “Oggetti transizionali e fenomeni transizionali”, in *Dalla pediatria alla psicoanalisi* (1958), tr. it. Martinelli, Firenze 1975.
- Id. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*, tr. it. Armando, Roma 1970.



## La pedagogia del lavoro: apprendimento generativo, innovazione e territorio per la formazione dei talenti

### The pedagogy of work: generative learning, innovation and territory for talent training

Maria Ricciardi \*

\*University of Salerno, Italy, maricciard@unisa.it

#### ABSTRACT

Le innovazioni che investono gli attori a vario titolo coinvolti nella realizzazione di azioni e processi educativi e formativi non favoriscono in maniera scontata ed automatica il miglioramento dell'apprendimento e della qualità della vita di persone e comunità, talvolta col rischio di disattendere le aspettative di attivazione di circuiti virtuosi di occupabilità e sviluppo del territorio.

Il contributo intende proporre una lettura delle relazioni interattive di contesto, tra persona, cura e territorio, al fine di evidenziare la necessità di supportare la costruzione di modelli teorici e di dispositivi metodologici in grado di inquadrare e ridefinire logiche e pratiche che informano l'*agency* formativa in contesti di apprendimento reali ed allargati, approfondendo in chiave generativa i processi educativi capacitanti, per orientare all'umanesimo dei talenti.

#### ABSTRACT

The innovations concerning the actors involved in the implementation of educational and training actions and processes do not favor the improvement of learning and the quality of life of people and communities in a predictable and automatic way, sometimes with the risk of disregarding the expectations of activation of virtuous circuits of employability and development of the territory.

The contribution intends to propose a reading of the interactive context relations, between person, care and territory, in order to highlight the need to support the construction of theoretical models and methodological devices capable of framing and redefining logics and practices that inform the agency formative in real and extended learning contexts, deepening in a generative way the educational processes that are capacitative, to orientate to the humanism of the talents.

#### PAROLE CHIAVE

Lavoro, apprendimento generativo, talenti, occupabilità, territorio.

#### INTRODUZIONE

Sullo sfondo di una rassegna di studi dedicati ai dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento (cfr. Margiotta, 2018), ai campi d'azione delle politiche formative (cfr. Pistagni, 2015) e all'apprendimento permanente in chiave capacitativa (cfr. Margiotta, 2015; Costa, 2016), si intende delineare una riflessione sui modelli di *governance* territoriale, attraverso una chiave di lettura e di interpretazione di matrice educativa, attenta alla persona, alla cura, al territorio, che riconosce il valore strategico della qualificazione dell'intervento educativo e sociale per l'innovazione del sistema di *welfare*, in un'ottica promozionale e rigenerativa, basata sulla valorizzazione delle risorse individuali e collettive, della ricostruzione di reti, sul lavoro di comunità e su un'impostazione inter-professionale integrale e flessibile (Iori, 2018, pp. 9-10).

Nel presente contributo si assume che per favorire processi di sviluppo, sia necessario creare sui territori le condizioni adatte all'attivazione e all'uso di nuovi servizi formativi, che predispongano a percorsi di consapevolezza, assunzione di responsabilità e azione partecipata, in maniera preliminare all'applicazione di dispositivi per innovare. Si prefigura una nuova funzione per il sistema dell'offerta formativa, propedeutica all'elaborazione di una risposta in termini di "offerta" in senso stretto e consistente nel rendere consapevoli persone e territori di vocazioni, aspirazioni e potenzialità, secondo il modello dell'"attrazione", della creazione di lavoro attraverso processi di produzione creativa e, quindi, di innovazione.

Ciò implica la riconversione delle professionalità, la riformulazione del servizio e l'aggiornamento delle competenze di decisori ed operatori di agenzie educative e formative, affinché siano in grado di promuovere la domanda formativa e conseguentemente rispondere in modo adeguato, svolgendo un ruolo di facilitazione e finalizzazione di progetti di sviluppo, tenendo conto dei bisogni di imprese e territori. Secondo Pepe e Casentini (2015), l'innovazione è in grado di innescare circuiti virtuosi tra modelli di formazione e lavoro, la nascita di idee innovative e la creazione di *start up* giovanili, l'acquisizione di consapevolezza nei territori e nelle amministrazioni, generando, a sua volta, nuove forme di conoscenza con impatti positivi sull'occupabilità, l'inclusione sociale e lavorativa, in ragione di dinamiche di correlazione e di contaminazione con le dimensioni dell'istruzione, della formazione e del lavoro, delle conoscenze e competenze digitali, della qualità della vita nei territori, delle condizioni di giovani e adulti.

## **PERSONA E APPRENDIMENTO GENERATIVO PER LA FORMAZIONE DEI TALENTI**

La riflessione circa le sfide della contemporaneità relative alla qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano pone la questione di come la formazione dei giovani possa essere unione di saperi ed esperienze, quale pratica relazionale di generazione di valore.

Qual è, dunque, il fine della ricerca pedagogica e quale il senso dell'esperienza educativa e formativa? Si intravede nell'orientamento allo sviluppo dei talenti il paradigma di organizzazione di conoscenze e apprendimenti significativi, per la costruzione di profili formativi ad impatto biografico. Emerge come la costituzione dell'identità sia essenziale per la comprensione dei dispositivi qualificanti processi e situazioni di personalizzazione degli apprendimenti. La relazione educativa attiva ed alimenta un'operazione pedagogica di autocostruzione del Sé, basata sul modellamento ricorsivo e continuo della cura e dell'autoformazione.

La corrispondenza tra le modalità di sviluppo dei talenti nel loro maturare in ogni persona e l'avanzare dei saperi e delle forme di vita denota la natura relazionale dei talenti. In quanto trama di relazioni funzionali distribuite tra la persona ed il contesto, dunque, il talento appartiene a tutti e può essere valorizzato in una scuola capacitante, attenta al successo formativo di ciascuno.

Nel tempo della complessità (Ceruti, 2018), è nella formazione intesa quale pratica intersoggettiva di generazione di valore (Margiotta, 2015) – riguardante l'essere e il divenire nella sua forma esperienziale più profonda e radicale – che occorre riscoprire il principio distintivo della conoscenza pedagogica. In quest'ottica, secondo Margiotta (2015), la ricerca pedagogica mira a stabilire le condizioni in base alle quali si rende possibile l'esperienza educativa e formativa nelle sue forme, quale relazione e direzione di senso che trasforma gli apprendimenti in talenti, il comportamento in autonomia, il sapere in scelte e decisioni. Ne deriva che assumere la formazione come traguardo della propria esperienza vuol dire designare un percorso di ascolto sistematico (pp. 13-14).

Nella società attuale, la tecnologia della comunicazione pone ciascuno in condizioni di agire la propria relazione con l'altro in continua dimensione metacognitiva. In questo contesto, volgendo lo

sguardo alla configurazione dell'istruzione, è innegabile – continua Margiotta - una deriva riduttiva sul piano dell'organizzazione sia delle conoscenze che degli apprendimenti. Sul primo fronte, la copiosità dei contenuti del sapere in continua espansione e il loro simultaneo invalidarsi rendono incerta l'individuazione del significato della conoscenza necessaria da assicurare ai giovani, col risultato di trasformare l'*Ehrziehung* in organizzazione dei processi di alfabetizzazione di massa e il rischio di indebolire il nesso cultura-istruzione. Sul secondo versante, a fronte della scoperta cognitiva del fatto che l'apprendimento è davvero tale e significativo<sup>37</sup> quando è in grado di rappresentarsi a se stesso, si rivelano i limiti degli apprendimenti scolastici, che di rado si realizzano in ambienti realmente formativi e tendono piuttosto ad attestarsi su un livello prossimale, riducendosi ad accostamenti confusi, modelli spezzati e/o parziali, meccanismi di interiorizzazione non intimamente attivati a pieno (pp. Ivi, 81-82).

Alla luce del delinearsi di una *paideia* della relazione, caratterizzata da un paradigma di organizzazione delle conoscenze e degli apprendimenti di tipo non lineare, prossimale e ricorsivo, alla pedagogia spetta dar forma ai contenuti della cultura, dell'esperienza e della vita, confrontandosi con le strutture concettuali dei saperi disciplinari. Ne consegue un necessario dialogo con le didattiche disciplinari, per analizzare e progettare l'insegnabilità dei saperi nonché il valore formativo dei contenuti da insegnare e apprendere; sul terreno della progettazione formativa, ciò vuol dire giustificare la direzione di senso delle tipologie di offerta formativa, esaminando le conseguenze delle scelte sul profilo formativo e biografico delle persone (Ivi, p. 83). Secondo Margiotta (2015), la relazione educativa deve nuovamente intercettare tre categorie: la speranza, la personalizzazione e la cultura. La categoria della speranza, con riferimento ai giovani, si traduce nell'obiettivo di personalizzare i talenti esperti. Affinché il potenziale cognitivo e umano di ognuno abbia accesso all'*expertise* dei saperi, è fondamentale mettere in trasparenza "la cifra metodica" di ogni contenuto di conoscenza e di esperienza, assicurando all'allievo le condizioni per un approccio creativo, così registrando il proprio differenziale di apprendimento. In tal modo, i saperi esperti potranno essere appresi e padroneggiati nelle forme soggettivamente più congeniali, così sviluppando i propri talenti al massimo grado di possibilità e convenienza (Ivi, pp. 87-88).

Si tratta di inscrivere la relazione educativa entro un'antropologia fondamentale, sostiene Margiotta (2015), centrata sulla sapienza e tesa ad assicurare l'equilibrio con cui il soggetto riesce a esercitare i suoi talenti: autonomia, responsabilità e libertà. I giovani, infatti, hanno sì bisogno di futuro, ma anche di radici, date dai saperi e dalla cultura che alcuni adulti riescono a instillare in loro (Ivi, pp. 89-90). È proprio nell'espressione della cura che informa il rapporto genitoriale che la relazione si fa educativa, quando l'adulità diventa riflessiva, competenza autobiografica (Demetrio, 2003, p. 35): il genitore non ripete istintivamente nei confronti del figlio schemi e modelli che ha interiorizzato da figlio, bensì rende il suo atto educativo oggetto di riflessività, di progettazione e di valore. Si tratta di un'operazione pedagogica di autocostruzione del Sé. Si evidenziano i dispositivi fondamentali della cura e dell'autoformazione - riprendendo Foucault (1984) -, del sentire, del volere e dell'immaginare, che ciascuno modella in modo ricorsivo, in relazione con gli altri, nel corso della propria vita.

Secondo Margiotta (2015), qui risiede l'oggetto fondamentale della pedagogia: "l'analisi dei dispositivi che presiedono alla qualificazione dei processi di apprendimento" (Ivi, p. 91). La relazione educativa viene vista attraverso l'analisi di costruttività (Bruner, 1996), individuando quali possano essere le strutture portanti attraverso le quali i diversi contesti apportano il valore aggiunto prodotto

---

<sup>37</sup> Il concetto di apprendimento significativo attiene a processi attraverso i quali nuovi elementi interagiscono con concetti già presenti nella struttura cognitiva del soggetto. A decidere le fasi del processo di apprendimento è esclusivamente l'individuo; l'insegnante/istruttore/formatore può intervenire solo favorendo tale decisione. Al notevole sforzo alla base di tale processo di apprendimento si associa un rilevante incremento delle modalità di apprendimento, significativo e permanente.

dalla capacità simbolica del soggetto di inventare il mondo. La relazione educativa diventa la matrice generativa di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione, che consentono al soggetto di procedere alla costruzione del Sé, cioè allo sviluppo della propria autonomia; è la matrice generativa di orientamenti al futuro che ovviamente si connotano in termini formativi, disvelando la cifra della formazione come azione che dà forma ai sistemi di azione del soggetto nella sua relazione col mondo. La costituzione dell'identità sé/altro è cruciale per la comprensione dei dispositivi fondamentali che qualificano i processi e le situazioni di personalizzazione degli apprendimenti (Ivi, p. 93).

Vi è una corrispondenza tra le modalità di sviluppo dei talenti nel loro maturare in ogni persona e l'avanzare dei saperi e delle forme di vita. Margiotta (2015) ritiene che nel loro strutturarsi prenda forma una sorta di sistema di menti, sede di narrazione, ricerca e dialettica tra insegnamento e apprendimento. A fronte di ciò, si delinea un nuovo asse formativo in un orizzonte strategico e condiviso di qualità e di innovazione, che trova riferimento ispiratore nel *Capability Approach* e nella Teoria dello Sviluppo Umano.

Nell'ambito della riflessione intorno alle questioni più critiche che investono la qualità dei sistemi di relazione e di qualificazione dell'umano nel XXI secolo, Margiotta (2018) si interroga su come coniugare, nella formazione dei giovani, i fondamentali dei saperi con modelli e sistemi di padronanza della vita e dell'esperienza, di tipo trasversale e generativo. Quale sarà il significato che acquisirà la costruzione di un profilo formativo orientato allo sviluppo dei talenti?

L'identificazione degli obiettivi di successo nella formazione dei talenti si riferisce, secondo Margiotta (2018) a «quella postura individuale che indica nei tratti, nel modo di esprimersi, nelle combinazioni personali, stime del fare e del sentire, l'insieme di caratteristiche di intelligenza, di volontà, di cultura e di carattere che segnano la nostra unicità» (p. 20). Si tratta di «una serie di relazioni funzionali distribuite tra la persona e il contesto, e attraverso la quale la persona-in-situazione appare accortamente dotata di abilità» (Ivi, p. 49). Ne consegue che il talento appartiene a tutti e può essere valorizzato in una scuola capacitante, che potenzi il successo formativo di ciascuno.

## TERRITORIO, INNOVAZIONE E OCCUPABILITÀ

Concepire il talento come risorsa relazionale da capacitare apre inediti scenari di sviluppo, legati alla sua esplicitazione. Dare forma alle potenzialità che in esso si inscrivono vuol dire prefigurare e generare vantaggio non solo per il singolo individuo ma anche a livello di organizzazione e di mercato. Quali sono, quindi, le condizioni alla base dell'esplicitazione dei talenti e della creazione di valore nei contesti socio-economici di territori e organizzazioni? Assumere la centralità dei bisogni di soggetti che diventano consapevoli attraverso percorsi di istruzione, formazione e lavoro tesi alla piena espressione della loro creatività può rappresentare la direzione di senso verso un nuovo modello educativo, di tipo attrattivo e generativo.

L'attuale sistema dell'offerta formativa sembra presentare uno sbilanciamento dalla parte dell'offerta, in termini di attenzione istituzionale e metodologica<sup>38</sup>. In concreto, ciò si traduce in sistemi di insegnamento e di formazione poco aderenti ai fabbisogni di competenza del mercato del lavoro e debolmente efficaci nell'orientare verso l'autoimprenditorialità e l'innovazione. Pistagni (2015) ritiene che l'approccio *top-down* alla programmazione dell'offerta richieda un ripensamento o un'alternativa. Si impongono strategie diversificate ma complessivamente orientate dalla consapevolezza della necessità di esercitare controllo sullo spostamento del campo d'azione delle politiche formative, nel passaggio da un'opzione esclusiva sull'offerta ad un ruolo centrale della

<sup>38</sup> L'offerta non riesce, tuttavia, ad incontrare la domanda, non essendo scontato che essa sia effetto della domanda.

domanda e della continua ricerca dell'innovazione (Pistagni, 2015). Attivare un tipo di innovazione radicale, che va oltre il miglioramento dell'esistente, significa anzitutto contrastare i fenomeni sempre più diffusi di *overeducation* e *overskilling*, alimentati dalla tendenza delle imprese a non utilizzare pienamente il capitale umano, al fine di fare leva sulla componente generativa di quest'ultimo. Tale componente è preponderante proprio nei giovani, in quanto meno strutturati, e si identifica con il talento, quale «schema di azione vincente e tacito che ogni individuo tende a riprodurre in più contesti, utilizzando le competenze di cui dispone e acquisendo in corso d'opera quelle che sono necessarie per ottenere un risultato insolito ed eccellente» (Pistagni, 2015, p. 145). Così inteso, il talento può trasformarsi in risorsa esplicita a vantaggio dell'individuo, dell'organizzazione e del mercato. Ne deriva la necessità, da un lato, di creare spazi organizzativi adatti all'esplicitazione dei talenti e alla generazione di processi e prodotti innovativi (Pistagni, Ricciardi, 2013), dall'altro di partire dalla domanda di formazione per migliorarne l'offerta (Pistagni, 2015). Non si tratta solo di considerare la domanda territoriale per adeguare l'offerta, così soddisfacendo i fabbisogni espressi in maniera strutturata da un contesto responsabile in azione; significa anche creare la domanda, fare emergere quella latente, strutturare e qualificare quella debole, affinché essa sia collegata ai fabbisogni di individui, territori e organizzazioni.

L'offerta formativa tradizionale è basata sul modello del “cercare lavoro” (*push model*), di tipo adattivo, rivolto a persone da accompagnare nelle transizioni all'interno e tra i sistemi formativi e del mercato del lavoro, da inquadrare in spazi organizzativi già codificati che pregiudicano l'apertura all'innovazione. In contrapposizione a tale modello tradizionalmente diffuso, il presente contributo intende richiamare l'attenzione sul modello del “creare il lavoro” (*pull model*), di tipo attrattivo e generativo perché mirato alla soddisfazione dei bisogni di individui che acquisiscono consapevolezza attraverso percorsi di istruzione, formazione e lavoro non predefiniti e aula-centrici, bensì in condizioni relazionali e ambientali adatte alla piena espressione della loro creatività e alla trasformazione di questa in innovazione (Pistagni, 2015).

Il significato che si dà all'esperienza è alla base di ciò che Bateson (1977) definisce “uscita creativa”: una condizione difficile o un particolare stato d'animo diventano l'occasione per reinterpretare l'esperienza, guardare alla realtà in modo nuovo, alla luce degli apprendimenti profondi e singolari che ciascuno ha acquisito stando al mondo.

## **CURA E APPRENDIMENTO PERMANENTE PER IL *LEARNFARE* DELLE CAPACITAZIONI**

Attribuire significato all'esperienza, a sé e alla propria capacità di realizzare è la competenza che esprime la soggettività agentiva delle persone e sostanzia l'apprendimento trasformativo. Lo sviluppo delle capacitazioni per diventare responsabili dei propri processi di apprendimento - per scegliere e realizzare con autonomia e autodirezione i propri progetti di vita -, può generare conseguenze anche sul piano dello sviluppo della società? Quali sono le condizioni che possono favorire il fiorire di nuove forme di interazione sociale, trasformazione collettiva, innovazione e beni comuni? Il diritto all'apprendimento permanente si configura come fondamento di un nuovo modello di sviluppo che supera la prospettiva dell'occupabilità, per incentrarsi sulla costruzione sociale di identità e ruoli dell'adulthood.

Si tratta di riattualizzare quel senso della cura di sé, così importante nell'antichità ma nella società attuale ridotto a segno di individualismo e di ripiegamento interiore. La riflessione intorno alla natura dei processi educativi capacitanti e all'orientamento verso l'umanesimo dei talenti pone, dunque, l'accento sulla concezione della relazione educativa come cura dell'umano. In ogni percorso

educativo, ciascuno è unico ed irripetibile, è un valore e un fine in sé e l'attenzione per questa unicità è di fondamentale importanza nella relazione autenticamente educativa (Indellicato, 2018). Mortari (2019) sottolinea la valenza etica e sociale della cura, definendola come qualità essenziale della condizione umana. Secondo la filosofa, si tratta del nostro esserci, ovvero, di una tensione continua a ricercare ciò che garantisce la conservazione della vita e il suo prosperare. È il nostro modo di stare nel mondo con gli altri, al quale siamo chiamati a dare forma. In merito, l'autrice si sofferma sull'arte di esistere, quale capacità di dare senso al tempo e di condurre una vita autentica a partire dalla conoscenza della propria interiorità, che non può che fondarsi sul confronto con il mondo esterno. Secondo Loiodice e Ulivieri (2017), "aver cura significa aiutare gli altri a vivere, a crescere, assumendosi le proprie responsabilità [...], a realizzare se stessi e le proprie aspettative" (p. 10). "L'altro ci aiuta a definirci e a riconoscerci come esseri irripetibili" (Ivi, p. 23). In tal senso, la persona diventa responsabile del processo di apprendimento in modo autonomo e autodiretto, in una prospettiva di potenziamento dell'*agency* dei cittadini che mette nelle condizioni di sviluppare le capacitazioni per scegliere e realizzare liberamente il proprio progetto umano e sociale di vita, contribuendo in modo consapevole allo sviluppo della società nel suo complesso. Alla base di tale processo, secondo Costa (2016), sembrerebbe esserci una competenza legata alla capacità di acquisire e sviluppare capacitazioni per l'apprendimento trasformativo (p. 72). Mezirow (2009) sostiene che l'apprendimento trasformativo consiste nell'attribuire significato ai dati della percezione e della conoscenza. L'approccio a nuove cognizioni è influenzato dalle prospettive di significato date da esperienze, credenze e ideologie di cui si è portatori, e dagli stili di apprendimento acquisiti. I sistemi di significato sono mediati con la realtà circostante e creano modelli di aspettativa. Mezirow sostiene che l'apprendimento trasformativo, - a differenza di quello strumentale- si attesta su un livello più elevato e complesso, profondo ed autentico che trasforma criticamente gli schemi cognitivi e ideali precedenti. In fase adulta, l'autore ritiene che l'apprendimento trasformativo sia favorito dal confronto con ambienti che al fine di raggiungere obiettivi condivisi di trasformazione collettiva, si scambiano le reciproche prospettive di significato. È con riferimento a questa specifica condizione favorevole illustrata da Mezirow, che Costa individua una forte correlazione tra qualificazione delle competenze per l'apprendimento permanente e nuove forme di interazione sociale, partecipata e generativa.

Nella società del *learnfare*, il diritto ad apprendere (*life-long, life-wide and life-deep*) si basa su un processo di costruzione, individuazione, valorizzazione delle differenti identità, quale apprendimento profondo che fornisce ancoraggio cognitivo ed emotivo durante l'intero corso della vita, nei differenti ambienti di formazione e di esperienza, che non è più legato ai bisogni del mercato del lavoro, ma allo sviluppo dell'innovazione sociale, di beni comuni cognitivi e territoriali che vengono ottimizzati nei sistemi locali (Costa, 2016, p. 63). Riprendendo la lezione di Sen (2000, 2001), l'espansione delle libertà sostanziali della persona è ampliamento della sua capacità di mettere in atto più stili di vita. Costa (2016) ritiene che promuovere il diritto all'apprendimento permanente e qualificarlo in chiave capacitativa richieda una formazione centrata sempre più sull'acquisizione di competenze e meta-competenze inerenti i ruoli attraverso i quali si definisce socialmente l'essere adulti nei differenti contesti sociali. La competenza per l'apprendimento permanente è espressione della capacità di combinare potenzialità – in una prospettiva plastica/evolutiva -, a partire dalla dotazione di risorse cognitive, emozionali e valoriali per realizzare oltre che performance controllabili in termini di occupabilità, anche intenzionalità tese allo sviluppo di obiettivi, propri e delle socialità che si connette (Costa, 2016, p. 75).

Secondo Costa (2016), intorno all'apprendimento permanente si può ripensare il modello di stato a partire dai cambiamenti strutturali che influenzano i sistemi sociali, educativi e formativi. Il processo di globalizzazione, la curva demografica, il nuovo mercato del lavoro modificano la forma e il

significato dell'apprendimento. L'apprendimento non può essere confinato nel sistema scolastico iniziale; diventa la condizione per la realizzazione di un nuovo senso di appartenenza e socialità allargata; assurge a fondamento del diritto di cittadinanza in una società partecipata e intergenerazionalmente solidale, così promuovendo una relazione generativa che coniuga (Stiglitz, Sen, Fitoussi, 2009) lo sviluppo con la qualità della vita, la sostenibilità e l'ambiente (Gobbo, 2015). La soggettività agentiva delle persone nei più ampi contesti di socialità e di vita – continua l'autore – diventa espressione della competenza ad attribuire significato a sé e alla propria capacità di realizzare. L'apprendimento permanente configura la “capacità di mobilitare progettualità” in azioni concrete, rilevabili ed osservabili, ovvero, “saperi in azione”. Si tratta, quindi, di un processo ricorsivo: apprendendo si raggiunge un dato obiettivo di azione, a cui si associa una nuova responsabilità individuale che diventa sociale, in quanto scegliere vuol dire selezionare le opzioni d'apprendimento praticabili e trasformarle in effettive direzioni e risultati sociali (Alsop, Bertelsen, Holland, 2006, p. 10).

## CONCLUSIONI

La crisi del fordismo pone la sfida di politiche formative e di autorealizzazione delle comunità efficienti, flessibili e creative<sup>39</sup>. In relazione alla riscoperta dell'intelligenza personale e comunitaria come motore generativo di estrazione di valore per la creazione di partecipazione attiva nel corso della vita, si profilano *policy* educative e formative in grado di promuovere la riscoperta dei modi con cui i valori sociali contribuiscono ad estrarre opportunità realizzativa dalla conoscenza, attraverso il potenziamento di possibilità, aspirazioni, motivazioni e situazioni in cui le persone sono in condizione di apprendere. La sfida della pedagogia risiede nel pensare nuovi modelli di insegnamento e apprendimento, abilitanti all'azione significativa per il sé all'interno di ambienti di apprendimento capaci di alimentare e sostenere l'apprendimento profondo a tutti i livelli del sistema educativo. L'apprendimento profondo consente, infatti, di generare in tutto l'arco della vita le capacitazioni necessarie per crescere nel proprio tempo di vita. Nel passaggio al *learnfare*, il soggetto diventa responsabile del processo di creazione dei significati e della natura generativa della competenza di apprendere, ad apprendere per sé e per il contesto in cui sceglie di agire. Nella società attuale, ipotizzare lo sviluppo dei sistemi scolastici in chiave capacitativa, (Sen, 2002) si traduce in un nuovo legame tra la *governance* scolastica e la costituzione di una comunità educante fortemente connessa con le risorse umane e sociali del territorio, così riconoscendo responsabilità educativa all'ambiente sociale (Costa, 2017).

Come è possibile mettere in atto un modello di *governance* per la scuola in grado di veicolare un cambio paradigma in chiave capacitativa (Margiotta, 2015)? Costa (2017) individua la chiave di volta in una *leadership* trasformativa in grado di co-generare un ambiente organizzativo capacitante; di far leva sul talento degli insegnanti; di attivare la partecipazione consapevole e responsabile del tessuto sociale territoriale, prevedendo e supportando nuove responsabilità educative diffuse e connesse con il sistema territoriale (Jasek-Rysdahl, 2001, p. 325). Si tratta di costruire un sistema formativo

---

<sup>39</sup> Costa (2017) rimarca come il Documento di Delors (1997) “L'educazione un tesoro” segni un cambio di prospettiva dai modelli fordisti dell'educazione (Baldacci, 2014) ad un percorso di apprendimento per tutto l'arco della vita in grado di salvaguardare il senso profondo dell'agire democratico (Frabboni, 2009), nel quale la scuola contribuisce a dare significato alle esperienze della persona, alle relazioni sociali, alla costruzione della personalità (Pavan, 2013). Si afferma il principio secondo cui la valorizzazione del talento di ognuno è la base della promozione dello stesso processo di democrazia.

integrato che, secondo Urbani (2014), si traduce anche nell'esigenza di integrare i contesti d'apprendimento allargati.

Quali implicazioni si generano sulla pratica dell'insegnamento e nelle funzioni tradizionalmente associate al profilo professionale? Si rende necessario un approccio allo sviluppo professionale capace di creare nuove direzionalità pedagogiche ed educative, in modo da stabilire un nuovo quadro concettuale di *learnfare* delle capacitazioni entro cui orientare le politiche future. Risulta pertanto essenziale assicurare una funzione di presidio delle criticità e di valorizzazione delle potenzialità del cambiamento, attraverso l'attenzione della riflessione pedagogica e della ricerca educativa alle modalità secondo le quali nuove forme di conoscenza possano favorire partecipazione e inclusione.

## BIBLIOGRAFIA

- Alsop, R., Bertelsen M., Holland J. (2006). *Empowerment in Practice: From Analysis to Implementation*. Washington, DC: Poverty Reduction Group, World Bank.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola- Istruzione, lavoro e democrazia*. Milano: Franco Angeli.
- Bateson, G. (1977). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bruner, J. S. (1996). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Costa, M. (2016). L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo *learnfare*. *Formazione & Insegnamento XIV – 2 – 2016*. Doi: 107346/-fei-XIV-02-16\_06 © Pensa MultiMedia.
- Costa, M. (2017). La governance capacitante per lo sviluppo del sistema scolastico. *Formazione & Insegnamento XV – 1 – 2017*. Doi: 107346/-fei-XV-01-17\_13 © Pensa MultiMedia.
- Demetrio, D. (2003). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York: Collier. Tr. it. (1913). *Il mio credo pedagogico: antologia di scritti sull'educazione* Unione Editrice; Tr. it. (1954), Firenze: La Nuova Italia.
- Delors, J. (1997). *Nell'educazione un tesoro*. Roma: Armando.
- Jasek-Rysdahl, K. (2001). Applying Sen's Capabilities Framework to Neighborhoods: Using Local Asset Maps to Deepen Our Understanding of Well-being. *Review of Social Economy* 59.
- Frabboni, F. (2009). *Sognando una scuola normale*. Palermo: Sellerio.
- Foucault, M. (1984). *Le souci de soi*. Paris: Gallimard, (trad. it. di L. Guarino, *La cura di sé*, Feltrinelli, Milano 1985).<sup>[1][SEP]</sup>
- Gobbo G. (2015). Editoriale-Comunicazione e creazione di opportunità di apprendimento tra le generazioni. *LLL (Lifelong Lifewide Learning)*, 10, 25.
- Indellicato, R. (2018). Ex ordium. Ripensare l'educazione come dono. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni* 8(2) 2018.
- Iori, V. (2018), (a cura di). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Loiodice I., Ulivieri, S. (2017). *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progremit.
- Margiotta, U. (2015). *Teorie della Formazione. Ricostruire la pedagogia*. <https://iris.unive.it/retrieve/handle/10278/3678410/79743/Margiotta.pdf>.
- Margiotta, U. (2018). *La formazione dei talenti. Tutti i bambini sono un dono, il talento non è un dono*. Milano: Franco Angeli.<sup>[1][SEP]</sup>
- Mezirow, J., (2009). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Cortina Raffaello.
- Pavan, A. (2013). *Ripensare nella crisi la cultura della formazione*. Roma: Armando.



- Pepe, D., Casentini, P. (2015). Transizioni verso il lavoro e occupabilità giovanile. Innovazioni, territori e sviluppo. *Osservatorio Isfol n. 4/2015*.
- Pistagni, R., (2015). Partire dalla domanda per migliorare l'offerta: la parola ai Makers. *Osservatorio Isfol, n. 1-2/2015*, <http://isfoloa.isfol.it/xmlui/handle/123456789/1137>.
- Pistagni R., Ricciardi, (2013). Puntare sul talento, attraverso l'innovazione e lo sviluppo organizzativo, *E-Fsenews, n. 3, 2013* <<http://goo.gl/XAN15q>>.
- Sen, A. (2000). *La Ricchezza Della Ragione. Denaro, Valori, Identità*. Bologna: Il Mulino.
- Sen, A., (2001). *Etica ed economia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Urbani, C. (2014), Lo sviluppo professionale docente nei contesti d'apprendimento allargati. La transizione dalle competenze all'agentività, *Formazione & Insegnamento XII – 2 – 2014*. Doi: 107346/-fei-XII-02-14\_07  
© Pensa MultiMedia.

El metodo autobiografico y la circularidad formativa, entre narraciones y emociones.

## The Autobiographical Method and the emotion-narrative circularity.

Fabrizio Manuel Sirignano\*, Stefania Maddalena\*\*

\* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italy), fabrizio.sirignano@unisob.na.it

\*\* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli (Italy), stefiamaddalena612@gmail.com

### ABSTRACT

El siguiente aporte resalta la importancia formativa del método autobiográfico. Este método, permite de desarrollar de la mejor forma no solo las habilidades cognitivas, pero también las habilidades emotivas y sociales, favoreciendo la formación global del sujeto. En el ambiente escolar, además, se configura como un instrumento útil para los docentes, para conocer mejor la clase y estructurar adecuadamente el setting formativo.

### ABSTRACT

This article emphasises the formative importance of the autobiographic method. Not only does this method allow the best development of the subject's cognitive capacities, but also her/his emotional and relational abilities, thus fostering the formation of the whole person. In addition, within a scholastic context, this method constitutes a valid instrument for teachers to get to know their classes and structure the formative setting accordingly.

**KEYWORDS:** autobiography; education; pedagogical caring; narrative thinking; reflexivity.

### INTRODUCCIÓN

En la investigación pedagógica contemporánea, los modelos formativos más adecuados que favorecen la formación que es realmente “intercultural” parecen ser los revelados por la línea de pensamiento que considera la formación como un proyecto de la propia vida y proceso de significado, con referencia a la autobiografía, el método de la historia de vida y la búsqueda de acción, que en la última década ha asumido un papel importante como metodología educativa, ya que permite el logro de importantes objetivos cognitivos y formativos a partir de la evaluación de la subjetividad del individuo.

Durante los años precedentes, la crisis de los paradigmas positivos ha llevado a los académicos de la educación a una reflexión crítica profunda sobre la finalidad de la educación y la perspectiva de proporcionar a los adultos un marco definido objetivamente válido con el que confrontar la capacidad y la competencia.

### AUTOBIOGRAFÍAS Y MODELO EDUCATIVO EN UNA SOCIEDAD COMPLEJA

En el estudio de la condición de la humanidad, la complejidad y el alto número de variables interdependientemente presentes entre ellas, ha frustrado los esfuerzos de la aplicación de un modelo de investigaciones científicas en el campo de las ciencias humanas, fundado en el método de la ciencia

experimental; Estableciendo un enfoque diferente, originado en la primera mitad del siglo XIX, basado en el método hermenéutico, que privilegia la comprensión de un fenómeno con respecto a la explicación (Sirignano, 2012; 2019).

La tendencia actual es construir un modelo más complejo, en el que los dos métodos de investigación puedan complementarse entre sí, sabiendo que no es posible explicar sin comprender ni comprender sin explicación. Se entiende que el proceso de la educación del adulto se maneja como un proceso dinámico, que debe acompañar la evolución de la persona favoreciendo la posibilidad de crecimiento, de conocimiento y de auto-formación.

Para comprender lo que un individuo es capaz de aprehender, uno debe necesariamente referirse a las etapas anteriores de su biografía educativa. La historia de la vida permite evidenciar las dinámicas que han contribuido a la educación del individuo, introduciendo así una sección transversal iluminadora sobre los caminos de aprendizaje del mismo. La utilidad del método biográfico es doble: por un lado, ayuda al educador a estimar efectivamente el nivel educativo, adaptando los modelos de características de aprendizaje que han surgido de la historia de la educación del individuo, por otro lado, es útil para un adulto el volver sobre su historia de vida, para conocer sus propias aspiraciones y quizás decidir intentar ir más allá de las fronteras culturales relacionadas con su posición en la estructura social.

La investigación biológica ha proporcionado una importante contribución a la educación de adultos, demostrando un aprendizaje en conformidad con procedimientos que dependen en gran medida de la historia de vida propia y la educación previa. (Sirignano & Maddalena, 2012)

Las historias biográficas evidencian la intensa presión que ejerce sobre cada individuo un grupo social de pertenencia que apunta a determinar un comportamiento que cumpla con reglas no escritas pero a la vez vinculantes: también evidencia cómo los caminos del crecimiento individual pasan necesariamente por una relación conflictiva con un sistema de reglas y expectativas de este tipo, cuyo resultado natural es el logro de una autonomía de pensamiento y por lo tanto del desarrollo de la individualidad adulta.

Por lo tanto, el instructor/educador que utiliza el procedimiento biográfico puede, a través del conocimiento del marco de referencia de la vida del individuo y sus caminos *liberadores*, identificar los instrumentos de intervención más efectivos complementarios al proceso de educación del individuo.

Dominicè confirma el valor educativo del enfoque biográfico cuando reflexiona sobre la sociedad de hoy en día, sujeta a cambios repentinos y dominada por las necesidades de la globalización económica, y se pregunta cuáles podrían ser las pautas a seguir en la educación de adultos en un futuro próximo. El autor ve la posible solución en el desarrollo del método biográfico que, iniciando con el conocimiento de los mecanismos de modificación de la actitud mental de los adultos, se utilice para trazar un camino de educación adecuado para que el individuo adquiera una posición autónoma con respecto a la modernidad (Dominicè, 1991:28).

Vista así, la reflexión autobiográfica se inserta completamente en el panorama educativo como un valor de alta motivación que le permite al adulto adquirir confianza en sus propias capacidades, para comenzar de manera autónoma el proceso de crear un sentido reflexivo de los eventos de su propia vida, recordando las elecciones tomadas y redescubriendo las motivaciones determinantes. Las técnicas reflexivas y narrativas presentes en la autobiografía conducen al individuo a procesar nuevas formas de aprendizaje y conocimiento, con el fin de descubrir las estructuras internas de los procesos de aprendizaje con fuertes implicaciones en términos de crecimiento personal.

El reconocimiento autobiográfico ayuda al individuo a identificar las conexiones dinámicas existentes entre las dimensiones cognitivas, afectivas, morales y emocionales del conocimiento. La reconstrucción de la propia historia educativa es una oportunidad de cambio, ya que se produce a

través de una conexión constante entre la experiencia/explicación y entre la experiencia/narración, produciendo procesos de búsqueda de sentido y construcción de teorías. De hecho, cada historia narrada implica la construcción de una *teoría* que es una forma particular de organizar una secuencia temporal de eventos.

## CUENTOS, NARRACIONES E INTERVENCIONES EDUCATIVAS

La autobiografía, puede representar un camino de transformación del individuo a través del reconocimiento de su propia vida, consciente de la búsqueda del sentido de sus propias acciones, de la conexión existente entre diversos aspectos de la realidad, hasta la evaluación de las elecciones tomadas.

Parece evidente que el método autobiográfico, diseñado para recoger la singularidad del individuo y sus trayectorias de aprendizaje, de autoexpresión y de atribución de significado, puede ser útilmente adoptado como una técnica en un camino de información intercultural, donde el reconocimiento recíproco de las cualidades humanas es esencial.

La práctica autobiográfica tiene, de hecho, un valor emancipador profundamente arraigado, ya que, a través de la auto reflexión, pone de manifiesto el conocimiento implícito de todos, haciendo visibles las capacidades intelectuales de cada uno de los individuos que toman la iniciativa de aprender y extrayendo en modo fidedigno su propio patrimonio de conciencia y revitalizándolo.

El enfoque autobiográfico, con la abrumadora aparición de la subjetividad del aprendiz, protagonista de un proceso de autoaprendizaje, contrasta con las metodologías clásicas de la educación de adultos, centradas en intervenciones de tipo tutorial diseñadas para fortalecer las competencias y el conocimiento, consideradas fundamentales por el maestro. Esto revierte la posibilidad de crear una nueva situación en la que el aprendiz se convierte en el protagonista de su propio camino de aprendizaje, siguiendo al maestro que delegó con pautas establecidas, guía y ayuda de manera atenta pero discreta, solo como un *instructor*. El papel del maestro se convierte esencialmente en ayudar al individuo a ser plenamente consciente de sus propias capacidades de cambio, y por lo tanto de aprender.

El reconocimiento autobiográfico ayuda a localizar las etapas fundamentales de la propia vida, evaluar los cambios producidos y establecer la nueva identidad adquirida. La autonarración, aparte de conducir a una comprensión de la conciencia de los propios cambios, es en sí misma una estimulación hacia otros cambios en el sentido de que es un *laboratorio* de construcción de significados y oportunidades de crecimiento.

Según Bruner, la mente humana posee la capacidad de procesar una forma particular de razonamiento, el *pensamiento narrativo*, mediante el cual puede construir historias orientadas hacia la interpretación de la realidad y el procesamiento de la identidad del individuo. Procediendo en la narración, la mente enlaza los eventos que emergen en la memoria, a través de una red de relatos, buscando insertar un diseño unificado y dotado de significado. Por lo tanto, en la construcción de una historia, los hechos están inmersos en un denso tejido de intencionalidad, causa, emociones, en el que la deformación es la subjetividad del *Yo* narrador.

El *Yo* narrador aparece ya precozmente en la infancia, en los primeros años un niño se habla a sí mismo largamente, inventando historias, empezando a construir un pensamiento narrativo que consiente la adquisición y el fortalecimiento de una serie de habilidades mentales.

El *pensamiento narrativo* avanza por un camino complejo reorganizando e insertando eventos dentro de un patrón en el que cada memoria tiene un sentido de referencia respecto al conjunto. Al final del relato aparece un diseño unificado que es la interpretación otorgada a su vida. El relato autobiográfico no es un relato fiel al pasado, sino que es una reconstrucción de la historia de vida filtrada a través de

las interpretaciones que el narrador proporciona en el relato. La experiencia de la vida madurada actúa sobre los recuerdos modificándolos, por lo tanto, al considerar el pasado a la luz del presente, el individuo efectúa un proceso de reinterpretación de eventos pasados, creando en ocasiones, para producir una coherencia entre el pasado y el presente, una especie de lectura *profética* de su propia historia en la que algunos eventos pasados parecen anunciar los hechos que ocurrieron posteriormente. El enfoque autobiográfico no solo permite la recopilación de la subjetividad del individuo en toda su complejidad, sino que a través del acto de narrar también consiente una reelaboración del pasado personal dentro de sus contextos histórico-sociales. Por lo tanto, esto podría representar un formidable instrumento de investigación en las instituciones de una sociedad vista desde dentro, y también sobre las condiciones de vida de las personas que, viviendo al margen de la sociedad, a menudo son ignoradas por fuentes oficiales.

Sin embargo, la reflexión autobiográfica puede ser un medio fundamental en una sociedad fragmentada como la actual, para ayudar al adulto a recomponer los fragmentos rotos de la identidad personal en un marco unificado en el que cada pieza tenga sentido en relación con el todo.

La historia de la vida, fundada en los principios de la subjetividad, es siempre original, expresión de una forma particular de narración por parte del autor que selecciona, conecta y organiza libremente los recuerdos de acuerdo con un orden absolutamente personal, expresándose con su propio lenguaje, sin ser limitado por reglas impuestas externamente. El orden utilizado en la historia permite leer claramente las dinámicas individuales del proceso de formación, proporcionando elementos de conciencia que sorprenden en primer lugar y ante todo al individuo que habla, quien, al recordar, descubre nuevos aspectos de sí mismo y comprende mejor su propia concepción de la formación.

El pasaje de la historia oral a la redacción de un texto escrito es fundamental en el proceso de educación del adulto, ya que el esfuerzo por traducir emociones y sentimientos fuertes en palabras escritas es una fuente de reflexión ulterior y podría crear frustración en aquellos que no están en posesión de los instrumentos léxicos y sintácticos adecuados. Es una tarea específica del educador apoyar al adulto en esta difícil tarea y generar una representación con sus propias palabras, de la manera más liberal posible, los momentos de la vida que aún provocan el recuerdo de la emoción. En última instancia, es posible afirmar que el método autobiográfico puede intervenir para apoyar al sujeto en la búsqueda más auténtica del sentido del yo, a partir de la complejidad caótica de la vida y el mundo. Por tanto, deseando caracterizar la experiencia autobiográfica como un proceso que da sentido (a la existencia, a las cosas, a nosotros mismos) es necesario considerar juntas la praxis en su concreción, las experiencias que la acompañan y el dinamismo que se crea entre estos dos polos y que no se pueden reducir a uno solo de ellos (ni se puede resolver por simple yuxtaposición). Esa práctica y esas vivencias, juntas, dan sentido a la experiencia autobiográfica.

## LA CIRCULARIDAD FORMATIVA DEL MÉTODO DE AUTOBIOGRÁFICO

La autobiografía, desarrollada originalmente en el ámbito sociológico alrededor de los años 20 en los Estados Unidos de América, hace su aparición en el ámbito educativo posteriormente, convirtiéndose en una metodología que hoy en las ciencias pedagógicas constituye un horizonte teórico capaz de soportar líneas de acción útiles en el ámbito formativo, tal como se desprende de las obras de algunos de los educadores italianos y extranjeros más destacados. (Massa, 1989; Demetrio, 1996; Cambi, 2002<sup>1</sup>).

La pedagogía, a través de la autobiografía, tiene la oportunidad de observar al sujeto que vive la crisis de su época, ayudándolo a superarla a través de la interpretación y reelaboración de sí mismo y de sus propias experiencias, dándoles sentido desde una perspectiva de planificación y, por lo tanto, formativa y emancipadora: también el debate internacional sobre la autobiografía (Dominicé, 1990;

Alheit, 1996; Josso, 1991) ha aportado una importante contribución al desarrollo del aspecto educativo de la autobiografía.

El uso del método autobiográfico-narrativo en el ámbito formativo y escolar proviene del hecho de que lo que se narra puede ser reutilizado como una oportunidad pedagógica desde la cual dar luz a narrativas y reflexiones ulteriores, a partir de lo que el sujeto en formación narra acerca de sí: de este modo se desarrolla lo que J. Bruner define como pensamiento narrativo. Según el estudioso norteamericano, de hecho, el hombre tiene una aptitud o predisposición natural para organizar su propias experiencias de forma narrativa (Bruner, 1990/1992:56)

El pensamiento narrativo se configura como una estrategia cognitiva que permite no sólo reinterpretar la realidad circundante, sino también desarrollar una mayor conciencia de sí mismo y de la propia identidad. El sujeto narrativo aparece después del segundo año de vida y se evidencia en la cada vez más abundante producción de monólogos; a través de esta particular forma narrativa el niño consigue dominar la nueva estructura mental y fortalecerla gradualmente. El sujeto narrativo será continuamente construido y reestructurado durante toda su vida a través de sus historias autobiográficas (cfr. Bolzoni, 1999).

Dado que la autobiografía permite analizar el pasado atribuyéndole sentido a la experiencia personal para diseñar el futuro, podemos entenderla como “curación de uno mismo” y como un camino de aprendizaje continuo.

Este enfoque (que no sólo hace uso de la escritura, sino también de la narración oral, dibujos, imágenes, objetos, música), utilizado en el ámbito escolar se revela como una herramienta educativa útil, ya que no sólo permite a los niños desarrollar las capacidades cognitiva, reflexiva, meta-cognitiva y la habilidad de relacionarse emocionalmente, sino que también constituye una herramienta esencial para los maestros que, de este modo, tienen la oportunidad de aprender acerca de la dinámica de la clase y de estructurar el ambiente formativo de la mejor manera posible.

Si a través del relato de sí mismos, los estudiantes pueden llegar a ser más conscientes de sus capacidades y potencialidades, mediante el análisis del contenido de estas historias los profesores tienen la oportunidad de reflexionar sobre las modalidades de la construcción de la identidad y las dinámicas relacionales y emocionales del proceso de crecimiento, así como sobre la dimensión meta-cognitiva del aprendizaje.

De hecho, como la narración de sí mismo sigue un flujo de pensamiento más o menos libre, ésta siempre ocurre dentro de un marco predeterminado en el que deben estar claramente establecidos los objetivos y propósitos del plan educativo diseñado.

Las herramientas utilizadas para su identificación son las empleadas tradicionalmente en el campo de la investigación cualitativa: diarios, cartas, entrevistas, cuestionarios, y entrevistas más o menos estructuradas, donde la palabra y el intercambio de comunicación juegan un papel clave.

Desde que pude experimentar el uso de este enfoque en el campo de la formación tanto con los estudiantes como con los profesores de la escuela primaria, puedo afirmar que al final de cada uno de los cursos formativos realizados surgieron testimonios significativos acerca de las implicaciones educativas del enfoque autobiográfico, tanto desde el punto de vista del aprendizaje como a partir de aquello relacional y personal.

El intercambio de relatos personales logró establecer un clima muy positivo en el aula que contribuyó a registrar mejoras significativas incluso desde el punto de vista del aprendizaje.

En lo que se refiere a la experiencia realizada con los profesores, estos afirmaron haber gestado un cambio radical en el modo de relacionarse con los estudiantes y colegas, pero sobre todo, aseguraron haber tenido la oportunidad de repensar sus experiencias de formación anteriores gracias a los relatos de los estudiantes y por lo tanto, en base a esto, de modificar su enfoque personal educativo y didáctico.

A la luz de los estudios realizados en el campo de la educación y la psicología a partir de los años 70, se revela claramente como el foco de investigación se ha trasladado desde la infancia y la adolescencia hacia la madurez, evidenciando lo que Schettini (2006: 91-92) define como la teoría del ciclo de vida (*life-span theory*), es decir una perspectiva centrada en el largo de la vida, por lo que la “adulthood” es una etapa de la vida humana que se caracteriza por la evolución y el cambio y en la que el sujeto todavía puede “educarse” y ser educado.

Desde esa perspectiva, ciertamente, no pueden ser excluidos quienes se ocupan de educar a otros como los maestros de escuela primaria y secundaria y educadores.

Las raíces del concepto de educación son complejos, pero sobre todo recuerdan la universalidad de los valores formativos que van más allá de cualquier categorización del sujeto como su origen, la fecha y el lugar de su nacimiento. Es por ello que cuando se trata de la educación de adultos no se puede ignorar el fuerte valor emancipador inherente a la misma: “la idea de la emancipación de condiciones de vida bajo muchos aspectos no ventajosos podría llamar a la reflexión sobre los conceptos de cambio y transformación que van asumiendo un papel cada vez más importante en la educación de los adultos y en el ámbito pedagógico más general.

Esta relevancia se deriva del hecho de que la categoría de cambio/transformación se refiere de manera similar a las dos dimensiones de la educación de los adultos, como la de la educación popular y emancipadora, por un lado, y la de la educación individual y la auto-educación por otro, que siempre han sido -tal vez erróneamente, como hemos visto- consideradas antitéticas. Rita Fadda señala que, “cada vez más las teorías pedagógicas y sociológicas se presentan estrechamente relacionadas con la idea de cambio social e individual, para proponer acriticamente una asimilación de los términos de cambio y de formación”(citata in Secci, 2006: 47).

De hecho, cada vez con más frecuencia, cuando se trata de la formación se hace referencia casi exclusivamente a la formación profesional, es decir a un campo destinado a proporcionar a las personas las “herramientas” adecuadas para satisfacer las necesidades cambiantes del diverso y complejo mundo laboral del cual (si no se está bien preparado) se corre el riesgo de ser excluido. Por lo visto estamos muy lejos del concepto auténtico de formación entendido como pedagógico, cuyo objetivo principal debería ser producir un cambio real en términos de desarrollo global y emancipación del sujeto.

Por estos motivos, el primer paso de una reflexión crítica y comprometida consiste en reapropiarse de la categoría de la formación como uno de los pilares de la pedagogía.

Por lo tanto, una formación entendida como pedagógica puede comenzar a partir de los relatos, de las narrativas individuales y colectivas, personales y sociales para permitir a los sujetos tomar caminos que conduzcan a la emancipación: el viaje es tal vez la metáfora que mejor representa el *acto educativo*. Se inicia el viaje reflexionando acerca de los lugares y las personas conocidos a lo largo del camino transcurrido, imaginando nuevos lugares para descubrir, redescubrir e inventar, donde todo el mundo presta escucha a sí mismo y a los demás, ya que es desde el decir propio y del otro que toma forma el ser más auténtico, que no podría surgir de ninguna manera si faltara la relación con el otro. La educación es el lugar de la utopía, de aquello que aún no sucedió y que sólo puede generarse a través del camino de la formación, que no debe y no puede dar recetas prefabricadas, ni convertirse en una mera transmisión de conceptos: “la autobiografía no es sólo un volver a vivir: es volver a crecer para uno mismo y los demás, es un estímulo para continuar robándole días al futuro que nos queda, y para vivir más profundamente -ayudado por aquel yo necesario y tejedor, vuelto más vigilante y al mismo tiempo indulgente- aquellas experiencias que debido a la prisa y el descuido de los años cruciales no pudieron ser vividas con la misma intensidad. Por ello, la autobiografía es un viaje formativo y no un cierre de cuentas. No decreta a posteriori cuáles han sido nuestras deudas” (Demetrio, 1996:16).

Mientras narramos nos hacemos más conscientes de lo que somos, lo que hacemos, lo que queremos o lo que nos entristece. Cuando narramos le damos sentido no solo a un evento específico, sino a toda una clase de eventos. No se trata de un mero ejercicio de narcisismo o de una práctica individualista, porque cuando nos embarcamos en una narrativa *no estamos nunca solos*, y sobre todo nunca nos dirigimos únicamente a nuestro yo. Justamente porque el trayecto autobiográfico se caracteriza por ser auto-formativo y transformador con claros fines de planificación, es que es necesaria la interacción con los demás, así como el hacer *el papel del otro*.

Uno se convierte en el *otro* a través de la práctica del distanciamiento, como la define Demetrio, tomando distancia de nosotros mismos como si fuéramos otra persona; Esto nos permite analizar y entender más claramente ciertas decisiones, acciones o renunciaciones que han hecho que nuestro camino de la vida se desplegara de una determinada manera y no de otra, pero sobre todo, es precisamente a partir de la toma de conciencia de todo aquello que nos rodea que podemos ver con mayor claridad hacia dónde vamos, o mejor dicho, hacia dónde nos podríamos dirigir aún. Está claro que un análisis de esta profundidad no sería posible si nos quedáramos encerrados en nuestra individualidad. No se trata de un salto que proviene de un impulso narcisista debido a que la experiencia narrativa y autobiográfica incluye siempre al otro y se explica en un horizonte dialogal donde el sujeto se reafirma en la interacción con el otro. De hecho, incluso cuando se pasa de la oralidad a la escritura el otro no desaparece nunca. Es un diálogo que se despliega por las parcelas de Nuestra (y no es casualidad el uso de la mayúscula, ya que se refiere al aspecto más profundo y auténtico, a la verdadera esencia de lo que somos) existencia y que nos conduce hacia aquellos lugares de nuestro ser que nunca habíamos mirado (tal vez) con tal intensidad y conciencia.

Aquí radica el valor educativo real y al mismo tiempo “curativo” de la práctica de la autobiografía, del acto y del pensamiento narrativo.

Y es por eso que no se puede pensar que sea posible reducir el método autobiográfico a una serie de instrumentos didácticos o dispositivos técnicos, ya que no son sólo los instrumentos los que convierten a la autobiografía en un “dispositivo educativo” sino todo su sistema cognitivo y metacognitivo y también el marco interactivo desde cuyo interior es posible conocerse, formarse, auto-formarse siempre desde una perspectiva de una pedagogía “fuerte”, capaz de ayudar al sujeto a responder adecuadamente a los desafíos de nuestra época.

## ESCUCHANDO EL ECO DE NUESTRO EGO

Atrás quedaron los días en que se creía que la formación humana debía estar basada exclusivamente en el desarrollo de las capacidades cognitivas y racionales. Todo el camino al desarrollo del pensamiento occidental se ha caracterizado por el esfuerzo y el deseo de mantener el área cognitiva y racional separada de aquella de los sentimientos. Por el contrario, las tendencias actuales en todas las disciplinas relacionadas con el hombre, desde la psicología hasta la pedagogía, la sociología, la antropología, la neurociencia, subrayan la importancia implicada en las emociones y la afectividad como un andamio de apoyo para un desarrollo adecuado e integral de los procesos cognitivos, y la necesidad de no separar el corazón de la mente como una garantía de un aprendizaje eficaz y duradero que permite alcanzar un desarrollo integral del individuo-sujeto-persona.

Aunque con cierto retraso respecto a otros países europeos, por un poco más de una década, el sistema escolar italiano, ha comenzado a entender las demandas de las diversas teorías pedagógicas que ponen a la subjetividad de los estudiantes en el centro del camino formativo personal, incluyendo también la esfera emocional-relacional y motivacional, además de la cognitiva y racional. En las *Recomendaciones para la aplicación de las directrices para los planes de estudio personalizados en la escuela primaria*, publicado en el 2002 por parte del Ministerio de Educación e Investigación se



habla sobre la importancia de la autobiografía por cuanto ésta representa el campo dentro del cual el estudiante se cuenta en los distintos momentos de su vida, se describe, ejercitando, además del habla, las primeras formas de escritura, utilizando también otros códigos ya experimentados en el jardín de infantes como el icónico, el gestual y la mímica; aprende a situarse en el tiempo y en el espacio, a representarse en relación con otras personas, a las distintas experiencias, vividas en la familia, en la escuela y en las actividades extracurriculares, en la variedad de los espacios vividos, interrogándose qué significa para sí mismo y para los otros ser saludable, comer bien, realizar actividades físicas adecuadas para su cuerpo y para su crecimiento (2002:13).

Como parte de una sociedad que tiene como objetivo promover el desarrollo de actitudes de cooperación y colaboración y la adhesión consciente a los valores sociales compartidos.

Luego, en las *Directrices para el plan de estudios para el jardín de infantes y el primer ciclo de la educación*, publicado en 2007, se concede gran importancia a las formas de escritura narrativa y autobiográfica, cuyo propósito es permitir que el sujeto ordene y dé sentido a sus experiencias personales.

En la estructuración de los cursos didácticos y educativos que utilizan el método autobiográfico en el ámbito escolar, los maestros, según lo sugerido por Moroni (2006), son de vez en cuando involucrados para ejercer su función en varios frentes: como autobiógrafos, por cuanto los maestros tienen que experimentar de primera mano la práctica narrativa para poder entender completamente las implicaciones formativas y trans-formativas como *instructores-biógrafos*, haciendo el mejor uso de todas las estrategias para guiar a los niños a través del reconocimiento narrativo, experimentando la auto-reflexividad, y como *investigadores-biógrafos*, adquiriendo todas las habilidades necesarias con el fin de “analizar” el material autobiográfico producido por los estudiantes con el fin de conocer mejor su subjetividad y proponerles actividades didáctico-educativas cada vez más adecuadas a las necesidades de educación surgidas.

A través de la narración de cuentos y/o la expresión gráfico-pictórica de experiencias vividas o imaginadas, los niños tienen la posibilidad no solo de compartir las emociones y sentimientos, sino también de confrontarse con respecto a temas relacionados con sus gustos, sus hábitos, juegos o amigos favoritos, y hablar de las personas con las que comparten lugares y tiempo. De este modo experimentan las primeras formas de educación para la convivencia democrática que les conducirá a adquirir una actitud de mente abierta y crítica delante de todas las “diferencias”, y que les llevará a eliminar todas las formas de estereotipo y discriminación yendo más allá de cualquier visión que trate de categorizar la realidad con el fin de participar en el desarrollo social y político de la sociedad, la sociedad en la que ellos mismos se verán inmersos y que evolucionará gracias a lo que ellos mismos aporten.

A partir de la identificación de las múltiples necesidades formativas fundamentales de los niños, las actividades autobiográficas y narrativas les orientan hacia la consecución de ciertos objetivos también señalados en las Directrices Nacionales para los planes de estudio personalizados en la Escuela Primaria (Decreto Legislativo 19 de febrero 2004 n. 59), en referencia a algunas disciplinas básicas y materias escolares.

- Lengua Italiana: habilidades de lenguaje amplias y seguras como condición necesaria para el crecimiento de la persona y para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el acceso crítico a todas las esferas culturales y para el logro del éxito académico en todas las áreas de estudio.

- Lectura: la práctica de la lectura es básica en todo el primer ciclo de la educación, se propone como un momento de socialización y discusión de los contenidos de aprendizaje, y también como un momento para la investigación autónoma e individual capaz de desarrollar la capacidad de concentración y la reflexión crítica, es decir como actividad particularmente útil para favorecer el proceso de maduración del alumno.

- **Escritura:** se dedicará especial atención al aprendizaje de la escritura como una herramienta para conocer y representar aspectos de su propia personalidad y del mundo que le rodea, identificando en las formas de escritura narrativas y autobiográficas, un modo de ordenar y dar sentido a sus experiencias.

- **Arte e Imagen:** tiene como objetivo desarrollar y potenciar en el estudiante la capacidad de expresarse y comunicarse de modo creativo y personal, de observar para leer y comprender las imágenes y las diferentes creaciones artísticas. Para asegurar que la disciplina contribuya al desarrollo de todos los aspectos de la personalidad del alumno es necesario que su aprendizaje se realice a través de la integración de sus núcleos constituyentes, sensorial (desarrollo de las dimensiones táctil, olfativa, auditiva, visual) lingüístico-comunicativa, histórico-cultural.

A la luz de lo que hemos explicado hasta ahora está claro que la praxis narrativa y autobiográfica asume un valor formativo relevante y los lugares para la formación reconquistan su autenticidad y eficacia.

Educándose, de hecho, el hombre se transforma; en esta transformación, a su vez, sigue formándose, pero para ello el hombre tiene que tomar conciencia de su capacidad de pensar y por lo tanto la formación auténtica debe necesariamente partir de la subjetividad interior de la persona que se despliega en el contexto de una relación educativa que permita superar todas las formas de egocentrismo e individualismo.

## CONCLUSIONES

En la relación educativa, no entran en juego solo y exclusivamente los contenidos didácticos, sino que está implicado el ser en su conjunto, por lo tanto, como lo señala Ducci: “el comunicador a nivel de la persona debe someterse a las leyes del ser, pero de un ser entendido como relación, de modo tal que estas leyes conciernan su dinámica interna en el momento exacto en el que evalúa su relación con el otro, la disponibilidad fundamental de la mutualidad está en el abrirse a la posibilidad de contagiarse, pero al mismo tiempo en el tener una postura genuina para poder quedar contagiado de manera efectiva”(Ducci, 1974: 85-87).

La eficacia de este “contagio”, siempre y cuando se respete el equilibrio adecuado entre la proximidad y la distancia, radica en permitir que el otro se apropie de las herramientas necesarias para alcanzar conscientemente la transformación plena del propio ser y no sólo en adquirir conocimientos meramente instrumentales, didácticos o disciplinarios.

## BIBLIOGRAFIA

- Alheit, P., Bergamini, S. (1996), *Storie di vita, Metodologia di ricerca per le scienze sociali*, Milano: Guerini.
- Bolzoni, A. (1999), Oltre l’oralità, in D. Demetrio (a cura di) *L’educatore Auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni d’aiuto*, Milano: Unicopli.
- Bruner, J. (1990), *La ricerca del significato*, Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1992.
- Cambi, F. (2002<sup>1</sup>), *L’autobiografia come metodo formativo*, Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2005), *Complessità e narrazione*, Roma: Armando Editore.
- Cambi, F. (2010), *La cura di sé come processo formativo. Tra adultità e scuola*, Bari: Laterza.

- Demetrio, D. (1996), *Raccontarsi, l'autobiografia come cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ducci, E. (1974), *Essere e comunicare*, Bari: Adriatica.
- Sola, G. (2003), *Umbildung. La trasformazione nella formazione dell'uomo*, Milano: Bompiani.
- Demetrio, D. (1998), *Pedagogia della memoria*, Roma: Meltemi.
- Dominicè, P. (1990), *L'histoire de vie comme processus de formation*, Paris: L'Harmattan.
- Iori, V. (1999), *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, Firenze: La Nuova Italia.
- Josso, C. (1991), *Cheminer vers soi*, Lausanna: L'Age d'Homme.
- Loiodice, I. (2004), *Una scuola per tutti i bambini. I laboratori delle intelligenze e degli affetti nella scuola dell'infanzia*, Bari: Adda.
- Lombardi, M.G. (2015), *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia oltre l'utopia*, Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2016), *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Lecce: PensaMultimedia.
- Mannese, E., Visconti, E. & Cirillo, C., (2017) (a cura di), *Le relazioni empatiche nel contesto educativo e formativo. Scenari pedagogici*, Napoli: Edises.
- Massa, R. (1989) (a cura di), *Linee di fuga. L'avventura nella formazione umana*, Firenze: La Nuova Italia.
- Marone, F. (2014), *Le relazioni che curano. Percorsi pedagogici per le professioni sanitarie*, Lecce: PensaMultimedia.
- Moroni, I. (2006), *Bambini e adulti si raccontano. Formazione e ricerca autobiografica a scuola*, FrancoAngeli:Milano.
- Pineau G., Marie- Michèle, (1983), *Produire sa vie: autoformation et autobiographie*, Montréal: Edilig.
- Sarsini D. (2005) (a cura di), *Percorsi dell'autobiografia tra memoria e formazione*, Milano: Unicopli.
- Schettini, B. (2006), L'educazione degli adulti per una politica dell'apprendimento durante tutto l'arco della vita; in Orefice, P, & Sarracino, V. (a cura di), *Cinquant'anni di pedagogia a Napoli: studi in onore di Elisa Frauenfelder*, Napoli: Liguori.
- Secci, C. (2006), *Modelli di adultità, Problematiche dell'educazione*, Armando, Roma
- Sirignano, F. M. (2019), *La formazione pedagogica. Modelli e percorsi*, Napoli: Liguori.
- Sirignano, F.M. & Maddalena, S. (2012), *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formative*, Lecce: PensaMultimedia.
- Strollo, MR. (2014), *Scrivere l'autobiografia musicale. Dal ricordo volontario al ricordo spontaneo*, Milano: FrancoAngeli.

## ACKNOWLEDGE

El presente trabajo ha sido elaborado, discutido y articulado en común por los autores. Sin embargo, la redacción de los diferentes párrafos es individual, por lo que debe atribuirse a Fabrizio Manuel Sirignano la introducción y los párrafos 1, 2 y a Stefania Maddalena las conclusiones y los párrafos 3, 4.

## La Questione della Povertà Educativa. Prospettive Pedagogiche di Riflessione e Intervento

### The Educational Poverty Topic. Pedagogical Perspectives to Reflect and to Foster Actions

Maddalena Sottocorno\*

\*University of Milano - Bicocca, Italy, m.sottocorno@campus.unimib.it

#### ABSTRACT

A partire da un'ampia definizione di *povertà educativa*, l'autrice spiega come sia possibile interpretare questo fenomeno da una prospettiva specificatamente pedagogica. Ciò significa descrivere l'esperienza educativa come una situazione complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018), connessa alla nozione di dispositivo (Massa, 1987; 2003). L'articolo presenta i primi passaggi di uno studio di caso olistico (Yin, 2018), al fine di sostenere una lettura della questione secondo questi presupposti.

#### ABSTRACT

Starting from a broad definition of the term *educational poverty*, the author explains how it is possible to conceive this phenomenon from a specifically pedagogical perspective. It means to describe educational experience as a complex, situated and problematic situation (Palmieri, 2018), connected with the notion of dispositive (Massa, 1987; 2003). The first steps of a holistic case study (Yin, 2018) give an empirical explanation of that.

#### PAROLE CHIAVE

Educational poverty; educational experience; complexity  
Povertà educativa; esperienza educativa; complessità

#### INTRODUZIONE

L'articolo intende presentare alcune riflessioni derivanti da una ricerca qualitativa di tipo esplorativo che si sta conducendo attorno alla questione della povertà educativa minorile, tema attorno al quale si concentra attualmente l'attenzione di molti attori istituzionali. A partire da un inquadramento generale del tema, si metterà in luce una proposta di lettura di esso attraverso una visione specifica della qualità dell'esperienza educativa, intesa come situazione complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018), che si articola attorno a diverse dimensioni strutturali, le quali costituiscono il dispositivo ad essa sottostante (Massa, 1987; 2003). Questo posizionamento costituisce il presupposto e l'esito di una prima analisi dei dati raccolti durante la fase empirica della ricerca stessa. L'indagine sul campo si caratterizza come uno studio di caso olistico (Yin, 2018), il cui scopo è quello di approfondire le pratiche pedagogiche di un progetto implementato attraverso le risorse erogate dall'impresa sociale "Con i Bambini", soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa. Esso include diverse strategie per la raccolta dei dati: *focus group*, interviste semi-strutturate, osservazioni sul campo e un percorso di ricerca-azione (Crothers, 2019). Nel contesto di questo articolo, si farà esplicito riferimento a quest'ultima, che si struttura attorno a dei momenti

periodici di lavoro con un gruppo di operatori del progetto. Si ritiene che il confronto coi pratici sia utile per comprendere la questione della povertà educativa in termini qualitativi, spazialmente situati e derivanti dall'articolazione minuta delle singole esperienze educative. In conclusione, si indicheranno alcune prospettive di rilancio delle tematiche presentate.

## POVERTÀ EDUCATIVA: ALCUNE MACRO-DEFINIZIONI

Recentemente, il tema della povertà educativa minorile ha richiamato l'attenzione di molti attori. La Commissione Europea (2015) individua nel contrasto di questo fenomeno un importante obiettivo di sviluppo, richiamando gli stati membri ad azioni contro la dispersione scolastica e per l'implementazione di servizi per la prima infanzia. In Italia, alla fine del 2015, le risorse stanziare dalle fondazioni di origine bancaria hanno permesso di costituire un Fondo Nazionale per affrontare questa questione<sup>40</sup>. Il protocollo d'intesa stipulato tra le fondazioni stesse, la Presidenza del Consiglio dei ministri, il Ministero dell'economia e delle finanze e il Ministero del lavoro e delle politiche sociali stabilisce che il fondo "è destinato al sostegno di interventi sperimentali finalizzati a rimuovere gli ostacoli di natura economica, sociale e culturale che impediscono la piena fruizione dei processi educativi da parte dei minori"<sup>41</sup>. Questi provvedimenti hanno contribuito a riattualizzare il dibattito attorno alla povertà intesa in termini multidimensionali, ascrivendola a dimensioni materiali, ma anche cognitive, culturali e relazionali. Nel documento relativo all'attività delle fondazioni di origine bancaria si sottolinea come questo fenomeno impedisca ai minori di sviluppare competenze sia in ambito scolastico che per quanto concerne la sfera emotiva, sociale e relazionale (ACRI, 2018, p. 234). Al suo interno si fa riferimento a quanto pubblicato su questo tema da "Save the Children" (2014, 2016, 2017, 2018), organizzazione che ha contribuito in maniera significativa a mettere in luce molteplici aspetti di un fenomeno che interroga trasversalmente l'economia, l'educazione e la politica. Si può parlare, da una parte, di difficoltà nello sviluppo di *competenze cognitive*, intendendo l'insieme di ostacoli che impedisce ai minori di raggiungere adeguati livelli di istruzione, inquadrati in termini di capacità di lettura, scrittura e calcolo. Parlando invece di *competenze non cognitive*, si intende dare conto di quelle situazioni in cui i minori e i loro nuclei familiari sono privi di una gamma estesa di esperienze, che attiene alla disponibilità di attività culturali, sportive o ricreative, che nei propri territori di appartenenza possono essere scarse, assenti o economicamente inaccessibili. A proposito di ciò, Inverno (2017), facendo riferimento a quel 54,6% di giovani che, nel 2015, per mancanza di mezzi materiali, non si è potuto permettere una vacanza fuori casa di almeno quattro notti consecutive o di partecipare ad attività organizzate dalla scuola, sottolinea come ciò influenzi negativamente le opportunità che essi hanno non solo di istruirsi, ma anche di far emergere talenti e aspirazioni, valorizzando l'importanza degli apprendimenti formali e informali, al fine di "rafforzare la motivazione, la stima in sé stessi, la capacità di controllare i propri sentimenti anche nelle situazioni di difficoltà e di stress, nonché la capacità di relazione interpersonale e sociale, di cooperazione, comunicazione, empatia, negoziazione" (p. 39). Le condizioni di povertà educativa e di povertà materiale, dunque, sarebbero strettamente intrecciate.

<sup>40</sup> Si fa riferimento a quanto contenuto nella Legge di Stabilità per l'anno 2016 - Legge 28 dicembre 2015, n. 208. Essa, all'articolo 1, comma 392 esplicita: "In via sperimentale, per gli anni 2016, 2017 e 2018, è istituito il 'Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile', alimentato dai versamenti effettuati su un apposito conto corrente postale dalle fondazioni di cui al decreto legislativo 17 maggio 1999, n. 153, nell'ambito della propria attività istituzionale".

<sup>41</sup> Si veda: <http://www.forumterzosettore.it/files/2016/05/Protocollo-Fondo-Poverta.pdf> (ultima consultazione: 13 dicembre 2019, h 12:00).

L'attenzione posta su questo fenomeno, e in particolare sul circolo virtuoso che si potrebbe rinforzare sostenendo lo sviluppo delle capacità cognitive attraverso attività che implementino quelle non cognitive, si è concretizzata nella proposta di molteplici progetti territoriali, finanziati attraverso i bandi promossi dall'impresa sociale "Con i Bambini", soggetto attuatore del fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Il bando "Prima Infanzia" del 2016 ha dato il via a queste iniziative, promuovendo, tra le altre, alcune direttrici per la realizzazione degli interventi: il rafforzamento della qualità dei servizi; lo sviluppo di comunità educanti; il riconoscimento della centralità della famiglia come cardine delle proposte.

Si riconosce l'importanza di rafforzare l'offerta dei servizi educativi, fin dalla prima infanzia, per incidere sulle diseguaglianze e aumentare la mobilità sociale. Ma cosa si intende quando si fa riferimento a "servizi educativi di qualità"? Quali risorse organizzative e progettuali possono essere messe in campo per realizzarli, in modo che possano incentivare il contrasto della povertà e i fenomeni di esclusione sociale?

Inoltre, se parlare di comunità educante significa fare riferimento a "quei soggetti che, a vario titolo, si occupano di infanzia ed educazione" (Con i Bambini, 2016, p. 6), c'è da chiedersi quali possano essere delle pratiche virtuose che connettano tra loro i diversi attori che operano nel campo dell'educazione. Anche Rossi Doria (2013), nell'affrontare la questione, afferma l'importanza di promuovere la crescita multidimensionale dei minori generando una "catena di esperienze che possono consentire l'allargamento degli orizzonti a disposizione dei ragazzi a rischio di esclusione" (p. 59), richiamando così l'importanza di attivare differenti presidi educativi.

In questo orizzonte, alla famiglia viene riconosciuto un ruolo cardine, che vuole renderla protagonista delle azioni implementate attraverso i bandi, riconoscendo il suo possibile impegno nella comunità di riferimento (Con i Bambini, 2016, p. 6). Che implicazioni ha questo intento sulla progettazione pedagogica complessiva? Che domande sollecita a chi agisce nei territori?

Le definizioni date e i quesiti posti mostrano come si sia di fronte ad una questione che prevede l'attivazione di diversi piani progettuali. Ciò che si intende suggerire è che si possa indagare il fenomeno andando ad osservare anche le "microfisiche dell'educazione" (Massa, 2003) ovvero il meccanismo all'opera nel processo educativo, inteso come insieme di elementi molteplici che lo costituiscono e che lo rendono ogni volta un evento peculiare. Ciò consente di declinare la povertà educativa non solo come fenomeno generale, ma piuttosto come realtà ogni volta diversa, ogni qualvolta si rilevino delle situazioni che limitano la crescita dell'individuo, l'apertura del suo orizzonte di possibilità e il campo di esperienza al quale può accedere (Bertolini & Caronia, 2015). Questo sottende un concetto di educazione come accadere complesso, contingente e problematico (Palmieri, 2018) che come tale assume caratteristiche peculiari a seconda delle occasioni in cui si dispiega.

Alla luce di queste considerazioni, come verrà esplicitato in seguito, si è inteso implementare una ricerca qualitativa di tipo esplorativo sul fenomeno, al fine di inquadrarlo su un piano strettamente pedagogico e che implichi un'analisi delle pratiche educative in quanto esperienze specifiche e situazionali.

## **UNA RICERCA QUALITATIVA DI TIPO ESPLORATIVO SULLA POVERTÀ EDUCATIVA**

La ricerca qualitativa di tipo esplorativo a cui si fa riferimento è volta alla definizione di un'area semantica di carattere pedagogico sulla questione della povertà educativa, al fine di comprendere quali possano essere i presupposti teorici ed empirici per declinarla anche in termini di povertà di

esperienze educative di qualità. Il quadro teorico all'interno del quale si colloca lo studio è quello della pedagogia dell'inclusione sociale (Ainscow & Booth, 2002; Villa, 2007; Striano, 2010), che pone attenzione ai fattori materiali, ambientali e culturali che limitano o favoriscono la realizzazione e la partecipazione sociale dei soggetti. Perché sia possibile far emergere un'area semantica di tipo pedagogico sul tema, bisogna definire innanzitutto le cornici concettuali attraverso le quali analizzare l'esperienza educativa stessa. Nel caso del lavoro di ricerca che si sta portando avanti, si fa riferimento alla nozione di educazione come esperienza complessa, contingente e problematica (Palmieri, 2018) e a quella di educazione come dispositivo (Massa, 1987).

Per quanto riguarda il primo aspetto, il riferimento è alla definizione di educazione di Dewey (2014), secondo il quale l'esperienza educativa è tale se combina un aspetto *sogettivo*, che la descrive come esperienza individuale, intima e interiore, con un aspetto *oggettivo*, per cui essa è associata a una situazione, a un momento storico e a un contesto precisi. Essa, dunque, deve rispondere a due criteri: la *continuità*, perché è un'esperienza che “riceve qualcosa da quelle che l'hanno preceduta e modifica in qualche modo la qualità di quelle che seguiranno” (pp. 21-22) e l'*interazione* tra l'individuo e il suo ambiente. Quest'ultimo è la “fonte dell'esperienza fuori dell'individuo” (p. 26).

Per quanto concerne il concetto di educazione come dispositivo, si fa riferimento ad essa come ad “un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento” (Massa, 1987, p. 17). In particolare, essa è pensata nella sua accezione di “dispositivo strutturale” che implica l'articolazione della dimensione spaziale, temporale, corporale e simbolica di ogni evento umano e quindi di ogni evento educativo (p. 23). La nozione di dispositivo permette di mettere in luce le diverse dimensioni che connotano l'esperienza educativa, tenendo conto della peculiare struttura che la caratterizza.

A partire da questi presupposti, si è inteso portare avanti una ricerca che affronti con sguardo pedagogico il fenomeno della povertà educativa, al fine di elaborare un modello di interpretazione di essa che tenga conto di un'idea specifica di educazione, che faccia emergere in che senso questa questione possa essere affrontata in modo situato, considerando le condizioni contestuali e strutturali in cui l'intervento si colloca.

Queste cornici teoriche supportano una fase di indagine sul campo, in cui l'oggetto di studio è il progetto “Sulla Buona Strada”, una proposta educativa che prevede diverse azioni in alcune zone della città di Genova. Esso rappresenta un “sistema” che viene messo a confronto con le teorie emergenti dal confronto con la letteratura (Stake, 2000; Yin, 2018) e che diviene strumentale alla comprensione del fenomeno nel suo complesso<sup>42</sup>.

In particolare, per far emergere l'articolazione minuta delle singole esperienze educative all'interno del progetto, si sta lavorando con l'equipe che si occupa della gestione dell'unità mobile<sup>43</sup>, un furgone elettrico attrezzato che rappresenta il punto nevralgico dell'intera proposta. Esso intende attivare diversi presidi educativi muovendosi fisicamente nel territorio, così da avvicinare le famiglie e i minori, collaborando con le scuole e con gli altri soggetti della comunità educante. Il lavoro di ricerca intende dare conto di come sia possibile accompagnare un gruppo di professionisti verso la predisposizione di un'azione educativa che miri a implementare la qualità dell'offerta territoriale, in termini di esperienze educative di qualità, complesse, contingenti e connesse alla problematicità dei singoli contesti, partendo dall'analisi delle loro pratiche. A tal fine, si è scelto di adottare la strategia

<sup>42</sup> Come accennato, lo studio di caso include diverse strategie per la raccolta dei dati: *focus group*, interviste semi-strutturate, osservazioni sul campo e un percorso di ricerca-azione. Nel procedere dell'articolo si farà riferimento a quest'ultima.

<sup>43</sup> Lo staff dell'unità mobile è composto da cinque operatori, che si occupano dell'offerta e dell'organizzazione delle attività rivolte a bambini e genitori, due operatori che hanno un ruolo connesso ad attività di aggancio e orientamento rispetto al progetto complessivo e da due volontari.

di ricerca denominata “ricerca-azione” (Crothers, 2019), per coinvolgere i partecipanti in un’ottica collaborativa e di co-costruzione di significati.

Ad oggi, sono state proposte due attivazioni, per comprendere meglio le caratteristiche del territorio in cui i professionisti agiscono e le modalità effettivamente adottate nei loro interventi. La prima attivazione ha previsto la realizzazione di un collage (Biffi & Zucconi, 2015) che è servito per rispondere alla domanda: “Con quale ambiente ci si confronta? Quali sono le dimensioni di povertà educativa che in esso emergono?” L’educazione, proprio perché ha carattere soggettivo e oggettivo, non può prescindere dal dare conto del *milieu*, ovvero del contesto educativo in cui avviene, inteso come l’ambiente di vita, composto dai diversi luoghi, formalmente e informalmente educativi (Tramma, 2009), all’interno dei quali la personalità dell’individuo prende forma. Esso, nel suo insieme “mette – o non mette – a disposizione gli strumenti culturali perché ciascuno possa fare i conti con quanto la vita gli pone di fronte” (Palmieri, 2018, pp. 18-19). Durante la seconda attivazione, è stato chiesto ai singoli partecipanti di raccontare un’uscita dell’unità mobile, attraverso la scrittura di un episodio. L’utilizzo dell’episodio si inserisce in un orizzonte di ricerca denominato “Clinica della Formazione” (Massa, 2004) che utilizza un’articolazione deittica per riflettere sulla pratica educativa. Senza entrare nella specificità dello strumento, si può dire che in questo caso è stata utilizzata una “deissi interna”, poiché si è trattato di ricostruire delle situazioni in cui il soggetto è stato professionalmente coinvolto. Al fine di far emergere l’articolazione strutturale delle pratiche educative messe in atto dal gruppo di lavoro, la traccia che è stata data per la scrittura è stata la seguente: “Racconta un episodio che ritieni significativo all’interno del lavoro svolto con l’equipe dell’unità mobile. Nel raccontare, ti chiedo di essere il più possibile dettagliato/a nel dare conto di elementi relativi alla collocazione spazio-temporale dell’episodio, alle modalità di svolgimento della tua/vostra azione, alla narrazione dei protagonisti, delle loro interazioni...”

Questi primi due passaggi hanno consentito di delineare quali siano le condizioni che il gruppo di lavoro affronta e quale tipo di esperienza educativa venga messa in atto, in cosa consista la sua qualità, intesa come convergenza di *continuità* e *interazione* e in che modo essa si articoli come un *dispositivo strutturale*. Rafforzando questo modello interpretativo si intende suggerire agli operatori una modalità di allestimento dell’esperienza che possa rispondere alle molteplici sfaccettature della povertà educativa. Questo fenomeno, infatti, può essere inteso nelle sue manifestazioni contestuali, che possono riguardare l’assenza di uno specifico servizio sul territorio o la mancanza di offerte adeguate alla crescita multidimensionale dei minori (palestre, giochi all’aperto, spazi ricreativi e culturali gratuiti). Esso, inoltre, può essere ascritto alle fragilità affrontate dalle singole famiglie, siano esse in condizioni di indigenza economica e non in grado di rispondere ai bisogni di apprendimento dei minori, sia che abbiano condizioni economiche stabili, ma si trovino ad attraversare dei momenti di difficoltà per il proprio percorso esistenziale. Si intende, dunque, affermare l’esistenza di una gamma molteplice di povertà, che concernono l’adeguatezza degli strumenti informativi che le famiglie hanno a disposizione o la mancanza di supporti relazionali di prossimità a cui possono fare riferimento, condizioni che le espongono al rischio di proporre modelli di accudimento problematici e limitanti la costruzione di un orizzonte esistenziale ampio per i propri figli.

## PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

La costruzione progressiva di una definizione contingente di povertà educativa si connette ad alcune dimensioni emergenti dai dati finora raccolti attraverso la ricerca-azione precedentemente mostrata. Essa è compresa nello studio di caso che si sta conducendo, quale parte empirica di un’indagine



qualitativa di tipo esplorativo attorno al fenomeno della povertà educativa. I concetti di seguito presentati vengono proposti come future prospettive di lavoro, sia in termini riflessivi che operativi. Innanzitutto si può dire che l'equipe lavora almeno su tre direttrici, ovvero la proposta di attività per i bambini; l'aggancio, attraverso di essa, del nucleo familiare e l'attivazione del nucleo sul territorio. Ciò implica un'azione sinergica tra cittadini e professionisti volta all'individuazione di ciò che il contesto offre, quello che manca e ciò che il progetto include, in termini di attività innovative e peculiari. È dunque necessario che quanto proposto ai bambini si configuri come occasione di apertura di un campo di esperienza, come un rituale istitutivo di azioni educative successive che intercettino la famiglia e il territorio nel suo complesso.

Connesso al precedente, emerge un altro tema: questa equipe, utilizzando l'unità mobile come presidio educativo itinerante, incarna quello che potrebbe essere definito un dilemma educativo tra la necessità di stare in situazione prefigurando il bisogno delle persone che incontrerà durante la propria azione e l'attenzione a non anticipare questo stesso bisogno, riconoscendo quindi a ciascuno la capacità di dare conto del proprio vissuto. Si possono individuare due estremi di un *continuum*, ovvero l'*iper-strutturazione* della proposta progettuale e la sua *eccessiva flessibilità*, che rischia di lasciare le persone inermi di fronte alle loro necessità. A partire da questo dilemma, è bene allestire delle esperienze educative, ancora una volta, situazionali e contingenti, che concretizzino una modalità di "cura autentica" (Palmieri, 2011), che comporta un lavoro ermeneutico rispetto al valore delle singole esperienze che ciascuno vive, in cui i bisogni si configurano "come possibili luoghi di senso, di comunicazione e quindi di apprendimento [...] di qualcosa che riguarda sé" (p. 58).

## CONCLUSIONI

A partire dalle macro definizioni di povertà educativa e attraverso la ricostruzione di una parte dello studio di caso olistico che si sta conducendo attorno al progetto "Sulla Buona Strada", si è potuto cominciare a mostrare in che termini una delle progettualità implementate attraverso il fondo per il contrasto del fenomeno permetta di comprendere le espressioni sempre diverse che la questione può assumere. Ciò suggerisce un intervento che affronta la povertà educativa a partire da un'analisi specifica dalle situazioni in cui si presenta e va verso l'elaborazione di modelli d'azione attraverso i quali allestire un'esperienza educativa che si connota come dispositivo, incentrati sulla qualità dell'esperienza stessa, intesa come complessità, contingenza e problematicità, aspirando così a contrastare questo fenomeno partendo dalle articolazioni minute e specifiche che i professionisti nei vari contesti territoriali incontrano.

## BIBLIOGRAFIA

- ACRI. (2018). XXIII Rapporto annuale sulle Fondazioni di Origine Bancaria. <http://www.acri.it/PublicFondazioniOnline/Detail/4675>.
- Ainscow, M. & Booth, T. (2002). Index for inclusion. Developing learning and participation in schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bertolini, P. & Caronia, L. (2015). *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e categorie di intervento*. Milano: Franco Angeli.
- Biffi, E. & Zuccoli, F. (2015). Utilizzare il collage per ricercare l'educazione. In: M. Tarozzi, V. Montù & A. Traverso, *Oltre i confini, lungo i margini. Atti della prima giornata di studio del Gruppo di Lavoro SIPED*, Teorie e Metodi della Ricerca in Educazione. <http://www.dx.doi.org/10.6092/unibo/amsacta/4402>

- Con i Bambini - Impresa Sociale. (2016). Bando prima infanzia 2016. <https://www.conibambini.org/wp-content/uploads/2016/10/Bando-Prima-Infanzia-2016.pdf>
- Crothers, K. (2019). Action Research. Salem Press Encyclopedia.
- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Milano: Cortina.
- European Commission. (2015). Education and Training Monitor 2015. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Inverno, A. (2017). Politiche, strategie e interventi di contrasto alla povertà educativa in Italia. In: *Caritas italiana, Rapporto 2017 sulle politiche contro la povertà in Italia*. Roma: Caritas italiana.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2003). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (2004). *La clinica della Formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura. Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Palmieri, C. (2018). *Dentro il lavoro educativo. Pensare il metodo, tra scenario professionale e cura dell'esperienza educativa della formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rossi Doria, M. (2013). Domanda educativa e lotta all'esclusione precoce. La scuola nella crisi. Minori e giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici pedagogici e sociali sulla relazione tra minorenni e giustizia, 4. Milano: Franco Angeli.
- Save the Children. (2014). La lampada di Aladino. L'indice di "Save the Children" per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2016). Ending education and child poverty in Europe. Leaving no child behind. Brussels: Save the Children Europe.
- Save the Children. (2017). Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia. Roma: Save the Children Italia.
- Save the Children. (2018). Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia. Roma: Save the Children Italia.
- Stake, R.E. (2000). Case studies. in N.K. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Striano, M. (2010). *Pratiche educative per l'inclusione sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Tramma, S. (2009). Che cos'è l'educazione informale. Roma: Carocci.
- Villa, M. (2007). *Dalla protezione all'attivazione. Le politiche contro l'esclusione tra frammentazione istituzionale e nuovi bisogni*. Milano: Franco Angeli.
- Yin, R. B. (2018). *Case study research and applications. Design and methods*. Los Angeles: SAGE.

## Educazione alla territorialità ed etica della responsabilità Education in territoriality and ethics of responsibility

Orietta Vacchelli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia, orietta.vacchelli@unicatt.it

### ABSTRACT

Educare alla crescita personale e allo sviluppo del sistema territoriale d'appartenenza designa un orientamento formativo, da realizzare in prospettiva *lifelong e lifewide learning*, che individua nella promozione all'impegno partecipativo uno tra i nuclei più rilevanti dell'intento educativo. In altri termini, l'educazione alla territorialità, tra spazio vissuto e memoria storica, prospetta nell'abitare responsabilmente luoghi l'occasione di scambi dialogici e di reciproca cura per costruire un vivere insieme solidale e democratico. La formazione dell'uomo impegnato si intreccia con la prospettiva di valorizzazione del patrimonio naturale e culturale, connotando così il territorio come spazio intenzionalmente educativo. Altresì, nell'ottica di perseguire un cambiamento verso uno sviluppo sostenibile, risulta necessario un nuovo sodalizio tra l'uomo e l'ambiente per l'assunzione di rinnovati stili di vita a garanzia di uno sviluppo umano integrale, rispettosi degli ecosistemi ambientali e in grado di favorire processi di crescita territoriale.

### ABSTRACT

Educating for personal growth and the development of the 'territorial belonging system' constitutes a training orientation, in *lifelong and lifewide learning* perspective, which identifies the promotion of participatory commitment as one of the most important elements of educational action. In other words, education in territoriality, between lived space and historical memory, identifies in 'living responsibly the places', the opportunity for relational exchanges and mutual care to build a supportive and democratic 'living together'. The Education of the 'engaged man' is intertwined with the enhancement of the natural and cultural heritage, providing the connotations of 'intentionally educational space' to the territory. Furthermore, in order to pursue a change towards sustainable development, a new partnership between man and the environment is needed, to promote renewed lifestyles to guarantee integral human development, which are respectful of environmental ecosystems and able to encourage territorial growth processes.

### PAROLE CHIAVE

Education; places; participation; historical memory; sustainability / Educazione; luoghi; partecipazione; memoria storica; sostenibilità.

### INTRODUZIONE

“Educare alla crescita del sé e allo sviluppo del sistema territoriale d'appartenenza” (Mannese, 2015, p. 288) designa un orientamento formativo, da realizzare in prospettiva *lifelong e lifewide learning*, che individua nella promozione all'*impegno partecipativo* uno tra i nuclei più rilevanti dell'intento educativo.

Si tratta di un'idea di educazione alla cittadinanza che mira a formare cittadini protagonisti in grado di fornire il proprio contributo per abitare *responsabilmente* il territorio, nell'acquisita consapevolezza della stretta interdipendenza che unisce persona e comunità, tra locale e globale.

“Quali possono essere allora le condizioni che rendono 'percorribili' con senso di familiarità l'esterno della casa, le vie, le piazze del proprio quartiere e della propria città? Che cosa può

trasformare uno spazio urbano ‘indifferente’ in uno spazio ‘vissuto’, dove la ‘tonalità emotiva’ sottragga allo spaesamento e alla dispersione?” (Iori & Mortari, 2005, p. 9).

Tali domande possono trovare nell’educazione alla territorialità un presupposto orientativo che, nel concorrere ai processi di costruzione dell’identità personale, è volto a promuovere scambi dialogici di esperienze e di saperi e a formare alla cura dell’altro e dei luoghi.

Inoltre, la frammentazione sociale che caratterizza le nostre città d’oggi ha da essere interpretata nelle sue strette connessioni con le questioni ambientali. Appare, dunque, imprescindibile riconoscere che “il compito educativo di acquisire una coscienza disincantata riguardo alle conoscenze sullo stato del pianeta non può essere disgiunto dal compito di maturare una progressiva consapevolezza del valore dei principi etico-morali che reggono la convivenza civile” (Malavasi, 2008, pp. 27-28), dischiudendo in tal modo l’occasione di contribuire a rendere più solidali e sostenibili i territori.

## LUOGHI TRA LEGAMI E MEMORIA

La nostra epoca sembra configurabile, secondo l’antropologo Augé, con il termine *surmodernità* che si caratterizza per l’eccesso di tempo e di spazio e per l’individualizzazione dei riferimenti, dando origine in tal modo ai *nonluoghi*, ovvero contesti né identitari e relazionali, né storici. La sovrabbondanza di avvenimenti dell’odierno scenario globale e di spazi per la facilità e la rapidità di spostamenti e comunicazioni ha da essere interpretata, secondo l’autore, nelle connessioni anche con l’eccesso di ego individuale in una condizione in cui anche i *luoghi della memoria* sembrerebbero smarrire i caratteri essenziali del legame sociale (Augé, 2018). Ma, proprio dai luoghi e nonluoghi può svilupparsi l’occasione per intessere e coltivare legami (Augé, 2016), riconoscendo l’inscindibile rapporto esistente tra spazi e vita umana.

Da siffatta riflessione, si ritiene opportuno richiamare alcuni elementi del dibattito sempre aperto inerente al concetto stesso di spazio. Se il pensiero scientifico e filosofico, in una prospettiva talora anche tecnicista e meccanicista del mondo e dell’uomo, ha formulato elaborazioni per razionalizzare ed oggettivare lo spazio in forma astratta mediante una visione fisico-matematizzante, esso è da considerare primariamente come uno spazio ‘umanizzato’ o anche definibile come uno *spazio vissuto* soggettivamente, connotato da caratteri affettivi e concreti, comprensibile partendo dal personale vissuto esperienziale. È invero uno spazio antropizzato, trasformato dall’uomo attraverso la sua cultura e la sua tecnica. Lo spazio così inteso perde, allora, quelle caratteristiche comunemente intese di neutralità, omogeneità ed oggettività per costituirsi come spazio vissuto e sentito, luogo di infinite possibilità di esistenza e di partecipazioni. In tale prospettiva soggetto e spazio non sono concettualmente separabili, in quanto “l’esistenza umana è sempre spazializzata, lo spazio è sempre antropizzato” (Iori, 1996, p. 23).

Come sostiene Iori, “il rapporto soggetto-spazio si trasforma sulla base delle condizioni di esistenza, delle forme di vita associata, dei vari elementi attraverso cui il soggetto si rapporta al contesto ambientale” (Ivi, pp. XVI-XVII). Partendo da questa constatazione, è possibile ipotizzare anche che questo stesso spazio si venga a costituire come ‘spazio educativo’ entro cui si sviluppano relazioni formative, foriere di possibili trasformazioni esistenziali e culturali, orientate e strutturate da intenzionalità pedagogica e finalità progettuali.

Siffatti presupposti concettuali consentono un ripensamento dell’attuale scenario critico odierno, che soprattutto investe l’*umano*, ovvero una riformulazione delle forme stesse di costruzione dei legami tra le persone e con i luoghi. Il prevalere di modalità relazionali strumentali secondo logiche di dominio e di individualismo sembra aver generato nel tempo il venir meno dell’*essere in comune*. Disinteresse ed indifferenza verso l’alterità e l’ambito pubblico e anche verso i mutamenti

dell'ambiente sembrano marcare i processi in atto di disgregazione del tessuto sociale territoriale (Pulcini, 2015). Perché l'uomo possa rigenerarsi, risulta allora fondamentale la ricostruzione delle relazioni sociali, ma anche con l'ambiente nella convinzione che le risorse naturali sono affidate alla cura dell'uomo "per un uso responsabile in una dinamica di solidarietà inclusiva" (Morandini, 2015, p. 17). Una comunità non regolata dalla mercificazione delle relazioni bensì intessuta della loro qualità fa dell'incontro e della condivisione elementi cardine del vivere insieme, incentivando così partecipazione e, unitamente, salvaguardia del creato.

In altri termini, per sostenere l'impegno partecipativo alla vita del contesto sociale, un passo fondamentale è costituito dall'educare al *sensu del luogo*, inteso come legame e appartenenza ad un territorio. Verificando spesso che "il nostro abitare si riduce ad un transitare indifferente dove le persone quasi non sono viste e non sono sentite" (Mortari, 2008, p. 43), si evince il valore di educare alla cura delle relazioni nel coltivare il desiderio di comunità e una propensione alla solidarietà.

Nella percezione di un diffuso spaesamento identitario e di una tendenza a fare oblio del passato, in cui l'uomo sembra talora essere disorientato nel saper operare scelte, la disamina pedagogica è chiamata a saper tracciare linee euristiche per la delineazione di percorsi educativi volti a promuovere incontro e dialogo con l'altro. Infatti, proprio nell'atto di raccontarsi, ovvero nello scambio di memorie, è possibile avviare una ricostruzione della propria identità idonea ad incentivare con rinnovato impegno una partecipazione attiva e responsabile alla vita della comunità (Malavasi, 2007). Tutto ciò implica la delineazione del legame tra memoria e presente intrecciando significati capaci di superare la frammentarietà entro un ordine di senso e recuperando le dimensioni della continuità e della durata. Nella maturazione di un pensiero critico in rapporto ai luoghi della quotidianità e alle tracce del passato in essi presenti – nella misura in cui l'uomo è capace di saperle interrogare e di svelarne i sensi – si pongono le basi per interpretare la realtà presente anche in vista di una progettazione del futuro, conservando in tal modo memoria storica e fiducia nell'avvenire (Amadini, 2006). Sono, dunque, da promuovere interventi educativi finalizzati a ricostruire memorie personali e collettive rafforzando in tal modo il senso d'appartenenza ad un contesto e riconoscendone i riferimenti axiologici condivisi. Altresì, nella prospettiva di formare congiuntamente ad una cittadinanza cosmopolita e ad un'identità terrestre, educare alla reciprocità, alla solidarietà e alla responsabilità – nella prospettiva di saper agire localmente, pensando globalmente – contribuisce ad implementare la partecipazione attiva comunitaria (Chiosso, 2004; Santerini, 2009).

## FORMARE L'UOMO IMPEGNATO

"Ma se il *noi* è anteriore all'*io*, se la vita personale non è ripiegamento *su* di sé, ma movimento *verso* e *con* altri, *verso* e *sul* mondo materiale, verso un *al di sopra* e un *al di là* dell'acquisito, e se ciò essa è tanto fondamentale quanto è raccoglimento e interiorità, il personalismo si pone allora agli antipodi del narcisismo, dell'individualismo, del culto egocentrico" (Mounier, 1948, p. 94).

Secondo la disamina critica del pensiero di Mounier elaborata da Scurati (1991) relativamente alla prospettiva antropologica ed educativa, la formazione integrale dell'uomo non può essere meramente indirizzata ad un suo adattamento conformista all'ambiente in cui egli risulta inserito. Infatti, "il fanciullo è un soggetto, non una *Res societatis*, una *Res familiae* od una *Res ecclesiae*: ma non è nemmeno un soggetto puro od un soggetto isolato. Inserito in collettività, egli si forma per mezzo di esse e in esse" (Mounier, 1964, p. 162). L'ambiente allora rappresenta il punto di avvio e l'occasione concreta per l'attività formatrice della persona. In tale interazione esperienziale, l'appartenenza ad un contesto è da intendersi come vera e propria 'incarnazione', presupposto imprescindibile per una partecipazione attiva alla vita comunitaria.

Sempre nella scia del personalismo mounieriano, l'educazione ad una cittadinanza attiva è configurabile come educazione integrale dell'uomo in cui il superamento degli individualismi può trovare un nuovo equilibrio nella giusta coniugazione tra dimensione privata e pubblica della persona. È proprio dal raccoglimento personale nella propria interiorità che l'uomo può ritrovarsi, aprendosi così alla vita comunitaria in relazioni di reciprocità e gratuità. La comunità, intesa come un'unità volta a favorire il personale progetto esistenziale di ciascuno, fonda sull'accettazione dell'altro e sul reciproco riconoscimento i presupposti regolativi del vivere insieme. L'educazione alla cittadinanza, dunque, traccia piste di riflessione nell'ottica di individuare convergenze nella molteplicità di pensieri e saperi e di operare per lo sviluppo umano e comunitario (Crotti, 2007).

Altresì, la disamina critica in chiave pedagogica non può celare l'improcrastinabilità dell'impegno partecipativo marcato dall'intenzionalità della testimonianza. "Impegnarsi, infatti, rappresenta un'azione che nel suo accadere si rivolge al futuro, si dirige verso la costruzione di possibilità che non sono già garantite e fondate, ma richiedono [...] di essere pensate e testimoniate" (Malavasi, 1998, p. 144). Posto, infatti, che la convivenza democratica con i suoi abiti civili e morali possa essere appresa e formata, è la scelta di restar fedeli alle decisioni assunte e di custodire la fiducia nell'altro e nella vita che necessita di essere continuamente testimoniata (Malavasi, 2012).

Ribadendo il primato della persona come valore in sé – dalla lezione di Maritain – l'odierno contesto sociale è chiamato a scegliere se realizzare una società umanistica o, al contrario, concorrere all'affermazione di individualismi e forme di nichilismo, rischiando in tal modo l'eventualità di derive dell'umano. Nella decisione di realizzare un umanesimo planetario, l'impegno educativo può concretizzare principi democratici riconoscendo e affermando la dignità e i diritti inalienabili dell'uomo a fondamento della convivenza sociale e civile, tra pluralismo culturale e valorizzazione delle diversità (Musaio, 2007). Infatti, tra i molteplici orientamenti inerenti alle questioni territoriali e ambientali, occorre incentivare l'educazione delle giovani generazioni ai valori che li sappiano orientare nell'operare scelte etiche e responsabili (Malavasi, 2008). Dalla consapevolezza del personale patrimonio assiologico culturale, la promozione educativa di momenti di incontro con l'altro può favorire la reciproca conoscenza e l'avvio di un dialogo costruttivo per mettere in risalto specificità e, al tempo stesso, riferimenti condivisi (Fiorucci, 2017), mirando ad un vivere insieme democratico e nella cura del territorio.

Circoscrivendo la disamina nell'ambito dei contesti formali d'apprendimento, le proposte educative volte proprio ad una cittadinanza attiva e alla tutela del patrimonio ambientale e culturale implicano approcci multi ed interdisciplinari, non di tipo meccanicistico-trasmissivo e caratterizzati dall'incontro diretto con i luoghi, in grado di formare solide competenze e rinnovati stili di vita nel segno della sobrietà, della solidarietà e della custodia del creato. La riflessione pedagogica, orientata a prospettare piste euristiche per supportare una cultura della sostenibilità su scala planetaria in una rinnovata alleanza con l'ambiente, non può ridurre la sua riflessione critica solo nell'elaborazione di protocolli di pratiche informative, bensì evidenzia la centralità di formare competenze per una cittadinanza responsabile in cui il tema della partecipazione ne rappresenta un nucleo essenziale. È l'idea di cittadinanza stessa che implica di essere riletta nella dimensione della relazionalità poiché i personali processi di realizzazione sono strettamente interrelati e la responsabilità può costituire un principio basilare della vita comunitaria (Mortari, 2008). Altresì, riconoscendo le molteplici identità ed appartenenze del genere umano, sviluppo delle peculiarità e propensione all'unità, tra locale e globale, delineano orientamenti idonei a supportare coesione sociale e cittadinanza attiva (Santerini, 2001).

Nel ripercorrere le dinamiche trasformative che nel tempo hanno caratterizzato la storia della città, è possibile cogliere l'influenza che esse possono aver esercitato, e ancora procurano, sul modo secondo cui l'uomo percepisce e fa esperienza dei luoghi, sui processi relazionali ed identitari

(Amadini, 2012). Volendo approfondire la riflessione in tema di patrimonio culturale, esso “si riferisce ad un insieme significativo di tracce materiali e immateriali che divengono testimonianze culturali di una collettività in un momento determinato” (Bortolotti, Calidoni, Mascheroni & Mattozzi, 2008, p. 19); tra di esse sono da considerare anche i beni paesaggistici che emblematicamente dicono dell'avvicinarsi dei processi storici di una comunità e che sono tramandati da generazioni. Possiamo, dunque, assumere che il paesaggio culturale di un territorio è “un sistema in cui si intersecano l'ambiente naturale e quello antropico e le forme di gestione del territorio stesso” (Ivi, p. 59).

In tale cornice, si inseriscono linee orientative di pratiche educativo-didattiche volte alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale di un territorio secondo approcci interculturali: beni materiali e immateriali sono da impiegare negli itinerari formativi per un significativo apprendimento personale e della collettività capaci di favorire il legame con il territorio e il senso di appartenenza, la coesione sociale e la convivenza democratica. Senza scadere in “derive ideologiche di tipo spontaneistico o di ingenuo naturalismo” (Farnè, 2015, p. 86), si delinea la prospettiva di avvicinare gli allievi allo spazio *outdoor* – spazio, dunque, educativo – in un percorso strutturato e pedagogicamente orientato, avviando l'esplorazione dei luoghi più vicini e della quotidianità degli educandi verso quelli meno vissuti e conosciuti. Una puntualizzazione necessaria riguarda il fatto che la traccia storica presente nel contesto non è concepibile in sé come foriera di processi educativi, ma è nel rapporto che l'allievo avvia con la sua interrogazione esplorativa che essa può assumere un *sensu formativo* (Federighi, 2018). Il territorio ‘incontrato’ in tal modo – anche in un'esplorazione senso-percettiva corporea e affettiva – diviene, pertanto, motivo di una sua rielaborazione rappresentativa e significativamente *vissuto*. Le implicanze nel contesto scolastico conseguentemente sono indirizzate a denotare “l'ambiente naturale e urbano come una grande ‘aula didattica decentrata’: [...] libro di testo esperienziale interattivo e campo di azione e di ‘gioco’ dell'immaginazione” (Dozza, 2018, p. 199). Congiuntamente, un'attenzione peculiare è da rivolgere a supportare la curiosità nella lettura del territorio circostante, promuovendo così al contempo pensiero critico, senso estetico e consapevolezza dei vissuti evocati nell'incontro diretto, in riferimento anche ai ricordi personali ad esso correlati.

## PER UNA NUOVA ALLEANZA TRA UOMO E TERRITORIO

Nella pluralità di saperi disciplinari che hanno per oggetto di studio il territorio e l'ambiente, il discorso pedagogico intende fornire linee di orientamento per la salvaguardia del pianeta elaborando interpretazioni della complessità contestuale e proposte progettuali indirizzate “alla conquista di modelli mentali e comportamentali necessari alla progettazione di nuovi equilibri tra le società umane e l'ambiente” (Semeraro, 1992, p. 18).

Nella prospettiva di poter favorire uno sviluppo sostenibile governando il cambiamento, responsabilità e bene comune rappresentano riferimenti primari che anche l'agire educativo può adottare e promuovere. “La sostenibilità più che un contenuto si configura come una strategia di cui un modello educativo deve essere impregnato, nel quale saperi ambientali, economici, sociali sono da coniugare con le relazioni nelle quali si strutturano i comportamenti. Se non c'è cambiamento nel soggetto, nella sua mentalità, non ci sarà cambiamento delle sue azioni” (Birbes, 2012, p. 13). Di fatto, non si tratta di aggiungere ai curricula formativi un nuovo sapere disciplinare o di far coincidere tale proposta di sostenibilità con il solo argomentare scientifico, bensì l'intento è quello di promuovere sinergicamente e per tutto il corso della vita, nella pluralità di contesti educativi, quelle competenze necessarie per formare ad una cittadinanza in grado di saper contribuire attivamente ad

una gestione sostenibile e di valorizzazione del territorio. Inoltre, gli interventi educativi non possono limitarsi al solo momento informativo – benché esso ricopra uno spazio importante – con un’esposizione acritica di talune tematiche ambientali tralasciandone le strette correlazioni con le dimensioni sociali ed economiche. La progettazione pedagogica, dunque, dalla lettura interpretativa degli attuali scenari tra locale e globale, è volta a saper educare in, con e per l’ambiente generando rinnovati stili di vita (Malavasi, 2008).

Nell’intenzione di perseguire un cambiamento verso uno sviluppo sostenibile risulta essenziale che si generi un nuovo sodalizio tra l’uomo e l’ambiente, ovvero una nuova alleanza che si connota per la partecipazione sociale e civica al vivere insieme e per la scelta di deliberare per il bene comune, unitamente all’assunzione di stili di vita a garanzia di una piena realizzazione dell’uomo, rispettosi degli ecosistemi ambientali e capaci di favorire processi di sviluppo territoriale. Questo nuovo patto richiede che vengano riconsiderati anche i modi di vivere il territorio e il contesto urbano perché è nel suo interno, tra relazioni e cultura, che si nutre impegno partecipativo e scelte responsabili di sostenibilità. Tale nuovo rapporto tra uomo e ambiente prospetta quella nuova idea di civiltà planetaria che non concepisce gli ecosistemi come risorse inesauribili secondo logiche manipolative, ma che giunge a considerare l’ambiente come soggetto da salvaguardare e custodire (Malavasi, 2007).

La riflessione pedagogica, nell’offrire una sua lettura critica circa le diverse visioni del rapporto tra uomo e ambiente oggi diffuse, è chiamata ad ancorare la nuova prospettiva di alleanza secondo un fondamento etico. Si traccia, pertanto, un nuovo equilibrio tra “conservazione delle risorse fisiche e biologiche esauribili della natura, gestione responsabile e sostenibile dei necessari processi di adattamento e una nuova concezione di sviluppo umano alla luce di bisogni e valori compatibili con il contesto ambientale” (Ballarin Denti, 2011, p. 53).

La progettazione di percorsi di educazione alla cittadinanza che sappiano orientare verso questo nuovo umanesimo ha da promuovere dialogo ed inclusione intorno ai luoghi della quotidianità per generare negli individui quel senso di appartenenza che fonda l’identità comune. Educare alla partecipazione democratica dei cittadini alla vita della comunità intorno ai suoi luoghi – incontrati, vissuti, conosciuti – può così incrementare impegno e responsabilità verso quel cambiamento di modello di sviluppo orientato da una cultura della sostenibilità e proporre nuove forme di vivere i contesti ove si possa concretizzare una feconda esperienza di cittadinanza, “intesa come possibilità di riconoscersi e di essere riconosciuti” (Iori, 2003, p. 56).

Il patrimonio ambientale può, quindi, costituire, l’occasione per l’edificazione di una nuova civiltà planetaria e la pedagogia dell’ambiente con la peculiarità delle sue linee euristiche può coadiuvare nel progettare quegli equilibri necessari per una convivenza solidale tra l’uomo e il territorio. “L’ambiente assume sempre una doppia connotazione: esso è un luogo fisico ma è anche, e soprattutto, uno spazio sociale, un territorio di confronto obbligato per la crescita e lo sviluppo dell’identità del singolo individuo e della comunità d’appartenenza” (Iavarone, 2008, p. 116).

## CONCLUSIONI

Impegnarsi responsabilmente per il bene personale, della collettività e della democrazia partecipativa nella *governance* dei territori – come bene comune da custodire e valorizzare tra capacità di confronto e scambio – rappresenta un fondamentale presupposto a cui gli interventi educativi possono ispirarsi nella prospettiva della sostenibilità.

Altresì, educare alla cura delle relazioni, anche con i luoghi incontrati e vissuti direttamente, e coltivare il desiderio di comunità e la propensione alla solidarietà rappresentano finalità primarie che anche i contesti formali dell’apprendimento sono chiamati a realizzare.



## BIBLIOGRAFIA

- Amadini, M. (2006). *Memoria ed educazione*. Brescia: La Scuola.
- Amadini, M. (2012). *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Augé, M. (2018). *Non luoghi*, Milano: Elèuthera.
- Augé, M. (2016). *Prendere tempo. Un'utopia dell'educazione. Conversazione con Filippo La Porta*. Roma: Castelvecchi.
- Ballarin Denti, A. (2011). La scienza e l'ambiente: verso una nuova alleanza. In P. Malavasi (Ed.), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Birbes, C. (2012). Progettare l'educazione per lo sviluppo sostenibile. *Culture della sostenibilità*, 9.
- Bortolotti, A., Calidoni, M., Mascheroni, S., & Mattozzi, I. (2008). *Per l'educazione al patrimonio culturale. 22 tesi*. Milano: FrancoAngeli.
- Chiosso, G. (2004). Educazione alla democrazia e cittadinanza. In M. Corsi & R. Sani (Eds.), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*. Milano: Vita e Pensiero.
- Crotti, M. (2007). L'educazione alla cittadinanza in Emmanuel Mounier: "il privato vissuto intensamente, diventa pubblico". In G. Vico (Ed.), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dozza, L. (2012). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia Oggi*, XVI, (1).
- Farné, R. (2015). Outdoor Education. *Sim*, 7.
- Federighi, P. (2018). Prefazione. In G. Del Gobbo, F. Torlone & G. Galeotti, *Le valenze educative del patrimonio culturale. Riflessioni teorico-metodologiche tra ricerca evidence based e azione educativa nei musei*. Canterano (RM): Aracne.
- Fiorucci, M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV (2).
- Iavarone, M.L. (2008). *Educare al benessere. Per una progettualità pedagogica sostenibile*. Milano: Bruno Mondadori.
- Iori, V. (1996). *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2003). Abitare. L'educazione ambientale tra scienza ed esistenza. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*. Milano: I.S.U. Università Cattolica.
- Iori, V., & Mortari, L. (2005) (Eds.). *Per una città solidale. Le risorse informali nel lavoro sociale*. Milano: Unicopli.
- Malavasi, P. (1998). *L'impegno ontologico della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2007). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2012). Smart education. Vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste. In Id. (Ed.), *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: PensaMultimedia.
- Mannese, E. (2015). *L'osservatorio sui processi formativi e l'analisi territoriale: il progetto pilota Giustino Fortunato*. Retrieved October 09, 2019, from <https://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/04/LOsservatorio-sui-processi-formativi-e-lanalisi-territoriale.-Il-progetto-pilota-Giustino-Fortunato.pdf>
- Morandini, S. (2015). Comune: ritrovare una parola. In Id. (Ed.), *Bene comune beni comuni. Un dialogo tra teologia e filosofia*. Padova: Edizioni Messaggero.
- Mortari, L. (2008). *Educare alla cittadinanza partecipata*. Milano: Mondadori.
- Mounier, E. (1948). *Che cos'è il personalismo?* (trad. it.). Torino: Einaudi.
- Mounier, E. (1964). *Il personalismo*. Roma: AVE.
- Musaio, M. (2007). Linee per un'interpretazione personalista della cittadinanza. In G. Vico (Ed.), *Orientamenti per educare alla cittadinanza*. Milano: Vita e Pensiero.
- Pulcini, E. (2015). Bene comune e/o beni comuni? In S. Morandini (Ed.), *Bene comune beni comuni. Un dialogo tra teologia e filosofia*. Padova: Edizioni Messaggero.
- Santerini, M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.

- Santerini, M. (2009). Educazione alla cittadinanza tra locale e globale. In L. Luatti (Ed.), *Educare alla cittadinanza attiva*. Roma: Carocci.
- Scurati, C. (1991). *Profili nell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Semeraro, R. (1992). *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*. Milano: Franco Angeli.