



CONVEGNO NAZIONALE SIPEGES

CULTURE E FUTURI DELL'EDUCAZIONE:

PRASSI CONOSCITIVE E IMPEGNO ETICO-DEONTOLOGICO IN PEDAGOGIA

ALMA MATER STUDIORUM UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

DIPARTIMENTO DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE "GIOVANNI MARIA BERTIN"

VIA FILIPPO RE, 6 - 40126 BOLOGNA

13 – 14 DICEMBRE 2024

ABSTRACTS POSITION PAPER

Laboratori pedagogici paralleli

1. Dilemmi, choc culturali e incidenti critici: l'educativo e i suoi conflitti

Il carattere conflittuale, quando non irriducibilmente dilemmatico, dell'impresa educativa è tema tutt'altro che sconosciuto alla letteratura pedagogica. In questo orizzonte di interrogazione, nella sessione si accolgono contributi che – a livello teorico e/o metodologico e/o in riferimento a un'analisi delle pratiche educative – esplorino tale elemento dilemmatico-conflittuale non (solo) come pietra d'inciampo ma anche come il luogo in cui l'educativo e il suo potenziale trasformativo si manifesta e che richiede, quindi, per un adeguato fronteggiamento, una postura epistemica, un carattere metodologico e un atteggiamento operativo squisitamente pedagogici.

2. La regolamentazione delle professioni educative e pedagogiche: verso l'ordine e gli albi

I mutamenti legislativi degli ultimi anni hanno creato un contesto nuovo alle professioni educative dell'extra scuola e dell'area socioeducativa. I vincoli normativi sui requisiti richiesti per l'accesso alla professione e la recente istituzione dell'Ordine ne sanciscono la definitiva appartenenza ai saperi dell'area pedagogica in termini istituzionali, culturali ed epistemici. La pedagogia generale e sociale non può ovviamente esimersi dal giocare un proprio ruolo di presenza e di protagonismo nell'analisi dei problemi e delle opportunità che questa fase si troverà a gestire e nella delineazione delle cornici deontologiche che orienteranno l'agire professionale di educatori e pedagogisti.

3. Educazione onlife?

I tumultuosi sviluppi delle tecnologie dell'info-comunicazione e la fusione del digitale nell'analogico stanno producendo, secondo un rilevante filone culturale, una linea di demarcazione tra periodo storico e periodo iperstorico, nel quale non sarebbe più distinguibile (né ragionevole chiedersi) se si è *online* o *offline*, essendo l'unica condizione esistenziale quella dell'*onlife*. Tale scenario comporta una mutazione ontologica e prasseologica della dinamica educativa? Come il sapere pedagogico (a livello teorico, metodologico, pratico-operativo) può abitare tali cambiamenti, riproponendo in modo creativo e storicamente pertinente l'attenzione alla ricchezza della persona e delle relazioni sociali?

4. Logiche e patiche della ricerca pedagogica

Il ruolo che l'elemento patico (il *pathos* accanto al *logos*) ha nell'indagine scientifica è stato vigorosamente valorizzato dall'epistemologia postpositivistica, dal pensiero della complessità e dalle epistemologie della differenza. In questa sessione si accolgono contributi di epistemologia pedagogica che indagano – a livello teorico o in riferimento a specifiche ricerche empiriche – se e in che misura "logica della scoperta" e "patica della scoperta" si intreccino nella ricerca pedagogica; e, inoltre, se e in che misura si possa parlare di una "giustificazione patica" accanto (o in sostituzione) alla "logica della giustificazione". O è la stessa distinzione – di matrice positivista – tra contesti della scoperta e contesti della giustificazione a dover essere abbandonata nella ricerca pedagogica?

5. Pedagogie di genere: vivere e rispettare la varietà delle relazioni

Negli ultimi tempi, la parola patriarcato è tornata prepotentemente al centro del dibattito pubblico, in particolare a seguito degli stupri e dei femminicidi compiuti ai danni di ragazze e donne che hanno deciso di opporsi a stereotipi e squilibri di potere nelle relazioni tra i generi. Nonostante i progressi compiuti negli ultimi cinquant'anni, ancora troppe persone subiscono violenze a causa dell'identità di genere e dell'orientamento sessuale. Queste evidenze reclamano un ripensamento dei modelli educativi – formali, non formali e informali – che, fin dalla prima infanzia, condizionano i modi di pensare, di parlare, di vivere emozioni e relazioni. La riflessione pedagogica è chiamata ad elaborare nuovi strumenti per costruire alleanze intergenerare e intragenerare fondate sul confronto, sul rispetto reciproco e sulla valorizzazione delle differenze in un'ottica di reciprocità, che sia davvero paritaria, inclusiva e democratica.

6. Educare tra radicamento e sconfinamenti culturali

La riflessione pedagogica ben conosce il complesso equilibrio dialettico tra bisogno di appartenenza e istanza di trascendimento, entrambi decisivi per il processo di soggettivazione. Tale relazione (sempre instabile e dinamica), in un tempo come il nostro (caratterizzato da inedite e crescenti forme di relazione interpersonale e interculturale) presenta nuove sfide e nuove possibilità di esperienza. Come ridisegnare, dal punto di vista della riflessione e delle pratiche educative, il rapporto tra legami e attraversamento dei confini, sfuggendo alle opposte retoriche delle "piccole patrie" e del radicale nomadismo esperienziale?

7. Pedagogia e democrazia

La democrazia, oggi, come forma di governo presenta notevoli tratti di criticità. I sistemi autoritari, sempre più presenti nel panorama mondiale, si dichiarano, altresì, democratici perché il potere agli autocrati è dato mediante elezioni popolari. Le derive della democrazia chiamano direttamente in causa la riflessione pedagogica e i sistemi educativi. Il nesso tra pedagogia e democrazia è da sempre oggetto di attenzione da parte degli studiosi e richiede impegno costante per elaborare statuti epistemologici sempre più raffinati al fine sì di irrobustire la teoria pedagogica, ma anche, e soprattutto, per rintracciare pratiche educative e modalità ordinamentali che promuovano vera cittadinanza democratica e convivenza pacifica. In questa prospettiva, si sollecita la riflessione dei pedagogisti per alimentare di nuova linfa il delicato e complesso rapporto tra pedagogia e democrazia.

1. Dilemmi, choc culturali e incidenti critici: l'educativo e i suoi conflitti

Letizia Caronia - Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Rovesciare l'"ipotesi" e sospendere le certezze: lezioni dalla fenomenologia dell'educazione

Questo contributo intende mettere a fuoco il tema della (in)certezza in educazione e quindi in pedagogia. A partire da un rapido riferimento al ruolo strutturante delle certezze messo in luce dalla fenomenologia nella prima metà del XX secolo, la riflessione si sofferma sulla lezione dell'etnometodologia circa il ruolo strutturante delle pratiche mondane attraverso cui – giorno per giorno – (ri)costruiamo tali certezze. È infatti attraverso la sistematica, quanto non sempre consapevole, ratificazione delle certezze – i cardini di cui parla Wittgenstein – che cementiamo i nostri mondi della vita, prendiamo decisioni, sciogliamo dilemmi o, più gordianamente, li tagliamo. Grazie ad una illustrazione empirica, mostrerò premesse e conseguenze della "certezza" quale modalità epistemica caratteristica de "l'atteggiamento naturale" di fatto sottesa a molte pratiche educative. Rifletterò inoltre sulla modalità caratteristica del cosiddetto versante "normativo" (o prospettico) della pedagogia: l'assertività inevitabilmente implicata da qualsivoglia riferimento ad assunti, teorie pedagogiche o orizzonti regolativi ideali. Avanzero quindi l'ipotesi che l'incertezza sia una modalità epistemica altrettanto rilevante per la pratica educativa e la riflessione pedagogica, a più forte ragione nei contesti eterogenei, caratterizzati da dilemmi, choc culturali, incidenti critici. Il dubbio e l'incertezza di cui si sostanzia "l'atteggiamento del filosofo" (vs. l'atteggiamento naturale) sono – o possono essere – la modalità epistemica costitutiva di un pensare pedagogico in grado di saper e voler vedere il proprio (inevitabile?) dogmatismo e di un agire educativo informato alla lezione cardine della fenomenologia: chiedersi, ancora e sempre, e se fosse altrimenti?

Crisi delle istituzioni formative e neo-nazionalismo

Nei Rapporti CENSIS degli ultimissimi anni, le parole chiave che emergono come co-occorrenze nei rapporti di ricerca sulla situazione socio-culturale del Paese sono fundamentalmente legate a un sentimento diffuso di instabilità con risvolti reazionari e rancorosi: *crisi; ansia; paura; frammentazione; declino; precarietà; solitudine; disuguaglianza; rabbia; sfiducia*.

Questi dieci significanti ritornano come un mantra perturbante in tutti i rapporti annuali del CENSIS e fotografano uno stato d'animo collettivo che legittima il nostro come un *tempo della crisi* in maniera oggettiva e non più come vaga temperie. Fenomeni come *hate speech*, sovranismo psichico e neo-nazionalismi, recrudescenza della xenofobia, nostalgie autoritarie, aggressività sociale e cospirazionismi, sono direttamente legati a una crisi delle istituzioni educative e formative, le quali vengono puntualmente delegittimate come portatrici di istanze elitarie di cui sbarazzarsi.

Le società del nostro tempo sembrano muoversi entro un perimetro (clinicamente) paranoico e in questo contesto il conflitto educativo si rivela centrale: le istituzioni preposte alla trasmissione del sapere e alla formazione del soggetto non riescono più a sostenere il desiderio collettivo, lasciando spazio a risposte populiste e sovraniste che promettono ordine ma alimentano nuove forme di frammentazione. Le istituzioni educative, un tempo garanti della trasmissione simbolica e della costruzione di un immaginario collettivo coeso, si trovano ora a fronteggiare choc culturali che disgregano il loro ruolo e che emergono come traumi *non simbolizzabili*.

Lacan, nel solco della tradizione freudiana, associa il concetto di trauma al registro psichico del *Reale*, ossia di ciò che irrompe senza poter essere rappresentato; ciò che sfugge al registro simbolico e che invade l'esperienza soggettiva come un punto di crisi insostenibile. Il *Reale*, in questa chiave, si manifesta nella contemporaneità come trauma collettivo: l'indebolimento delle istituzioni, il ritorno di sentimenti irrazionali di odio, lo scollamento sociale e il tramonto delle forme di mediazione democratica non sono altro che i segni visibili di questo trauma che non trova *simbolizzazione*.

Esso si iscrive nel tessuto sociale sotto forma di angoscia diffusa e di conflitti irrisolti, lasciando il soggetto e la comunità senza punti di ancoraggio simbolici solidi. E questo, proprio questo, sembra essere il tratto distintivo di queste prime decadi del secondo millennio. Volumi degli ultimi dieci anni quali: *La nuova economia psichica* di Charles Melman; *L'età dello smarrimento* di Christopher Bollas; *La città e le sue emozioni* di Sarantis Thanopoulos; *L'espulsione dell'Altro* di Byung-Chul Han; *Il coraggio della disperazione* di Slavoj Žižek (solo per citare alcuni titoli), sono la prova di come il dibattito internazionale abbia isolato la veemenza e l'urgenza di quello che Sloterdijk definisce un "abisso culturale".

In questo scenario, il sentimento neo-nazionalista si configura come sintomo collettivo, ossia una risposta patologica che tenta di colmare il vuoto lasciato dal crollo simbolico delle istituzioni. Žižek lo descrive come una strategia per "addomesticare il Reale", trasformando i dilemmi globali in conflitti semplicistici e polarizzanti, capaci di generare una falsa coesione sociale. Insomma, un tentativo di ristabilire un'autorità simbolica attraverso la costruzione di un immaginario rigido e autoritario, che però non risolve i dilemmi ma li congela in narrazioni statiche quanto pericolose.

Bollas offre un ulteriore spunto per comprendere questi fenomeni, suggerendo che in situazioni di crisi culturale, il soggetto tende a cercare "oggetti trasformativi" che offrano una parvenza di stabilità. Il sentimento neo-nazionalista potrebbe essere letto in questo senso: non come una vera soluzione, ma come un oggetto patologico che cristallizza l'angoscia collettiva, creando un'illusione di controllo che alimenta ulteriori conflitti.

Il conflitto educativo, centrale a questa analisi, si manifesta nella difficoltà di trasmettere un sapere che non sia solo tecnico, ma che articoli simbolicamente i dilemmi del contemporaneo. Melman sottolinea come la crisi delle istituzioni educative sia legata alla perdita di una "economia psichica" basata sul desiderio,

sostituita da una logica di efficienza. Questo scollamento riduce il soggetto a un consumatore, incapace di trovare un senso nel rapporto con il sapere e con l'altro. In questa cornice, le tensioni tra le generazioni, le culture e i modelli educativi diventano incidenti critici che disarticolano il tessuto simbolico collettivo.

La metafora lacaniana dello *sgabello*, in questo senso, torna attuale: i dilemmi non possono essere elusi, gli choc culturali non possono essere semplicemente assorbiti e i conflitti educativi devono essere affrontati come occasione per riformulare il rapporto tra i soggetti e la loro formazione.

Se il neo-nazionalismo è un sintomo patologico, una "quarta gamba" che non stabilizza ma compromette ulteriormente lo *sgabello*, la sfida è trovare un modo per riarticolare il legame sociale senza ricorrere a soluzioni illusorie e autoritarie. Solo attraverso una ristrutturazione profonda delle istituzioni educative, capaci di accogliere e trasformare i dilemmi e gli choc culturali in nuovi percorsi simbolici, sarà possibile affrontare i conflitti senza cadere nella trappola delle narrazioni autoritarie.

I paradossi del lavoro educativo e di cura nelle comunità per minori. Riflessioni teoriche e implicazioni esperienziali

Oggi chi si occupa di educazione non può esimersi dal confronto con dilemmi e conflitti che assumono una cogente radicalità, a fronte delle sofferenze conclamate o delle forme di disagio meno evidenti ma non meno preoccupanti, che investono ampie fasce della popolazione e, in particolare, i giovani e i giovanissimi.

I nostri tempi difficili chiedono di abitare la paradossalità della cura (Heidegger, 1927). Educatori, insegnanti e formatori rischiano di essere presi in trappola tra la gabbia dei tecnicismi (Bruzzone, 2007), che dispongono a priori le strategie di intervento e la fuga idealizzante in buone pratiche, cui far corrispondere buone condotte. L'approccio clinico-pedagogico intende attraversare questa polarizzazione, meta-riflettendo sugli estremi del dilemma (Massa, 1987).

In questo intervento vorremmo cogliere come analizzatore il binomio fragilità/vulnerabilità per sondarne gli interstizi e gli scarti, riflessione che, a nostro avviso, ha dei riflessi importanti sulla *posizione di alterità* da cui prende vita l'incontro con l'altro nei servizi. Vorremmo contestualizzare la nostra riflessione, in particolare, nelle comunità per minori. Il binomio fragilità/vulnerabilità investe non solo la relazione tra gli ospiti e gli educatori; è anche un interessante analizzatore delle relazioni intersoggettive dei gruppi di lavoro e del sistema - comunità, pensati nel loro dinamico intreccio.

Le Comunità per minori sono dispositivi spazio/temporali dove l'abitare comunitario pone complessità importanti. La residenzialità che le caratterizza richiama logiche di controllo nell'esercizio di un potere disciplinante che possono degenerare in codici normativi impliciti, funzionali a prescrizioni di adattamento sociale e/o a logiche di tipo contenitivo/assistenziali; per contro la residenzialità può anche assurgere a luogo di "soglia" (Lizzola, 2023), capace di ripensare l'educazione nel suo duplice significato di *un nutrimento vitale che mobilita un desiderio di condursi altrove*. La *soglia* è il luogo di una trasformazione possibile che, a nostro avviso, va indagato per consentire un processo di soggettivazione dei giovani ospiti in direzione *autenticante*.

Come custodire e favorire l'espressione della *vitalità* del desiderio adolescenziale, impedita e /o temporaneamente perduta per gli effetti di una storia pregressa di privazioni, fuori da logiche prescrittivo-normative o implicitamente manipolatorie in funzione contenitivo/protettiva? Quali le implicazioni per la postura degli educatori e delle équipes di lavoro?

2. La regolamentazione delle professioni educative e pedagogiche: verso l'ordine e gli albi

Paola Milani - Università di Padova

La regolamentazione delle professioni educative e pedagogiche: verso l'ordine e gli albi

Due importanti interventi legislativi hanno contraddistinto questo anno 2024 per quanto riguarda i profili professionali degli Educatori sociopedagogici e dei Pedagogisti: il primo riguarda l'ordinamento delle professioni pedagogiche ed educative e l'istituzione dei relativi albi professionali, con l'approvazione della L. 55/2024; la seconda concerne la definizione delle équipes multidisciplinari in organico agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS), con numeri programmati di Assistenti sociali (1 ogni 5.000 abitanti), Educatori socio-pedagogici e/o Pedagogisti, (uno ogni 15.000 abitanti) e Psicologi (uno ogni 20.000 abitanti), già a partire dalla fine del 2024, come da Decreto del Capo Dipartimento del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali n. 268 del 7 agosto 2024, che ha approvato l'Avviso pubblico "Manifestazione di interesse per le azioni di incremento della capacità degli ATS di rispondere alle esigenze dei cittadini, garantendo adeguati servizi sociali alla persona e alla famiglia, in un'ottica di integrazione con i vari livelli di governo e del rispetto del principio di sussidiarietà". Questa seconda è una misura epocale che prevede per la prima volta l'assunzione di Educatori socio-pedagogici e/o Pedagogisti nel sistema di welfare pubblico e non solo nel Terzo settore, come avviene prevalentemente oggi.

Inoltre, il Report ISTAT sui nidi in Italia, pubblicato il 17.10.2024, "quantifica per la prima volta il comparto lavorativo del settore dei servizi educativi per l'infanzia, fornendo anche una stima del numero di educatori ed educatrici necessari per attivare i posti finanziati dal PNRR" (<https://www.istat.it/produzione-editoriale/pubblicato-il-report-sui-servizi-educativi-per-linfanzia-riferito-allanno-educativo-2022-2023/>).

Esso stima che per rispondere alle richieste di posti a garanzia del funzionamento dei nuovi nidi, siano necessari, già a partire dal 2025, circa 25.000 nuovi educatori/rici.

Si tratta di novità di grande rilievo che generano nuove sfide alla Pedagogia. E non si tratta di soli numeri. L'istituzione dei due nuovi albi professionali richiede una definizione netta dell'identità, le funzioni, le competenze di queste figure professionali, anche per poterne organizzare gli esami di ammissione in modo equo in tutto il Paese.

Il provvedimento del Ministero del Lavoro e delle Politiche sociali che porterà all'assunzione delle équipes multidisciplinari, composte da Educatori e/o Pedagogisti, Assistenti sociali e Psicologi, mette potenzialmente fine alla precarietà e al debole riconoscimento sociale, economico e culturale di Educatori e Pedagogisti, che è una delle cause del loro difficile reperimento nel mondo del lavoro. Questa è però una opportunità, non un dato di fatto: si tratta di un cambiamento che potrà avvenire se lo sapremo costruire, cioè a patto che questi educatori, una volta assunti, siano in grado di mettere in campo quel complesso insieme di competenze di primo e secondo livello necessarie a gestire le pratiche di intervento nelle aree del welfare delle famiglie e delle persone minorenni, degli anziani, delle persone in situazione di grave marginalità sociale, di povertà e con background migratorio, ecc. implementando i nuovi Livelli essenziali di prestazione sociale -LEPS- e in maniera coerente con le recenti policies definite dal Piano nazionale interventi e servizi sociali 2021-2023 e 2024-2026.

La sfida davanti a noi non è quella, come potrebbe sembrare, di difendere la nostra area disciplinare per rafforzare i nostri corsi di studio e quindi la nostra posizione accademica, ma di chiederci se come i nostri Corsi di studio universitari siano in grado di collaborare alla tenuta del sistema di welfare pubblico, ossia alla garanzia dell'esigibilità dei diritti della parte più debole della popolazione.

Quali sono allora i saperi da mettere in campo oggi, nella complessità di questo tempo storico? Di quale ricerca hanno bisogno questi saperi per definirsi e alimentarsi? Quali le metodologie formative più adatte a costruire profili professionali che richiedono un ampio bagaglio di conoscenze teorico-epistemologiche, capacità riflessivo-critiche, delicatissime e interdisciplinari competenze metodologico-pratiche per realizzare interventi efficaci e di qualità con persone in età della vita sensibili e spesso in situazione di grande vulnerabilità?

Il laboratorio sarà l'occasione per discutere e avviare una riflessione condivisa su queste domande.

Le sfide e la complessità delle professioni educative e pedagogiche

Le recenti modifiche normative che hanno riguardato le professioni educative, a partire dalla legge 2443 su "Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, di educatore professionale socio-sanitario e di pedagogista" (approvata nel 2016) fino alla costituzione dell'ordine e degli albi (previsto dalla legge 15 aprile 2024, n. 55), generano una serie di sfide strutturali sia alle pratiche stesse degli educatori e dei pedagogisti, sia alla strutturazione dei percorsi terziari per la formazione di questi professionisti. Il presente intervento si propone di analizzare, in sintesi, alcune competenze specifiche necessarie alla formazione delle professioni educative e pedagogiche, sottolineando l'importanza del lavoro educativo e dei processi concreti di alternanza formativa che lo costituiscono.

La regolamentazione delle professioni educative e pedagogiche: verso l'ordine e gli albi

La questione del riconoscimento pieno delle professioni educative come ambito autorevole e autonomo è senza dubbio un obiettivo fondamentale sul quale la comunità pedagogica (accademica e non) si sta spendendo negli ultimi anni con grande energia. Gli ordini e albi professionali sono uno strumento che appariva superato e in via di abolizione solo qualche anno fa, mentre oggi ci troviamo di fronte ad un repentino cambio di rotta politico e legislativo. Per quanto concerne gli albi e ordini professionali di riferimento delle professioni educative, devo preliminarmente esplicitare il mio forte scetticismo soprattutto per quanto riguarda l'istituzione dell'albo professionale degli educatori socio-pedagogici. Infatti, penso che questo atto formale non potrà, malgrado le buone intenzioni, dare risposte alle storiche criticità che affliggono questa professione.

In primo luogo, mi riferisco al bisogno impellente di un adeguato riconoscimento economico dell' "operatore pedagogico" come lo definiva Piero Bertolini. Non è infatti più tollerabile nel 2024 che educatori professionali - e quindi professionisti intellettuali ai quali è richiesto oltre ad una laurea specifica che abilita alla professione, l'iscrizione a un albo professionale - che lavorano nel privato sociale abbiano salari talmente bassi da collocarli nell'area dei cosiddetti *working poors*.

In secondo luogo, permane nel nostro ordinamento la frattura tra due profili professionali gemelli: quello dell'educatore socio-sanitario e quello dell'educatore socio-pedagogico. Di fatto, due professioni praticamente identiche, tanto è vero che le evoluzioni legislative successive alla cosiddetta legge lori hanno consentito ampi margini di sovrapposizione rispetto agli ambiti professionali di intervento, rimangono ancora inspiegabilmente separate dal punto di vista formativo, dell'appartenenza all'alveo disciplinare di riferimento e di collocamento all'interno di due albi professionali diversi e, verrebbe da dire, in competizione tra di loro.

Il terzo elemento critico fa invece riferimento alla questione culturale e riguarda il fatto che se manca nell'opinione pubblica diffusa una conoscenza precisa rispetto alla cornice professionale dell'educatore e manca anche, cosa forse più grave, una "cultura pedagogica diffusa" che consenta all'intera società italiana di non rifarsi, quando si parla di educazione e di scuola, a modelli superati o a un più banale senso comune con nessuna fondatezza scientifica, allora il problema non può essere certo fronteggiato con una chiusura dell'educatore all'interno di un albo professionale che rappresenta un istituto giuridico atto a garantire l'identità e le prerogative deontologiche e professionali di una categoria.

In questo senso il rischio in generale degli albi professionali è quello di riesumare un'antica tendenza corporativa che isola i professionisti e le loro competenze rispetto al resto della comunità. L'albo professionale, infatti, rischia di garantire la professionalità tecnica e prefigura un'idea di professionista specialista e specializzato, un esperto che, in quanto tale, è chiamato ad intervenire su contesti e problematiche limitate e non si occupa invece degli obiettivi più sistemici, diffusi e pervasivi nella società.

La comunità scientifica pedagogica, che connette strettamente educatori e pedagogisti, dovrebbe porsi l'obiettivo dell'aumento del riconoscimento sociale ed economico prima di tutto degli educatori in quanto rappresentano la parte più penalizzata, da questo punto di vista, della nostra comunità. Un ulteriore obiettivo è quello di promuovere la suddetta cultura pedagogica all'interno di un discorso pubblico che troppo spesso snobba e non considera tout court questo specifico punto di vista scientifico-culturale. Per perseguire questi risultati occorrerebbe cercare di favorire la costituzione di una massa critica di professionisti pedagogici che coinvolga non solo educatori e pedagogisti, ma anche insegnanti e educatori socio-sanitari. Ciò consentirebbe, auspicabilmente, una maggiore forza per contrastare l'"egemonia culturale" che penalizza, discrimina e rimuove la cultura pedagogica nel nostro paese a favore di posizioni paternalistiche, buonsensiste, trasmissive e autoritarie. Di fatto, invece, l'albo degli educatori socio-pedagogici che si contrappone all'albo delle professioni sanitarie, al quale hanno accesso gli educatori socio-sanitari, andrebbe

a sancire questa frattura rendendola difficilmente superabile e quindi a indebolire la categoria non soltanto all'interno delle vertenze legittime per le richieste salariali, ma anche nella comune *mission* culturale di modificare lo sguardo generale sui problemi dell'educare.

3. Educazione *onlife*?

Michele Aglieri - Università Cattolica del Sacro Cuore

***Onlife*: un compito normale per la scuola?**

La cultura mediale, così come in passato ha indotto una narrazione oppositiva tra reale e virtuale (che quindi sarebbero luoghi opposti e di diverso valore), oggi ci conduce a pensare le due istanze in continuità. Dinanzi a posizioni deterministiche e catastrofistiche alimentate anche dai media, dovremmo dirci che il virtuale ha sempre fatto parte delle nostre vite, a partire dai nostri pensieri, dai libri che abbiamo letto, dai giornali con cui ci siamo informati. La convergenza digitale e la pervasività tecnologica, che hanno portato alla definizione di "onlife", è una condizione di esercizio irreversibile del nostro mondo. Ed è in questo mondo che la scuola si interroga sul suo ruolo di mediazione pedagogica.

Ciò che sta accadendo è che la digitalizzazione e i suoi prodigiosi sviluppi stanno mandando definitivamente in crisi il codice didattico di tipo trasmissivo che associamo alla scuola che chiamiamo "tradizionale". Esso non basta più. A ben guardare, il compito di mediazione pedagogica della scuola (abilitazione alla vita, al senso critico dinanzi alla complessità, al vivere eticamente, all'imparare per tutta la vita), oggi si scontra con una tradizionale fatica nel rapporto con categoria della medialità, a educare al rapporto tra uomo e i suoi mezzi, a educare la capacità di pensiero, ad accompagnare il senso di un legame tra le persone.

Aggiornarsi, essere curiosi, essere in ascolto, conoscere i linguaggi e le opportunità di apprendimento che la società della conoscenza offre, ma anche recuperare, nella tradizione pedagogica, gli strumenti e le posture necessarie ad accompagnare i giovani in un mondo che si trasforma di continuo sono doveri che l'insegnante di oggi, come quello di ieri avrebbe. Allora le questioni messe in campo richiamano al tema della professionalità docente: la chiave di accesso ad una trasformazione innovativa delle scuole passa necessariamente dalla formazione di insegnanti e dirigenti, che tocchi in profondità la consapevolezza di un ruolo, lavori sui paradigmi didattici e la necessità di una postura professionale costantemente aggiornata. Con la consapevolezza che la scuola non si salva con l'introduzione massiccia di tecnologia, ma con una profonda riflessione su che cosa voglia dire accompagnare oggi le giovani generazioni verso il futuro.

Educazione *onlife*?

Non sembra più possibile procrastinare una serie di riflessioni critico-ermeneutiche su una fenomenologia *dell'essere onlife*, che appare oggi dimensione strutturale e non più meramente congiunturale della Stimmung contemporanea. Un tale fenomenologia, sul piano della Bildung, intercetta questioni teoriche, metodologiche e prassiche che non possono essere più sottaciute perché evocano, nella loro esponenziale pervasività, interrogativi inaggirabili.

Appare opportuno sottolineare quanto sia necessario abbandonare qualsiasi tentazione euristica propria di una logica del *versus* (tecnofobi vs. tecnofili, presenza vs. distanza; realtà vs. virtualità; apocalittici vs. integrati) e abbandonare anche quella ricerca tesa a trovare una possibile sintesi tra polarizzazioni antinomiche che, oggi, appaiono difficilmente identificabili.

In questa sede, non è possibile non muovere dall'analisi delle dinamiche di una *infosfera* propria di quella che Floridi definisce *iperstoria*. Una infosfera sincronizzata, delocalizzata e correlata, dai margini di gran lunga più ampi di quello spazio dell'intelligenza collettiva già individuata e descritta dal media filosofo francese Pierre Levy e una iperstoria che appare come l'ultima tappa di quel ciclo storico che da M. McLuhan a D. De Kerkhove, da W. Ong a A. Toffler, registra quelle forme di risonanza, forte e deboli che siano, tra le nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e nuovi *script* cognitivi e esistenziali e le nuove *forme di vita sociale*.

Proprio muovendo dalle nuove forme di vita sociale, il *focus* pedagogico di questo paper sarà volto a individuare una cittadinanza partecipata *onlife* che annulla la distinzione tra l'essere *online* e l'essere *offline*, tra l'essere connessi e l'essere non connessi.

Interrogarsi sulla cittadinanza lungo una direzione segnatamente pedagogica, significa indagare problematicamente i processi formativi che possono consentire di cogliere l'autenticità del *senso* di questa espressione per andare oltre il suo dato tecnico. La problematizzazione muove da alcuni interrogativi cruciali. È possibile coniugare l'idea di cittadinanza che evoca termini come partecipazione, socializzazione, condivisione di alcuni rilevanti costrutti semantici, come ad esempio quello che rinvia all'idea di "bene comune", con il processo di digitalizzazione che evoca sostanzialmente processi *online*? La cittadinanza digitale si configura, insomma, come partecipazione o come *illusione* di una partecipazione, luogo di esilio dove rifugiarsi per coloro che non riescono a trovare propri campi di espressione e partecipazione nel mondo *offline*?

Le competenze per l'*onlife* e il ruolo della pedagogia

La pedagogia, in quanto scienza che si occupa dell'educazione, dell'istruzione e della formazione dell'essere umano, è oggi chiamata a confrontarsi con la condizione *onlife* che immerge il soggetto contemporaneo in situazioni e contesti contrassegnati dalla presenza del digitale, dalla connessione in Rete e in generale da un rapporto sempre più frequente e intenso con gli schermi. In questa condizione il compito di coordinare e regolare le "fonti" provenienti dalle varie scienze dell'educazione risulta sempre più determinante per far sì che il soggetto sappia orientarsi nel suo percorso formativo: se da un lato gli strumenti digitali tendono a farsi in modo sempre meno metaforico e sempre più concreto "estensioni di noi stessi" – come ebbe a definire i "media" Marshall McLuhan nel 1964 – al tempo stesso le attuali forme di iperconnessione rischiano di lasciare spazio ai nuovi meccanismi di dominio, simili a quelli definiti nel XX secolo in riferimento all'"industria culturale".

In questo scenario, la pedagogia ha il compito fondamentale di evitare polarizzazioni che possono portare a derive controproducenti: da un lato la demonizzazione e dall'altro la mitizzazione di queste tecnologie. Se risulta fondamentale conoscere i meccanismi che regolano la vita *onlife* e gli interessi (economici, politici, culturali) che stanno alla base della cultura digitale, al tempo stesso è opportuno evitare di individuare quella stessa cultura come il capro espiatorio di altri problemi sociali e culturali, adoperandosi piuttosto affinché il digitale venga utilizzato come strumento che incoraggia il pensiero, che stimola la convivenza democratica e che potenzia la creatività di ciascuno. Se vivere a contatto col digitale risulta ormai un compito al quale risulta impossibile sottrarsi, essere "*onlife*" può essere considerato un compito e una sfida: dall'infanzia fino all'età senile, la società dovrebbe essere in grado di offrire ai cittadini la possibilità di formarsi in modo libero e critico rispetto al digitale, passando dall'essere "in linea" a "in vita", come cittadini attivi, responsabili e partecipativi. L'intervento cercherà di riflettere sulle competenze oggi necessarie per formare soggetti capaci di preservare in modo ecologico gli equilibri all'interno della cultura e di coltivare la propria umanità, *anche in* (e *grazie a*) contesti contrassegnati dalla presenza del digitale.

4. Logiche e patiche della ricerca pedagogica

Silvia Demozzi - Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Verso un'epistemologia ecologica: Pathos, Logos e le sfide della Complessità

La coesistenza di *pathos* e *logos* nell'epistemologia pedagogica implica una visione della ricerca che non si basi esclusivamente sulla logica classica e sulla razionalità, ma riconosca il ruolo delle emozioni, dell'intuizione e del coinvolgimento personale. Questo approccio si allontana dal paradigma positivista, che tende a privilegiare un sapere oggettivo e distaccato, per abbracciare una prospettiva più complessa e integrata.

Il *pathos*, inteso come passione e interesse, peraltro, è spesso ciò che spinge i soggetti in ricerca a investigare temi rilevanti e, da una prospettiva più strettamente deontologica, che si rivelino significativi da un punto di vista socio-pedagogico. Senza questa componente, che potremmo definire *emotivo-intenzionale*, la ricerca potrebbe rischiare di diventare un mero esercizio sterile, privo di quella spinta necessaria per esplorare più a fondo le domande educative.

L'intreccio di *pathos* e *logos* si presenta dunque come una duplice sfida: è qualcosa che va riconosciuto e contemplato nei processi di indagine, da un lato, ma diventa anche, dall'altro, un processo da apprendere (e, quindi, da insegnare) contribuendo a quella che possiamo definire una *Paideia della complessità*, dove non si acquisiscono solo contenuti, ma anche il valore di un approccio integrato che tenga conto di emozioni, intuizioni e razionalità.

In quest'ottica, la costruzione della conoscenza diviene *prospettica*, ponendo un primo piano di attenzione sulla sua stessa analisi (*meta*): da quale luogo e attraverso quali dispositivi (*filtri*) si produce? Il problema epistemologico si situa quindi nella circolarità tra azione (pratica) e cognizione (logica/teoria) e non al di fuori di essa (D'Agnese, 2007).

Questa *Paideia della complessità* pare essere una delle poche strade percorribili per raccogliere la sfida dell'emergenza planetaria cui stiamo assistendo (da attori e non solo da spettatori): non si vedono altre possibilità evolutive per la specie umana, se non attraverso il consolidamento di valori di comunità, solidarietà e di partecipazione che sono l'incarnazione etica dell'idea cognitiva di interdipendenza (Ceruti, 2011).

Come scrive Cambi, "*il paradigma (o metaparadigma?) della complessità sta [...] dentro la società, dentro i saperi, dentro le coscienze. Ma, proprio per questo, è anche (e soprattutto? Verrebbe da dire) un paradigma pedagogico: di formazione dell'io, della sua mente, ma anche della cultura e della società attuali*" (2011, p.128).

Su questa linea di argomentazione, si inserisce il pensiero di un autore cui i teorici della complessità (il sociologo Edgar Morin, tra i primi) riconoscono un grande lascito. Si tratta del pensiero, tanto eclettico quanto affascinante, di Gregory Bateson e, nello specifico, qui il riferimento è al suo "pensiero ecologico" (1977). Per Bateson i processi cognitivi – e, dunque, anche i processi conoscitivi – avvengono dentro i sistemi viventi (nei processi che li mettono in relazione) e i sistemi viventi sono a loro volta e innanzitutto dei processi cognitivi. Per questa ragione, l'autore fa riferimento a un'idea di *mente* (o, meglio, di processo mentale) *ecologica*: Bateson (ri)porta il biologico all'interno del mentale, cercando di smorzare i più tradizionali dualismi (mente-corpo; mente-natura; natura-cultura) e di allentare le disgiunzioni, a favore di una definizione che non sia qualcosa di unicamente psichico, spirituale o materiale, bensì di più *com-plexus* (tessuto insieme), poiché vivente e relazionale, a favore del quale sarebbe più corretto parlare di *ecologia*.

Quello che Bateson suggerisce è, non solo e non tanto la necessità di assumersi una responsabilità nei confronti dei processi conoscitivi che costruiamo dentro e fuori di noi, ma anche e soprattutto di riconoscere questo aspetto *poietico* e relazionale che ci chiama in causa, al contempo, come soggetti e oggetti di

conoscenza (*riconoscimento autoriflessivo*).

Bateson fa riferimento a un concetto di organismo come modello mentale per cui, per concepire la costruzione del sapere, è necessario andare alla ricerca delle relazioni che uniscono le varie unità viventi (in una *danza di parti interagenti*, tra cui anche logos e pathos), adottando un principio di contestualizzazione, secondo il quale la comprensione di un fenomeno non può avvenire se non concependolo situato nel contesto di cui è parte. Ogni conoscenza istituisce uno spazio peculiare; ogni conoscenza configura un campo d'azione, ricostruendo lo sfondo e le condizioni che l'hanno prodotta. Ogni conoscenza, in altri termini, è prodotta e produce una dinamica ecologica fra sé stessa e il "mondo" che configura (D'Agenese, 2007).

Da ciò deriva, per una teoria della complessità, la necessità, nei processi di indagine, di una disposizione metacognitiva a praticare un continuo monitoraggio critico delle conoscenze, sia concettuali che procedurali: ciò produce, inevitabilmente, una forma di consapevolezza dei limiti della nostra attività cognitiva - dati, tra le altre cose, anche dall'intreccio con i processi emotivi - che dovrebbe accompagnare il percorso conoscitivo, in quanto indice di "un'epistemologia eticamente ecologica" (Mortari L., 2001, p. 42).

Su questa linea s'inserisce anche la critica del sociologo Edgar Morin (2000) alla tendenza, nella società occidentale, a segmentare i saperi e a cercare, da parte dei soggetti, una iperspecializzazione in ciascuno di essi. Con l'apporto di Gregory Bateson, sappiamo che tale segmentazione, oltre che essere dannosa per un approccio significativo alla conoscenza, risulta ecologicamente scorretta (dal punto di vista della sua genesi). E questo passaggio epistemologico, solo apparentemente semplice, va sottolineato, pena il rischio di trasmettere convinzioni ingannevoli sui processi del conoscere e del conoscere il nostro conoscere.

Attraverso l'integrazione di pathos e logos, emerge una prospettiva olistica che sottolinea l'importanza dell'interdipendenza e della responsabilità etica nel percorso di costruzione del sapere. In questo quadro, si delinea la proposta di un ideale formativo (*idea di educazione*, Cfr. Banfi, 1926) che risponde alla necessità di educare i soggetti alla consapevolezza della loro connessione con il mondo. Tuttavia, l'adozione di questa prospettiva solleva numerose questioni (teoriche e pratiche), che richiedono ulteriori riflessioni.

Quali sono, se ci sono, i limiti di una pedagogia della complessità?

In che modo possiamo valutare il ruolo del pathos nel processo di costruzione del sapere, evitando che venga relegato a un elemento marginale?

Infine, è davvero possibile superare del tutto i dualismi che caratterizzano il nostro pensiero e i nostri metodi di indagine o la tensione tra opposti è ineliminabile e, forse, necessaria?

Logiche e patiche da mondi altri. Quando l'inter-cultura dialoga con la comparazione

Il senso di questo intervento è nel confronto fra sistemi di razionalità che soggiacciono all'incontro-scontro tra culture radicalmente differenti. Per sistemi di razionalità intendiamo organizzazioni simboliche strutturate in paradigmi di pensiero fra loro coordinati. Tali organizzazioni orchestrano entro cornici di significazione l'epica di un popolo; cioè a dire: i miti, i riti, l'ethos. Così si conforma l'orizzonte di senso nel quale si specchia una società. Ma, i significati che disegnano quella cornice hanno sempre una dimensione logica e una patica. Vedremo che, in certi contesti, la logica è patica, la quantità è qualità, la relazione è ontologia. Vedremo che lì l'educazione è una mistica e il nostro ragionare una vertigine.

Allora, perché studiare l'alterità radicale?

Per osservarci sul crinale della differenza. E per imparare.

Epistemologia pedagogica come teoria critica: strumento di emancipazione, militanza e cambiamento sociale

La riflessione sul ruolo del pathos nell'indagine scientifica, in particolare nel contesto dell'epistemologia pedagogica, tocca questioni fondamentali riguardanti la natura della conoscenza e del sapere. Il superamento del paradigma dicotomico (natura/cultura, mente-corpo, mente-sentimenti, corpo *Körper*/corpo *Leib* fino alla colonizzazione dell'identità nel binarismo sessuale) approda ad una concezione di razionalità in grado di integrare l'esperienza soggettiva e di considerare una nuova idea di scienza come un processo dinamico, interattivo e contestuale, dove il pensiero critico si alimenta di esperienze concrete e vissute (Husserl, Jaspers). L'inclusione di dimensioni emozionali e intuitive nel processo razionale non solo arricchisce la comprensione, ma offre nuovi strumenti per affrontare le sfide della complessità (Bateson, Morin, Bohm). In questo contesto, la "giustificazione patica" può essere vista come un ampliamento del concetto di validità nella ricerca pedagogica, poiché riconosce che le argomentazioni basate esclusivamente sul raziocinio possono non essere sufficienti a giustificare le scelte educative, influenzate da valori, esperienze e contesti sociali. Questa prospettiva implica una maggiore apertura verso le narrazioni soggettive e i vissuti (Bertolini, Iori), favorendo una ricerca che non solo cerca di comprendere, ma anche di valorizzare la dimensione emotiva dell'insegnamento e dell'apprendimento e in generale dei processi educativi recuperando dimensioni dell'esperienza umana relegate ai margini del sapere (Sini, Contini). Rifondare un'epistemologia pedagogica considerando criticamente il modo in cui si concepiscono i processi di validazione e legittimazione delle conoscenze o delle scelte significa allora integrare la logica della giustificazione e la giustificazione patica. La prima enfatizza l'importanza delle esperienze soggettive, delle emozioni e delle relazioni interpersonali nel processo di giustificazione, e riconosce che la comprensione e l'accettazione di un'affermazione possono derivare da una connessione emotiva o da una riflessione personale, ampliando così il concetto di validità al di là della razionalità pura. La "logica della giustificazione", invece, si riferisce a un approccio in cui le affermazioni e le teorie devono essere supportate da argomentazioni "oggettive" e prove empiriche, dall'evidenza e da dimostrazioni formali. Le modalità della loro integrazione è una delle questioni problematiche che interrogano attualmente l'epistemologia pedagogica.

Se queste sono le premesse teoretiche (e più che mai pratiche: cfr. Hadot) necessarie per abitare con protagonismo la contemporaneità, la militanza pedagogica deve guardare oltre le metodiche e le strategie in parte acquisite in parte in corso di consolidamento (ad es. apprendimento esperienziale, discussione e riflessione, cura delle relazioni, valutazione formativa olistica, insegnamento contestualizzato, interdisciplinarietà, promozione del dialogo e della comprensione, educazione alla cittadinanza attiva, empowerment e resilienza di fronte alle crisi, problematizzazione delle narrazioni dominanti, dialogo critico, peer feedback, educazione emotiva...), contrastando il rischio di chiudersi in specialismi autoreferenziali. Si pone dunque il compito di recuperare il valore politico dell'educazione attraverso logiche e pratiche che interrogano radicalmente il discorso pedagogico, auspicano una sua rinnovata epistemologia inter- e transdisciplinare, verificano la sua autorevolezza istituzionale tra saperi e rappresentanza politica, interrogano la sua didattica affinché non si proponga come adattiva ma efficacemente rivoluzionaria (Freire). Concretamente, questo significa adoperarsi per il riconoscimento delle voci silenziate, delle narrazioni alternative a quelle dominanti, la de-costruzione delle gerarchie, la tematizzazione dell'intersezionalità, la ricerca di nuove forme di solidarietà e alleanza tra diverse comunità, favorendo un approccio collettivo alla lotta contro l'oppressione, l'assunzione non retorica dei margini come luoghi di resistenza e creatività (hooks). Quali sono allora i dispositivi di revisione critica, emancipazione individuale e cambiamento sociale? Quali le responsabilità della ricerca e delle politiche accademiche? Della didattica e dei servizi alla persona quali contesti per una educazione efficacemente trasformativa?

Riferimenti bibliografici

- Bateson, G. (1979). *Mente e natura. Un'unità necessaria*. Milano: Adelphi.
- Bateson, G. (1981). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bertolini, P. (2006). *Pedagogia fenomenologica*. Milano: Franco Angeli.
- Bohm, D. (1982). *La mente e la materia*. Milano: Feltrinelli.
- Contini, M. G. (2009). *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: CLUEB.
- Freire, P. (1973). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: EGA.
- Hadot, P. (2003). *La filosofia come modo di vivere. I saggi antichi e la ricerca della felicità*. Roma: Laterza.
- hooks b. e Nadotti M. (2020), *Elogio del margine. Scrivere al buio*, Napoli, Tamu.
- hooks, b. (2003). *Insegnare a trasgredire. Educazione come pratica della libertà*. Milano: Tartaruga.
- Husserl, E. (1970). *Crisi delle scienze europee e fenomenologia trascendentale*. Milano: Il Saggiatore. (1936).
- Iori, V. (1999). *Essere per l'educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Iori, V. (2008). *Nei sentieri dell'esistenza*. Trento: Erickson.
- Jaspers, K. (1977), *Filosofia 1: Orientazione filosofica nel mondo*, Milano: Mursia.
- Morin, E. (1984). *Il metodo. Vol. 1: La natura della natura*. Milano: Garzanti.
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sini, C. (2008). *L'orlo del mondo. Saggio sull'esperienza del limite*. Milano: Mimesis.
- Sini, C. (2009). *Sul margine*. Milano: Mimesis.

5. Pedagogie di genere: vivere e rispettare la varietà delle relazioni

Giuseppe Burgio - Università di Enna "Kore"

Studi di genere e teorie femministe. Verso quale prospettiva pedagogica?

Le varie ondate del movimento delle donne si sono rapportate a differenti correnti degli studi femministi: dal suffragismo alle pari opportunità, dal pensiero della differenza sessuale ai *gender studies*, fino – in tempi più recenti – agli studi *queer*. In parallelo, nel campo della pedagogia generale e sociale, abbiamo dapprima avuto posizionamenti teorici coerenti con le pari opportunità (Simonetta Ulivieri) e con il pensiero della differenza sessuale (Anna Maria Piussi). Sul piano internazionale, saranno poi i *gender studies* a proporre un radicale cambiamento di piano, articolando il dibattito sulla contrapposizione tra sesso e *genere*, ricalcata su quella tra *natura* e *cultura*. Nel nostro ambito di studi, si contrappongono quindi la "pedagogia della differenza sessuale" (che si fonda sul sesso) e la "pedagogia di genere" (Barbara Mapelli), che si pone dalla parte del genere. Con il successo internazionale del pensiero *queer* (Judith Butler), nel secolo in cui viviamo assistiamo anche alla nascita di una *pedagogia queer* (Ale Santambrogio, Antonio Di Grigoli).

Se la contrapposizione tra sesso e genere si articolava in maniera dialettica e complessa, assistiamo oggi a una radicalizzazione delle posizioni, con uno spostamento verso concezioni essenzialiste (il pensiero della differenza sessuale) e verso rappresentazioni di costruzionismo radicale (il *queer*).

Appare tuttavia paradossale che entrambe le concezioni – da prospettive opposte – si trovino d'accordo nel non riconoscere il concetto di identità di genere, fondamentale invece per comprendere i vissuti delle persone trans e nonbinarie. Per la prima, le donne trans ad esempio non sono donne, dato che queste ultime si caratterizzano per i genitali posseduti alla nascita, per la seconda posizione il genere è effetto di pratiche citazionali che costruiscono socialmente il genere (anche senza rapporto con i genitali posseduti alla nascita), di conseguenza il genere è un prodotto sociale che non si basa su una profonda identità psicologica di appartenenza a un genere (ma semmai la produce).

Tuttavia, sembra oggi a molte/i del Gruppo SIPED "Intersezioni pedagogiche. Sessi, generi, sessualità" che si stia realizzando un *pedagogical turn* negli studi di genere, in direzione di un superamento della contrapposizione sesso/genere (Maria Nadotti). Emerge infatti con sempre maggiore consapevolezza come il genere, prima di essere costruito secondo le posizioni butleriane, debba essere *appreso*: per poter citare performativamente il genere, dobbiamo presupporre una precedente (e finora misconosciuta) fase di apprendimento (Claudia Secci, Giuseppe Burgio). Questa consapevolezza apre un campo inedito di studi nella pedagogia di genere, permettendo alla nostra disciplina non solo di recuperare il ritardo che aveva accumulato rispetto ad altre scienze sociali, ma di occupare una posizione centrale e fertilissima degli studi di genere.

Questa prospettiva pedagogica implica anche un radicale ripensamento della dicotomia *sesso/genere*, distinguendola innanzitutto dalla falsa similitudine con la coppia *natura/cultura* (Karen Barad), e ripensando le relazioni complesse tra 1) il corpo pensato in termini fenomenologici (non più, quindi, come semplice anatomia genitale) ma il corpo *vissuto* e 2) il concetto di identità di genere. Questa nuova posizione *transazionale* (Diane Ehrensaft, Giulia Sissa) permette oggi alla pedagogia di sganciarsi dalle pastoie del dibattito teorico contemporaneo e di tenere in conto tanto l'importanza del corpo (compreso i genitali, reali o fantasmatici) quanto le persone trans*, mostrando come l'identità di genere di ciascuna di noi sia l'esito di una complessa interazione tra l'anatomia, la butleriana costruzione attraverso pratiche citazionali e la *formazione di genere*, che si struttura attraverso *apprendimenti* intenzionali e non intenzionali, in contesti formali, non formali e informali.

Patriarcato e violenze di genere nelle relazioni intrafamiliari. Riflessioni pedagogiche a partire dagli studi di bell hooks

Secondo la studiosa afro-americana bell hooks il pensiero patriarcale continua a plasmare la nostra cultura e i nostri contesti di vita attraverso le sue regole che, nella forma più dannosa, impongono obbedienza cieca, rimozione delle emozioni (eccetto la paura), repressione del pensiero divergente e distruzione della forza di volontà. bell hooks (2022) sostiene che la maggior parte delle persone subisce e apprende “gli atteggiamenti patriarcali” nella propria famiglia di origine e che questo avviene sia attraverso l’educazione impartita dai padri ma anche dalle madri, soprattutto quando quest’ultime si ritrovano a rivestire il ruolo di capofamiglia e tendono a idealizzare il ruolo maschile.

Che le mura domestiche siano dei “luoghi insicuri” (Dello Preite, 2014, 2023, 2024) lo dimostrano gli stessi numeri di cui disponiamo sulle violenze e sui maltrattamenti commessi in famiglia sull’infanzia e sulle donne. L’ultima campagna “Indifesa” promossa da Terre des Hommes ci informa che nel 2023 i minori maltrattati in famiglia sono stati quasi 7mila, esattamente 6952, in media 19 al giorno, segnando una crescita del 35% in dieci anni e dell’89% dal 2006. Per quanto concerne la violenza contro le donne, il rapporto “Donne vittime di violenza” (Ministero dell’Interno, 2024) ci dice che nel periodo 2020-2023 “l’incidenza delle donne sul totale delle vittime si mantiene pressoché costante, attestandosi intorno al 75% per gli atti persecutori, all’81% per i maltrattamenti contro familiari e conviventi e con valori che oscillano tra il 91 e il 93% per le violenze sessuali”. Tenuto conto dell’alta complessità che caratterizza la struttura della violenza patriarcale e, pertanto, dell’esigenza di studiare e analizzare il fenomeno attraverso un approccio multiprospettico di tipo bio-psico-sociale (Calesini, Censi, Ponti, 2021), dobbiamo chiederci: come possiamo favorire una riflessione critica sui modelli e sulle pratiche educative che avvengono quotidianamente nelle famiglie (tra i partner e tra questi e i/le figli/e) con lo scopo di analizzare le “regole” attraverso cui i membri si relazionano fra loro e capire se queste rispecchino forme inique di potere degli uni sugli altri? Quali potrebbero essere i percorsi formativi volti a promuovere un’educazione alla genitorialità che metta al centro del discorso la costruzione di relazioni intergenere e intergenerazionali fondate sul rispetto, sul sostegno, sulla fiducia, sull’ascolto profondo, dimensioni pedagogiche attraverso cui diventa possibile generare una comprensione “piena” dell’altro/a da sé, capace di cogliere e soddisfare i bisogni di tutti e di ciascuno?

A partire da queste prime considerazioni, il laboratorio “Pedagogie di genere: vivere e rispettare la varietà delle relazioni” intende puntare i riflettori su una “piaga sociale” che ancora oggi non accenna a diminuire sollecitando una riflessione pedagogica radicale e impegnata (bell hooks, 2020) capace intravedere gli spiragli per un possibile cambiamento.

“Scomporre” e “ricomporre” i corpi delle donne

In un audiolibro del 2010 dal titolo *Cos'è il corpo?*, Stefano Rodotà si chiedeva in quali termini fosse possibile ancora parlare del corpo come “unità”, considerata l'azione di scomposizione subita negli ultimi decenni: corpo fisico, corpo manipolato, corpo vissuto, corpo virtuale, corpo merce, ecc. Ci troviamo di fronte a una cultura patriarcale che esercita il suo dominio sulla donna in forme meno evidenti ma ugualmente efficaci, tanto da segnare le sue scelte di vita. Si pensi al desiderio di un corpo “perfetto”, bianco, sano, produttivo come quello proposto dai media, e che ha fatto sì che il desiderio delle donne fosse diretto a conformare il proprio aspetto a modelli estetici che, seppure simili tra di loro, hanno finito per stabilire una gerarchia tra i corpi che vede escluso quello di chi in quel modello stereotipato di femminilità non può o non vuole identificarsi (Lopez, 2015). Ancora, una scomposizione (e ricomposizione) che rende il corpo delle donne facilmente etichettabile, mercificabile e oggetto di usi diversi. Ne è un esempio la vendita di materiale organico come i gameti (Cooper & Waldby, 2015; Lopez, 2018) e che vede il processo riproduttivo subire un'importante scissione, per cui la sua dimensione puramente organica si autonomizza dalla dimensione biografica della generatività (Duden, 2006). Tutto sostenuto da un linguaggio che va, via via, provocando uno «scivolamento simbolico dalla madre alla funzione femminile di “approvvigionamento di vita”» (Boccia & Zuffa, 1998, p. 180), per cui l'utero diventa *artificiale* e la madre è *surrogata*. Parole nuove che rafforzano un sistema culturale antico. Un corpo, dunque, sempre più sotto lo scacco della scienza e della tecnica, che vorrebbero renderlo “superfluo” (Rodotà, 2010) e sostituibile nella sua funzione generatrice.

Rispetto a tale scenario, come non chiedersi quale ruolo ricopre l'educazione nel prevenire queste forme di oggettivazione del corpo femminile che segnano il nostro tempo. La retorica della scelta ha caricato le donne di una responsabilità *individuale* rispetto alle forme di manipolazione e di mercificazione dei corpi, ma la cultura in cui quei corpi sono immersi non è innocente. Il processo d'inculturazione introduce l'essere umano a un sistema di valori e di comportamenti a partire dai primi anni di vita, tanto da rendere difficile comprendere dove si nasconda l'inganno. Ciò nonostante, sarebbe sbagliato assumere un atteggiamento deterministico, perché si negherebbe ogni possibilità di cambiamento, che è poi la cifra distintiva dell'essere umano (Prezzo, 2023) e che è realizzabile proprio attraverso l'educazione. La cultura, scrive Marinella Tomarchio (2017), è un termine “incontrollabile” in quanto muta con il tempo e, pur essendo trasmessa di generazione in generazione, subisce delle trasformazioni. Sofferinarsi sulla dimensione della *processualità* della cultura significa considerarla una categoria “viva”, *dinamica* che può essere messa in continua discussione, trasformata. I corpi, dunque, non sono solo in grado di riprodurre i comportamenti e il sistema di valori della società per inculturazione ma anche di resistere e di trasformare, attraverso l'educazione al limite, la cultura fondata sulla violenza e che non riguarda solo il potere dell'uomo sulla donna ma, piuttosto, ha a che vedere con l'esercizio di potere di chi è più forte sul più debole (hooks, 2021).

Riferimenti bibliografici

Boccia M.L. e Zuffa G. (1998). *L'eclissi della madre. Fecondazione artificiale, tecniche, fantasie e norme*. Milano: Pratiche.

Cooper M. e Waldby C. (2015). *Biolavoro globale. Corpi e nuova manodopera*. Bologna: Derive Approdi.

Duden B. (2006). *I geni in testa, il feto nel grembo*. Torino: Bollati Boringhieri.

hooks b. (2021). *Il femminismo è per tutti*. Napoli: Tamu.

Lopez A.G. (2015). *Scienza, genere, educazione*. Milano: Franco Angeli.

Lopez A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.

Prezzo R. (2023). *Trame di nascita*. Tra miti, filosofie, immagini, racconti. Bergamo: Moretti & Vitali.

Rodotà S. (2010). *Che cos'è il corpo?*. Roma: Luca Sossella editore.

Tomarchio M. (2017). Cultura. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera. *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS.

6. Educare tra radicamento e sconfinamenti culturali

Agostino Portera - Università di Verona

Ruolo e valore dell'educazione (Interculturale) nella società odierna

Il mondo che abitiamo è radicalmente mutato. Le società sono divenute multiculturali e la vita si snoda in contesti interconnessi, diversificati e in rapida evoluzione. Emergenti forze economiche, digitali, culturali, demografiche e ambientali determinano l'esistenza degli esseri umani. La migrazione, da elemento di rischio, diviene nuova risorsa e opportunità; da fenomeno transitorio e marginale, costituisce uno dei più significativi aspetti che modificano permanentemente le società sul piano strutturale e sistemico. Emergono nuove sfide da affrontare, problemi da identificare e opportunità da cogliere. D'altro canto, la cultura del neoliberismo pare sempre più promuovere istituzioni, burocrazie e modi di vita deumanizzanti. Si assiste a un crescente disorientamento sul piano delle regole, dei valori e delle modalità di interazione: scemano i legami stabili, la capacità di gestire la frustrazione e lo stress, mentre aumentano le crisi inevitabilmente associate al senso dell'esistenza umana.¹

Come ampiamente illustrato in un precedente testo,² oggi tutti i cittadini necessitano di acquisire elementi adeguati per gestire in maniera preparata i rischi e le opportunità connessi con tali radicali mutamenti: emerge un inderogabile *bisogno di educazione* e formazione alle *competenze interculturali*. A tutt'oggi, fra le istituzioni maggiormente impegnate per la promozione di competenze interculturali, troviamo soprattutto il Consiglio D'Europa. Fra i numerosissimi scritti e documenti, giova citare il *White Paper on Intercultural Dialogue: "Living together as equals in dignity"*, laddove è stato sancito il ruolo del dialogo interculturale e delle competenze interculturali come cruciali per salvaguardare lo sviluppo di diritti umani, democrazia e il ruolo delle leggi. Particolarmente significativi sono anche il documento *Developing Intercultural Competences Through Education*, nonché il documento del 2018, *Reference Framework of Competences for Democratic Culture*, laddove si ribadisce l'importanza di acquisire competenze interculturali in tutti i settori della vita civile.

Alla luce di quanto affermato, oltre al mondo della scuola, l'educazione e l'acquisizione di competenze interculturali sarebbero di grande aiuto anche nei settori economico-produttivo (basti pensare al *Diversity Management*), giuridico, sanitario e della mediazione. La pedagogia potrebbe e dovrebbe trovare preziosi terreni di applicazione e di sviluppo in tali contesti.

¹ Bauman, Z. & Portera, A. (2021). *Education and Intercultural Identity*. London: Routledge.

² Portera, A. (2022). *Educazione e pedagogia interculturale*. Il Mulino: Bologna.

Mediterraneità, un humus di civiltà. La pedagogia del confine per uno *ius universalis*

La situazione attuale di conflittualità nell'Europa Orientale e in Medio Oriente racconta una storia per alcuni versi già preannunciata dalle rivalità latenti tra alcuni Stati, il cui riacutizzarsi ha portato a una crisi globale della democrazia e a una instabilità dell'architettura internazionale. Dinanzi a questo quadro di crescente complessità, nell'ambito delle diverse scienze, è emersa un'attenzione particolare verso costrutti teorici e categorie che possano aiutare l'uomo nella sua comprensione e gestione. Da qui l'interesse per il concetto di confine che, nel nuovo ordine geopolitico e culturale delineato dal mare Mediterraneo e dalle migrazioni che lo attraversano, rappresenta un costrutto teorico di particolare valore pedagogico (interculturale), capace di riscrivere il rapporto tra l'Io e l'Altro per la definizione di un Noi e di una rinnovata democrazia, sostenuta da un nuovo patto di cittadinanza e di fratellanza (Resta, 2002).

Carico di un passato, che costituisce la sua cifra ontologica più evidente, e gravido di un futuro tutto da costruire, il Mediterraneo, nella attuale temperie culturale, richiama una umanità in movimento e una realtà spazio-culturale complessa, nella quale trovano un *ethos* comune i Paesi che ne fanno parte, uniti fra loro da un sentimento di "comune appartenenza" che possiamo a buon diritto riconoscere nella mediterraneità. Sul piano pedagogico il Mediterraneo, prima ancora che bacino marino intercontinentale o teatro di incontri/scontri tra antiche civiltà, può costituire il nucleo fondante di una proposta educativa neoumanistica, quella di una *paideia* interculturale e di una cittadinanza (Dallari, Filadoro, 2024) tesa alla formazione integrale dell'essere umano, secondo i valori dell'apertura, della saggezza, del dialogo, della convivenza pacifica, dell'ingegno, della bellezza, dell'arte e della cultura in generale; ancorata alla necessità di una progettualità, consapevole e responsabile, e di uno stile fraterno e accogliente per abitare il mondo con coscienza, rispetto e con l'intenzionalità pedagogica e l'utopia proprie di chi crede nel fare e nel farsi dell'uomo, nonché nella necessità di collaborare con l'Altro per giungere, attraverso la fratellanza, a quello che Hegel definisce "anelito verso la vita migliore". Una vita migliore che, tuttavia, oggi non è facile conseguire. La mediterraneità, infatti, come ha osservato Riccardo Pagano (2019, p. 11), da valore positivo sembra aver assunto una determinazione negativa, a causa di ciò che emerge quotidianamente dalla cronaca delle migrazioni. Da qui l'immagine di un Mediterraneo ambivalente (Cassano, 1996) che separa e che unisce, minaccioso e accogliente, culla di morte, coacervo di ansie, teatro di nuovi conflitti, metafora della complessità e ponte tra civiltà. Emblema delle contraddizioni del nostro tempo, esso richiama, da un lato, la necessità normativa dei muri e delle frontiere e, dall'altro, uno spazio interculturale. Dinanzi al riemergere di logiche sovraniste, anche con riferimento al bacino mediterraneo si torna a parlare di confini, intesi non già come "finis", ossia come "barriera invalicabile" che non può essere attraversata, bensì come "limen, liminis", uno spazio che separa ma che può farsi anche soglia, una frontiera permeabile secondo regole precise che può condurre a nuove e diverse opportunità di fratellanza e comunanza tra i popoli (Catarci, Fiorucci, 2015). La pedagogia del confine, ricercando nei suoi fondamenti filosofici, e in particolare nella mediterraneità come valore culturale, nel dialogo e nella mediazione interculturale le risposte per affrontare le sfide della attuale società neoglobalizzata, pluralista e multiculturale, vuole aiutare l'uomo contemporaneo a superare i vincoli imposti dalla sua identità, dalla geografia degli Stati e dalla politica e a leggere il rapporto con l'alterità e i fenomeni migratori come incontri tra soggettività e mondi culturali che hanno generato in passato e possono ancora dare vita a nuove forme per abitare il mondo, al di là delle differenze che li separano. Nell'ambivalenza del costrutto di confine, oggi si gioca la scommessa, per dirla con Kant, di una "pace perpetua", duratura, segno intangibile della inviolabilità della persona, della sua identità, del suo diritto fraterno e del suo bisogno di radicamento e comune riconoscimento in una pluralità umana (H. Arendt), all'origine della quale c'è la relazione di eguaglianza e distinzione, la prima fondamentale per accedere, attraverso la comprensione, all'alterità, e la seconda indispensabile per costruire con essa il dialogo e il confronto.

“Abitare” l’antinomia tra radicamento e sconfinamenti culturali. Possibili prospettive di ricerca pedagogica

L'intervento muoverà da una ricognizione di alcuni riferimenti teorici dell'odierna ricerca pedagogica sulle tematiche connesse alla complessità socio-culturale, soffermandosi brevemente sulla rilevanza di costrutti come quelli di “superdiversità”, “intersezionalità”, “post-coloniale”, “post-digitale”, “transnazionale (translocale)”, utili – in modo diverso – per ridurre i rischi di incorrere in letture riduzioniste che non permetterebbero di corrispondere pedagogicamente alle sfide anche interculturali emergenti nei contesti educativi odierni.

Successivamente il contributo si soffermerà brevemente sulla rilevanza del campo metaforico dell’“abitare” al fine di delineare, sullo sfondo delle ormai classiche riflessioni sull’ospitalità di autori quali Edmond Jabès (1996) e Jacques Derrida (2000), alcune linee di ricerca e intervento che provino a indagare/agire pedagogicamente entro l’antinomia delineata dal titolo del presente laboratorio: “educare tra radicamento e sconfinamenti culturali”.

In tale prospettiva la riflessione richiamerà, fra le altre, riflessioni come quelle di Byung-Chul Han sul rapporto fra abitare e alterità, di Gayatri Chakravorty Spivak sulla rilevanza di “re-immaginare il pianeta”, e di bell hooks sulla rilevanza del “sentirsi a casa” (e di una sua problematizzazione), cercando di evidenziarne le implicazioni per la ricerca e l'intervento in ambito pedagogico nei contesti ad alta complessità socioculturale.

Riferimenti bibliografici

- J. Derrida, A. Dufourmantelle (2000), *Sull'ospitalità*, Baldini&Castoldi, Roma 2000 (ed. or. 1997)
B.C. Han (2021), *La scomparsa dei riti. Una topologia del presente*, Nottetempo, Milano (ed. or. 2019).
b. hooks (2023), *Sentirsi a casa. Una cultura dei luoghi*, Meltemi, Roma (ed. or. 2009).
E. Jabès, (1996), *Il libro dell'ospitalità*, Raffaello Cortina, Milano (ed. or. 1991).
G. Chakravorty Spivak (2002), “L'imperativo di re-immaginare il pianeta”, *aut aut*, 312 (ed. or. 1999).

7. Pedagogia e democrazia

Massimo Baldacci - Università di Urbino "Carlo Bo"

Pedagogia e democrazia nella Scuola della Costituzione

La questione che intendo discutere riguarda il rapporto generale tra Costituzione e educazione. Questo rapporto è stato chiarito, in modo esemplare, nell'ottavo libro della *Politica* di Aristotele: "bisogna che l'educazione si adatti a ciascuna Costituzione perché il costume proprio di ciascuna suole difendere la Costituzione stessa [...] ad esempio, il costume democratico la democrazia quello oligarchico l'oligarchia." (*Politica*, Libro VIII, 1, 1337a, 14-18). Aristotele asserisce, cioè, che una Costituzione democratica esige un'educazione che formi i costumi democratici, perché solo così si creano le condizioni per difendere ed espandere la democrazia (ovviamente, la democrazia di cui parlava lo Stagirita non è quella odierna). Questo principio è stato ripreso nel Novecento da John Dewey in *Democrazia e educazione* del 1916. Dewey asserisce che c'è un'implicazione reciproca tra democrazia e educazione: l'educazione è necessaria per mantenere e sviluppare la democrazia; la democrazia è la sede necessaria per sviluppare un'educazione autentica, diretta allo sviluppo umano di ciascuno e di tutti. Questo sviluppo, infatti, può avvenire pienamente soltanto in una democrazia. I totalitarismi non promuovono realmente un tipo di educazione di questa natura, e tendono piuttosto all'indottrinamento e alla manipolazione. Soltanto un Paese a Costituzione democratica mira a formare gli individui come cittadini democratici. La Costituzione è la norma fondamentale del nostro ordinamento giuridico, ma è anche un progetto politico-sociale, un modello culturale. E questo progetto esprime un ideale, l'aspirazione a una certa forma di vita, a un certo modo di vivere insieme. Dewey aveva una concezione antiformalistica della democrazia; nel 1888 in *Etica della democrazia* scriveva che la democrazia non è soltanto una forma di governo: prima di tutto è una forma di vita, è un modo di vivere insieme, un sentimento condiviso. Come progetto ideale, la Costituzione affonda le proprie radici in un substrato di valori inerenti all'*humus* della società. Valori non imposti, ma che sono il frutto dell'esperienza storica della nostra comunità. Quindi i valori della Costituzione non sono arbitrari, sono il frutto della nostra esperienza, di conflitti, lacerazioni e ricomposizioni. E questi valori sono oggi incarnati nei principi della Carta costituzionale. Tali valori, nel loro insieme, formano un orizzonte culturale e assiologico capace di indicare un orientamento generale all'educazione dei giovani. Una scuola della Costituzione è quella che attua un'educazione coerente con i valori della Costituzione stessa. Tale coerenza va intesa in modo positivo e sostanziale: nel senso di una forma di educazione che sia concretamente ispirata ai valori della Costituzione, e che ne promuova la comprensione e l'assimilazione da parte dei giovani. Questo significa che i valori della Costituzione vanno vissuti per essere apprezzati e fatti propri. Tuttavia, una scuola della Costituzione non può limitarsi a una mera conformazione ai suoi valori. Per restare fedele alla propria ispirazione democratica non può imporre un dato conformismo, lo può soltanto proporre, lasciando che i giovani possano esperire certi valori e confrontarsi con essi. A questo scopo, i valori – oltre a essere vissuti nella concreta vita scolastica – devono diventare anche oggetto di riflessione e di discussione, affinché non siano assimilati inconsapevolmente ma siano compresi, e quindi siano scelti liberamente (o, al limite, liberamente rifiutati). Un paese democratico non ha timore di discutere sui propri fondamenti, questo è un timore che caratterizza i totalitarismi.

Proposta per un'educazione estetica come partecipazione democratica

Le forme storicamente riconosciute di educazione alla democrazia e di educazione attraverso la democrazia sembrano oggi, per alcuni fondamentali aspetti, insidiosamente parziali. La loro parzialità s'incunea, in particolare, in una concezione strumentale dell'educazione, secondo cui sarebbe l'educazione a garantire e a preservare la natura democratica delle società (Biesta, 2006/2023). Da tempo sappiamo invece che la relazione tra educazione e democrazia è determinata storicamente, così come lo è la costruzione e la definizione dei diritti (Bobbio, 1990), ed è possibile soltanto in società in cui la democrazia è già conosciuta e condivisa.

Al di là, quindi, delle dichiarazioni e delle percezioni diffuse, il rischio, espresso in termini radicali da Henry Giroux, è quello che vede nel "flagello dell'amnesia storica" e, più in generale, nella "dittatura dell'ignoranza" (Giroux, 2022/2024) il controcanto disvelante delle maggiori minacce alle prassi comuni della democrazia. Rispetto a queste, sembra farsi sempre più ampio lo scarto che separa le istituzioni educative, poste a garanzia dell'educazione democratica, e il tessuto culturale, linguistico e simbolico, che permea la vita corrente, distante e/o indifferente all'argomento. Le ricadute, soprattutto nella scuola secondaria, quando la soglia tra adolescenza e giovinezza s'assottiglia e l'autonomia decisionale e sociale si realizza pienamente, sono, quindi, pedagogicamente decisive. Se la scuola concepisce le proprie prassi prevalentemente nel segno dell'apprendimento, l'educazione informale si esercita nell'introiezione, per lo più inconsapevole, di modelli e stili di pensiero ben più persuasivi e pervasivi.

L'esperienza estetica, intesa oggi come esperienza sensibile (e non più soltanto come esperienza del bello), agisce sottotraccia congiungendo i diversi ambiti dell'educativo, formale e informale, e edificando la percezione e la visione del mondo. Per questo, la sua formazione è cruciale per ripensare i rapporti tra educazione e democrazia, anche nella scuola. In particolare, prendendo in considerazione il topos della "partecipazione", le forme del quotidiano che permeano la condizione di comprensione e di azione democratica si assottigliano sempre più, rischiando di consistere soltanto in un'acquisizione concettuale (contenuto culturale) che non riesce a trovare esemplificazione concreta al di fuori di sé. In altri termini, la mancata partecipazione alla cosa pubblica è determinata anche – se non soprattutto – dall'impossibilità di riappropriarsi dell'immaginazione necessaria a creare spazi, tempi e ragioni di azione comune. Questo accade, secondo Bernard Stiegler, a causa della colonizzazione dell'immaginario ad opera dell'"epoca iper-industriale". La "misericordia simbolica" da essa generata consiste proprio nella sottrazione della partecipazione all'esperienza estetica, resa possibile soltanto nei termini del consumo. Nel consumo i processi di soggettivazione sono fortemente depotenziati: sempre individuali, separati, ordinati nei termini della fruizione e della ripetizione.

Immaginazione e riflessione sono invece i campi d'intervento pedagogico lungo i quali rintracciare una connessione tra saperi e competenze appresi ed elaborazione del "noi" sociale. Perché il deficit di sapere e saper-fare – trasferito alle tecnologie e quindi ritenuto superfluo – possa essere riacquisito occorre dunque che i professionisti dell'educazione lavorino su azioni di risemantizzazione dell'esperienza partecipativa. Nel campo dell'esperienza sensibile come esperienza collettiva, non si tratta soltanto d'imparare a usare le tecnologie, ma si tratta soprattutto di imparare a sottrarle dal loro uso previsto e prevedibile, trasformando il consumatore-esecutore in cultore-creatore. Un nodo tematico, questo, rilevante tanto per l'ermeneutica pedagogica quanto per le prassi educative e formative.

Riferimenti bibliografici

Biesta G. (2023). Oltre l'apprendimento (2006). Milano: FrancoAngeli.

Bobbio N. (1990). L'età dei diritti. Torino: Einaudi.

Giroux H. (2024). Pedagogia della resistenza (2020). Roma: Anicia.

Stiegler B. (2022). La miseria simbolica. 2 (2005). Milano: Meltemi.

Crisi della Democrazia e Erosione dei Diritti di Cittadinanza: Il Ruolo della Pedagogia nell'Educazione a una Cittadinanza Attiva contro l'Avanzata di Populismi Etno-nazionalisti

In uno scenario segnato da tensioni fra spinte globaliste e anti-globaliste, la nozione classica di cittadinanza attiva, pietra miliare del moderno Stato di diritto, incontra notevoli tratti di criticità. Fra le ragioni di crisi si segnalano: L'erosione degli spazi di esercizio della cittadinanza, come la partecipazione nello spazio pubblico, che porta a una riduzione del senso di responsabilità e di solidarietà sociali; l'emergere di populismi di destra e di politiche etno-nazionaliste a livello mondiale che tendono ad accrescere il controllo sociale e ad enfatizzare la dimensione comunitaria a discapito di un'appartenenza globale al pianeta; le sfide ambientali che impongono responsabilità globali collettive nei confronti della biosfera che non possono essere affrontate dalle democrazie nazionali; le migrazioni globali, generate da conflitti, povertà e cambiamenti climatici, che mettono in discussione il concetto di cittadinanza concesso dagli Stati nazionali; i conflitti e le tensioni globali e il loro impatto sociale ed economico globale che pone l'umanità intera in un destino comune minacciato dal rischio nucleare; la rivoluzione digitale che ha generato nuovi rischi, tra cui la disinformazione e le *fake news*, amplificate da bolle di filtraggio algoritmiche e dall'emergere di *echo chambers*.

In tutto ciò, le istituzioni tradizionali della democrazia rappresentativa non si sono evolute abbastanza velocemente per tenere il passo e faticano a rispondere a queste criticità. Per consolidare il progetto democratico e fronteggiare le crisi e le opportunità della contemporaneità, la riflessione pedagogica e una pratica educativa coerente possono giocare un ruolo essenziale.

L'impoliticità del presente apre un baratro tra chi governa e chi è governato che la pedagogia può contribuire a colmare per irrobustire gli spazi di partecipazione democratica. La solidità delle moderne democrazie dipende non soltanto dalla giustizia delle proprie istituzioni, o dalla qualità dei propri rappresentanti ma anche dalla qualità dei cittadini che sono in grado di mettere in campo conoscenze, competenze e comportamenti guidati da virtù politiche necessarie alle moderne democrazie e ancor di più per la governance globale. Il che significa che democrazie in grado di affrontare le sfide globali hanno bisogno di formare cittadini in grado di esercitare quei diritti di cui formalmente sono titolari, per diventare elettori consapevoli, spettatori critici, utenti della rete informati, consumatori responsabili, e fare scelte informate, solidali, sostenibili e giuste. Non sembrano andare in questa direzione le recenti riforme dell'educazione civica in Italia o i progetti di riforma delle indicazioni nazionali che, invece, prefigurano un modello di cittadinanza etno-nazionale centrata su un modello identitario, su una presunta "italianità", qualsiasi cosa voglia dire, da assumere come il concetto ordinatore su cui costruire il percorso educativo della scuola.

Al contrario, promuovere un'autentica partecipazione - e non un superficiale "citizen washing" di cui spesso le istituzioni si fregiano - richiede educazione per formare a quelle conoscenze, competenze, comprese quelle socio-emotive, valori, atteggiamenti e comportamenti necessari per un'effettiva partecipazione ai processi decisionali democratici. In una società sostanzialmente impolitica la pedagogia può consentire di ritrovare il senso della politeia come agire attivo per il bene comune, riconquistando spazi di rappresentatività per l'esercizio dei diritti.