



Elvira Lozupone

Nel segno dell'Ecologia Integrale

Contesti
ed esperienze educative

S C I E N Z E
D E L L A
FORMAZIONE

FrancoAngeli 



Il presente volume è pubblicato in open access, ossia il file dell'intero lavoro è liberamente scaricabile dalla piattaforma **FrancoAngeli Open Access** (<http://bit.ly/francoangeli-oa>).

FrancoAngeli Open Access è la piattaforma per pubblicare articoli e monografie, rispettando gli standard etici e qualitativi e la messa a disposizione dei contenuti ad accesso aperto. Oltre a garantire il deposito nei maggiori archivi e repository internazionali OA, la sua integrazione con tutto il ricco catalogo di riviste e collane FrancoAngeli massimizza la visibilità, favorisce facilità di ricerca per l'utente e possibilità di impatto per l'autore.

Per saperne di più:

http://www.francoangeli.it/come_publicare/publicare_19.asp

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: www.francoangeli.it e iscriversi nella home page al servizio "Informatemi" per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Elvira Lozupone

Nel segno dell'Ecologia Integrale

**Contesti
ed esperienze educative**

FrancoAngeli 

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 4.0 Internazionale* (CC-BY-NC-ND 4.0)

L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.it>

Indice

Prefazione, di Gian Matteo Roggio	pag.	9
Introduzione. Pedagogia sociale e prospettiva ecologico-integrale: la necessità di un incontro	»	13
1. Nel segno dell'Ecologia Integrale: spunti pedagogici dalla <i>Laudato si'</i> di papa Francesco	»	19
Introduzione: crisi ambientale e impegno delle nazioni	»	19
1. La struttura dell'enciclica e i temi affrontati	»	20
2. La pedagogia di papa Francesco	»	21
2.1. Una pedagogia fondata su sette pilastri	»	23
3. Bergoglio: stile e contenuti educativi	»	28
4. Superare la crisi antropologica attraverso una educazione <i>poliedrica</i>	»	30
5. La triade pestalozziana in Bergoglio	»	31
6. Ecologia Integrale come pedagogia: identità e trasformazioni	»	33
7. Università e imprese per la costruzione dell'Ecologia Integrale	»	36
7.1. Il <i>made in Italy</i> dell'Ecologia Integrale	»	38
7.2. Il modello amazzonico	»	40
2. Intorno all'educazione: termini e senso educativo	»	43
Introduzione: apprendimento è emozione	»	43
1. Istruzione: verso la battaglia?	»	44
2. Pedagogia: accompagnamento e politica	»	45
3. Educazione: un universo concettuale	»	47
4. Formazione: <i>paideia</i> e <i>Bildung</i>	»	50
5. Educazione: strutturazione a livello formale	»	51

6. Educazione: tassonomia secondo il livello di intenzionalità	pag.	52
6.1. L'intenzionalità in educazione	»	52
6.2. Esperienze educative intenzionali	»	52
6.3. Esperienze educative non intenzionali	»	53
6.4. Esperienze con finalità educativa non dichiaratamente intenzionale	»	54
6.5. Sempre su intenzionalità educativa: paura e condizioni ottimali di sviluppo	»	58
6.6. Buona educazione e cattiva educazione	»	60
6.7. Carezza educativa ed eccesso educativo	»	60
3. Teoria della ricerca in chiave ecologico-integrale: verso la transdisciplinarietà	»	63
Introduzione	»	63
1. Il dibattito tra accademici e pratici nella ricerca scientifica	»	64
2. Superare l'accademismo	»	65
2.1. Pratici e accademici	»	66
2.2. Ricerca accademica: rigore, ma anche rilevanza	»	67
3. Oltre l'approccio positivista: alla ricerca di un nuovo paradigma per la ricerca scientifica	»	69
3.1. Verso una nuova razionalità	»	71
3.2. Multi-inter-trans-disciplinarietà	»	73
3.3. Studiare una realtà complessa: la multidisciplinarietà nel paradigma delle scienze dell'educazione di Aldo Visalberghi	»	74
3.4. Interdisciplinarietà	»	75
3.5. Verso la transdisciplinarietà	»	76
4. Alla base della transdisciplinarietà: agape, umiltà e gioia della scoperta comune	»	78
4. Territorio, bene comune, sostenibilità, partecipazione	»	81
Introduzione	»	81
1. Intenzionalità degli atti e degli interventi educativi	»	82
2. I luoghi dell'educazione: il <i>setting</i> educativo	»	83
2.1. Lavoro educativo e costruzioni fantasmatiche	»	84
3. Le aree della progettazione educativa	»	87
3.1. Attribuire senso alla progettazione educativa	»	89
4. Quando si interviene. La crisi: tra ostacolo e opportunità	»	90

4.1. Un esempio concreto... che apre ad altre riflessioni	pag.	93
4.2. Interventi pedagogici diretti e indiretti: alcune dimensioni	»	95
4.3. Il territorio. Perché?	»	97
5. Famiglie ed Educativa domiciliare: realizzare un approccio integrato per prevenire l'istituzionalizzazione	»	99
Introduzione. Ecologia Integrale a favore del disagio familiare	»	99
1. La scoperta dell'infanzia	»	100
2. Infanzia, operatori e servizi	»	101
3. Educativa domiciliare. Infanzia e famiglie	»	104
4. Infanzia e famiglia affettiva: risorse e limiti	»	106
5. Famiglia, paradigma tecnocratico e cultura dello scarto	»	108
6. Famiglie e povertà educativa	»	110
6.1. A sostegno dell'infanzia	»	111
7. Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (PIPPI)	»	114
Bibliografia	»	121

Prefazione

di Gian Matteo Roggio*

La questione ecologica anima il dibattito pubblico del Primo Mondo ormai da diversi anni, con alterne vicende (almeno in Europa occidentale) a livello della sua effettiva presenza nella coscienza collettiva. Certo, “misurare” l’incidenza di una questione e/o di un pensiero nella struttura sociale non è mai facile: tanti e diversi possono essere gli indicatori appropriati, così come i soggetti presi a riferimento quali “testi” autorevoli della verifica. Nello stesso tempo, è altrettanto impegnativo indicare i contorni più o meno essenziali di una simile questione, dal momento che la grande disparità di coloro che affermano di ispirarvisi (nella teoria come nella prassi) pone effettivamente un “problema di identificazione” quanto ai “temi generatori” che essa intende promuovere ed attuare. Domanda, questa, che non va immediatamente intesa come un tentativo di “rinchiudere” il dibattito limitando, di conseguenza, la libertà di espressione, il dialogo, la conoscenza reciproca e la collaborazione. Essa si pone, piuttosto, al servizio *umile* di un incontro e di un dibattito che non rimangano in certo qual modo “prigionieri” della confusione e delle logiche pubblicitarie. La confusione, infatti, è il contrario della comunicazione. Le logiche pubblicitarie, invece, sono “riduttive” e “semplificatrici”, concentrando l’attenzione solo su alcuni aspetti (non necessariamente centrali). La confusione spinge all’ideologia e alle sue conseguenze. Le logiche pubblicitarie alimentano i dinamismi settari.

Questo studio della professoressa Elvira Lozupone ha il pregio e il merito di rispondere a tale *umile* servizio, introducendo efficacemente le lettrici e i lettori a inquadrare la questione al di fuori della confusione e delle logi-

* Pontificia Academia Mariana Internationalis; Direttore del Dipartimento per il benessere integrale - Maria e il creato, cattedra di studi mariologici “Giovanni Duns Scoto”, Pontificia Università Antonianum.

che pubblicitarie offrendo, nel contempo, una chiave per sviluppare *laicamente* l'apporto che la Chiesa cattolico-romana ha dato e dà alla sua comprensione e attuazione. *Laicamente*: interrogarsi sul rapporto specie umana e pianeta significa interrogarsi sul valore dell'una e dell'altro; sul senso del progresso e dello sviluppo; sulle dimensioni essenziali della vita come fenomeno, come possibilità, come prospettiva; sull'esistenza del limite, dell'imprevedibile, del traumatico. Tutti questi interrogativi si pongono alla base della costruzione di una società e del modo con cui essa si comprende e si trasmette a tutti coloro che ne fanno parte, lungo l'asse del tempo fatto di memoria, di presenza, di futuro. Sono perciò questioni eminentemente laiche, perché la laicità coincide con l'*homo quaerens*, l'uomo e la donna che si interrogano, interrogano e fanno domande, valutando insieme le risposte e le loro conseguenze. Dire laicità significa dire l'*humanum* senza isolarlo e porlo in una strutturale autoreferenzialità, ma riconoscendolo inserito in un tessuto di relazioni, di connessioni, di reti, senza le quali l'esistenza umana stessa diviene impossibile o, peggio, possibile *solo* per alcuni, come se l'esistenza rivelasse il suo volto più autentico nella misura in cui diviene *proprietà* che delimita un perimetro (un muro) invalicabile. Se la laicità dovesse essere appannaggio di un discorso confessionale, indicando le contrapposizioni tra una "casta" sacerdotale e il "resto del mondo", oppure l'insanabile divario tra un ceto depositario della conoscenza e del potere e, ancora, tutti gli altri che ne sono e ne rimangono privi, allora questo contributo della professoressa Lozupone, semplicemente, non avrebbe alcuna caratteristica *pubblica*: sarebbero pensieri ed indicazioni che parlano a se stessi o, al massimo, al mondo che fa riferimento alla Chiesa cattolico-romana e alle sue strutture. Pensieri e indicazioni puramente *privati*, intimamente esclusi dalla sfera sociale, politica, economica, pedagogica.

Certamente, papa Francesco appare come il pioniere della posizione della Chiesa cattolico-romana sulla questione ecologica, quasi che egli ne sia il punto d'inizio con la lettera enciclica (circolare) *Laudato si'* resa pubblica il 24 maggio 2015; documento cui va aggiunta la successiva lettera enciclica *Fratelli tutti*, resa pubblica il 3 ottobre 2020, quasi a formare un vero e proprio *dittico* erede dell'antica tradizione ebraica, dove la conoscenza è sempre strutturata sulla *pluralità inclusiva* e non sulla *unicità esclusiva*. Un onesto esame storico mostra che papa Francesco non è il primo ad affrontare la questione del rapporto tra umanità e ambiente, come mostrano le indicazioni offerte in nota a chi avrà la pazienza di leggerle¹. Ma è certamente

¹ Cfr. Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes* 1, costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo, del 7 dicembre 1965, in *Enchiridion Vaticanum*, EDB, Bologna

vero che egli ha il merito di aver posto tre interrogativi di fondo, con l'obiettivo dichiarato di affrontare il "problema di identificazione" che tale rapporto porta con sé: può esistere un'ecologia che non sia essenzialmente *integrale*? Può esistere un'ecologia che non strutturi i *processi educativi*? Può esistere un'ecologia che non sia essenzialmente *economica*?

Queste tre domande strutturano il dittico costituito dalla *Laudato si'* e dalla *Fratelli tutti*. E sono, allo stesso tempo, la chiavi attraverso cui questo studio della professoressa Elvira Lozupone sviluppa il potenziale laico che esse suppongono, rilanciano e sostengono. Potenziale laico che, in quanto tale, fa appello ai fondamenti della democrazia se con essa si intende la concretizzazione – sempre in evoluzione – dell'antico principio «quod omnes tangit ab omnibus tractari et approbari debet»; e di quella che papa Francesco – ripensando agli eccidi novecenteschi e alla loro giustificazione-promozione, così come alla ricostruzione ad essi seguita – chiama *gentilezza*: «la gentilezza è una liberazione dalla crudeltà che a volte penetra le relazioni umane, dall'ansietà che non ci lascia pensare agli altri, dall'urgenza distratta che ignora che anche gli altri hanno diritto a essere felici»².

Se un ringraziamento alla competenza e all'acribia della studiosa è sinceramente necessario al di fuori delle semplici convenzioni di genere, un "avviso ai naviganti", alle lettrici e ai lettori, è anch'esso necessario. La lettura di questo studio, come tutti gli approcci autenticamente teorici, ha una finalità pragmatica: *cambiare il paradigma* di chi legge. Nessun cambiamento è indolore. Esiste un'etica del cambiamento che può e deve accompagnare e sostanziare la lettura di questo testo. Il cambiamento, ovviamente, non si impone; ma lì dove la forza *mite* degli argomenti mette la coscienza *in crisi*, questa crisi va presa sul serio e non va occultata né tantomeno negata. Diventa piuttosto un'opportunità nella misura in cui il dolore

1966, vol. 1, *ibidem*, n. 1319, pp. 772-773; Paolo VI, *Populorum progressio* 3.12.47.83, lettera enciclica, del 26 marzo 1967, *ibidem*, vol. 2, n. 1048, pp. 878-879; n. 1057, pp. 886-888; n. 1092, pp. 918-921; n. 1128, pp. 952-953; IDEM, *Evangelii nuntiandi* 6.48.58, esortazione apostolica, dell'8 dicembre 1975, *ibidem*, vol. 5, n. 1593, pp. 1014-1015; nn. 1643-1644, pp. 1060-1063; n. 1663, pp. 1076-1079; Giovanni Paolo II, *Sollicitudo rei socialis* 6-10.25.39.42.46-47.49, lettera enciclica, del 30 dicembre 1987, *ibidem*, vol. 10, nn. 2511-2529, pp. 1700-1715; nn. 2585-2586, pp. 1748-1751; nn. 2652-2659, pp. 1788-1793; nn. 2692-2704, pp. 1810-1819; nn. 2711-2713, pp. 1822-1825; Benedetto XVI, *Caritas in veritate* 21-23.27-30.33.48-49.59.63, lettera enciclica, del 29 giugno 2009, *ibidem*, vol. 26, nn. 705-708, pp. 498-505; nn. 714-718, pp. 510-521; nn. 723-724, pp. 524-527; nn. 751-754, pp. 564-569; n. 769, pp. 588-589; n. 775, pp. 594-597.

² Francesco, *Fratelli tutti* 224, in https://www.vatican.va/content/francesco/it/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html, consultato il 31 ottobre 2021.

che si prova si trasforma in *responsabilità* non solo nei confronti di se stessi, ma anche degli altri; e della stessa “casa comune” che è il pianeta con tutti i suoi viventi.

Fatte queste doverose premesse, buona lettura a tutte e tutti.

Introduzione. Pedagogia sociale e prospettiva ecologico-integrale: la necessità di un incontro

Sono due le motivazioni fondamentali nella stesura di questo volume: da un lato raccogliere i materiali che negli ultimi anni sono stati oggetto di studio con gli studenti dei Ccss triennale e magistrale in Pedagogia sociale e sistematizzarli come frutto del dialogo che si viene creando in aula con gli studenti con i quali si cresce, ci si appassiona, si affrontano nuove e stimolanti tematiche.

Dall'altro vi è la necessità che la pedagogia sociale si interroghi, ora come ai suoi esordi, sulle tematiche di interesse sociale emergenti con ricadute sull'educazione, per stimolare la riflessione, costruire aggregazione, formulare e realizzare interventi, creare un prodotto riflessivo comune dalla natura pluralista, convergente nella tematica della relazione uomo ambiente che oggi appare come la più cogente e preoccupante, anche perché, intesa secondo quanto verrà illustrato approfonditamente nel corso del volume, riguarda davvero ogni aspetto dell'esperienza umana e non soltanto la relazione con la natura.

È quindi un momento assai significativo in cui la riflessione sugli aspetti socioeducativi dell'esperienza torna prepotentemente in auge non soltanto nella forma di educazione e didattica ambientale che costituiscono poi l'approdo delle nostre riflessioni e che richiede specifiche tecniche, metodi di analisi e intervento e professionalità; ma si profila come pedagogia necessaria.

Non si può infatti pensare di raggiungere estesamente gli obiettivi della sostenibilità se non si interviene a livello formativo e quindi tras-formativo. Non è il caso di darsi una veste *green* e mantenere al contempo immutata l'ideologia di una finanza dispotica alla base di scelte politiche, economiche, organizzative.

Una ulteriore considerazione, più legata ad un'idea di formazione professionale per operatori della relazione d'aiuto, quali sono gli studenti dei

corsi di laurea in scienze dell'educazione, è provocare i giovani alla dottrina sociale della *Chiesa in uscita*, probabilmente non così conosciuta e che si puntualizza e rinnova nell'enciclica papale del 2015, come filo rosso di questo volume.

In proposito ritengo sia altamente formativo, in un'ottica che non sia pluralista soltanto a parole, aprirsi a visioni fuori dal senso comune, e non limitarsi a riaffermare sterili prese di posizione. Una formazione plurale prevede infatti la conoscenza e la comprensione delle tematiche critiche sottese alla posizione dell'altro – soprattutto nei casi in cui si presenta come avversario ideologico.

Allo stesso modo è fondamentale, per formare dei veri professionisti del pensiero critico, dell'autonomia, dell'emancipazione, della cooperazione, pro-porre un pensiero divergente: altrimenti in che modo potranno i giovani educatori apprezzare l'unicità degli educandi? In che modo potranno non costruire cloni di sé stessi, ma andare alla ricerca genuina di ciò che l'altro vuole per sé?

Queste le motivazioni principali alla base di una proposta didattica dai contenuti precisi che si presenta ai giovani come allargamento di orizzonti volti alla promozione dei valori più alti dell'esperienza umana, di cui oggi sembra esserci estremo bisogno.

Viviamo un momento storico che ci sollecita grandemente nelle scelte, negli assetti valoriali, nelle prese di posizione. È un momento in cui la pedagogia sociale può fornire chiavi interpretative e di intervento giocando un ruolo fondamentale per promuovere la giustizia sociale e il benessere diffuso, come avvenuto nel corso della sua storia e a causa delle condizioni di contesto che hanno originato il suo costituirsi, nella risposta data a una umanità che 'gridava aiuto'. Per arrivare a comprendere il ruolo della pedagogia sociale nel momento presente vale quindi la pena riferirsi molto brevemente alle sue origini e ad alcune tappe del suo sviluppo.

I primi interventi educativi improntati in senso pedagogico-sociale possono rinvenirsi in Germania nella metà dell'Ottocento in un clima di grande fermento socio politico culturale nonché di progresso tecnologico che modifica radicalmente la vita delle persone: la seconda rivoluzione industriale accelera in modo impensabile la produzione nelle fabbriche; il mutamento demografico con i fenomeni di urbanizzazione modificano la struttura familiare che passa da estesa a nucleare; è il momento di un esodo di migliaia di persone in migrazione interna dalle campagne alle città: i contadini espropriati dei loro terreni e costretti ad abbandonarli, per la costruzione di grandi linee ferroviarie che dovevano distribuire le merci in tutto il territorio nazionale, si riversano nelle città modificandone l'assetto urbanistico.

Italia e Germania si profilano come stati nazione dopo secoli di disgre-

gazione territoriale e sociale che si riflettevano in un blando riconoscimento nell'identità nazionale, retaggio con cui entrambe le nazioni dovranno confrontarsi al fine di costruire una società salda in un costruttivo equilibrio tra dimensione locale e nazionale. La borghesia si rafforza con la nascita del capitalismo a scapito della forza lavoro che Karl Marx denomina proletariato a vantaggio del quale postula la lotta di classe come situazione di conflitto permanente tra diverse classi sociali.

In quel momento in Germania alcuni personaggi sostenuti da influenze illuministe, con spirito filantropico iniziano a prendersi cura dei diseredati, soprattutto minori, orfani che vagano per le vie delle città senza uno scopo di vita. Molti si rifanno al pensiero pestalozziano che rimarrà un punto di riferimento nella storia della pedagogia sociale soprattutto come modello di sviluppo umano integrale: la triade di mente cuore e mano influenza profondamente la pedagogia e ancora oggi rimane una metafora di sviluppo di progressiva umanizzazione.

La pedagogia sociale troverà in Italia uno dei suoi precursori in san Giovanni Bosco. Il rapporto che il santo educatore instaurava con giovani detenuti presso il carcere "La Generala" di Torino gli faceva toccare con mano il non-senso della ortopedia pedagogica e dei riformatori di cui il carcere torinese costituiva uno dei modelli più avanzati. Questo incontro permetterà la formulazione del cosiddetto *metodo preventivo* come strategia rivolta alla prevenzione della delinquenza minorile attraverso l'adozione di uno stile educativo che consisterà nello «stare molto allegri» e si plasmerà sulle esigenze di naturale maturità dei giovani attraverso il divertimento, lo studio e la fede. In seguito, Straticò e Agazzi avvieranno la riflessione scientifica sulla disciplina come fine sociale dell'educazione.

È negli anni Settanta, tuttavia, che in Italia si conoscerà questa nuova disciplina in un momento, anche questa volta, di profondo mutamento storico-culturale. Gli anni Settanta vedono il consolidarsi della rivoluzione sessantottina con l'acquisizione di una nuova consapevolezza individuale rispetto alla massificazione del 'sistema', la valorizzazione dell'individualità delle biografie, l'originalità della produzione culturale, la domanda estesa di partecipazione consapevole alla vita sociale, il formularsi di una nuova cittadinanza e l'impostazione di un welfare calato nel territorio con prospettiva di smantellamento di istituzioni totali: sono le fondamenta di un modo di pensare la pedagogia che si 'fa' intervento educativo nel sociale.

Non si può trascurare quanto avviene nel nostro Paese a cavallo tra il XX e il XXI secolo con il dibattito che a livello nazionale coinvolge la pedagogia italiana che si interroga sullo statuto della pedagogia sociale, una tappa davvero importante del suo sviluppo.

Un dibattito che rimane aperto in cui tuttavia la disciplina emerge in

maniera sempre più chiara e definita fino ad arrivare alla recentissima costituzione della Sipeges (Società Italiana di Pedagogia Generale e Sociale) che si costituisce come luogo di promozione e coordinamento degli studi e della ricerca scientifica di particolare interesse sociale nel campo della pedagogia generale e sociale, dal momento che sempre di più le nuove generazioni di accademici risultano essere non soltanto sviluppatori professionisti di un sapere teoretico, ma calati nella realtà dell'intervento educativo che molti riferiscono in modo raffinato.

Il XXI secolo in Italia si presenta con profondi cambiamenti che investono l'educazione e che ancora una volta interrogano il cittadino, il genitore, l'insegnante, il politico. Ne emergono alcune tematiche differenti tra loro che tratteggiano un'immagine ricca e articolata della realtà sociale in cui ogni educatore è chiamato a vivere e al contempo agire.

L'interrogazione sulla povertà educativa fa quasi da contraltare alle valutazioni comparative sistemiche sul rendimento scolastico che a livello europeo sono ormai stabilmente diffuse.

Le nuove configurazioni familiari, in particolare quelle omogenitoriali, si affacciano sull'esperienza scolastica dei minori e delle loro famiglie; questo incontro-scontro genera conflittualità che interrogano la politica con il riconoscimento dei diritti delle coppie di fatto e anche le appartenenze religiose; a questa riflessione si aggiunge quella di un'identità di genere che parrebbe poter essere fluida e come tale possa essere proposta *sic et simpliciter* come contenuto educativo.

La recente pandemia da virus Sars-Cov-2 porta a mutamenti drastici nel modo di intendere il lavoro, la vita familiare, la vita scolastica, la sicurezza personale, la vita in sé.

Sono interrogativi completamente nuovi che chiamano in causa tutta la riflessione scientifica e culturale a livello mondiale con riflessi sulla vita delle persone, che pure hanno avuto modo di interrogarsi sul senso della vita come forse non avveniva da tempo, a causa di una ricchezza e di un benessere diffuso a livello globale, che ha consentito la costruzione di sicurezze effimere, come la sicurezza sulle risorse inesauribili del pianeta, sentirsi al riparo dalle malattie a causa dei progressi nella medicina o una pretesa di una eterna giovinezza, se non di immortalità.

Si avverte invece una preoccupazione crescente sui danni che una scienza separata dall'etica e fondata sulla massima resa economica ha causato e causa all'ambiente in cui viviamo, al clima e alle difficoltà delle popolazioni più povere di accedere al diritto alla salute. La catastrofe climatica trova un suo riflesso nelle migrazioni di milioni di persone senza cibo e senza acqua in fuga da regimi dispotici o a sanguinosi microconflitti, in cui i diritti umani sono sistematicamente conculcati, con la conseguenza di nuove schiavitù e feno-

meni di sfruttamento dei minori che parevano superate agli occhi di molti, resi ciechi da un benessere che alla fine non risulta poi così diffuso.

Ma le modificazioni del clima investono tutto il pianeta e tutti i suoi abitanti. Così i temi dell'educazione ambientale e della sostenibilità apparsi nei 17 obiettivi formulati dall'ONU nel 2015 iniziano a diventare temi sui quali in tutti i campi della vita sociale, gli stati e i singoli individui hanno da interrogarsi per chiamarsi in causa e trovare soluzioni, rapide.

Quanto brevemente e non esaustivamente illustrato sulle condizioni di vita a XXI secolo inoltrato, ci permette di comprendere come una pedagogia che si interroga sui bisogni educativi e formativi è nuovamente coinvolta a dare risposte educative a persone di tutte le età che vivono questo momento storico difficile, che si presenta davvero come un punto di non ritorno, in cui le scelte consapevoli possono fare la differenza determinando gli esiti delle condizioni di vita di molti.

La pedagogia sociale rappresenta *la militanza della pedagogia*, per cui oggi è fatto d'obbligo interrogarsi sui temi educativi legati alle esigenze della contemporaneità.

La risposta che attraverso questo lavoro si intende dare come proposta formativa per chi opera in campo educativo e chi si forma come educatore di domani, è la proposta dell'Ecologia Integrale formulata come paradigma antropologico, sociale ed educativo per il futuro del pianeta nell'enciclica *Laudato si'*. *Per la cura della casa comune* da papa Francesco, nel 2015.

E in effetti di una rifondazione antropologica c'era e c'è estremamente bisogno. La cultura dello scarto che va di pari passo con l'affermarsi del capitalismo estremo si fonda su di una antropologia precisa, sul paradigma primitivo *mors tua vita mea*, il paradigma dello sfruttamento indiscriminato di risorse naturali e di persone, del successo e della realizzazione personale a tutti i costi.

Ma si tratta di un modello antropologico che mostra presto la sua protervia e la sua intrinseca fragilità, come hanno dimostrato le crisi economiche globali e la recente pandemia; quando 'tutto è connesso' non è possibile ridurre gli interessi alla ristretta cerchia dei propri.

Il pontefice esorta a una profonda revisione che deve essere individuale prima che collettiva attraverso una personalissima pedagogia che si interroga e interroga sul senso della vita e delle relazioni con gli altri. Riafferma la connessione globale, che la vita del pianeta e delle persone non procedono su binari distinti ma si intrecciano; scopre che la cura dell'ambiente non può essere distinta dalla cura delle persone e infine che è necessaria un'educazione ai principi dell'amore e del bene comune declinati socialmente come amore sociale: una categoria che, come espressione di cittadinanza, deve reggere la polis e permeare la ricerca per il progresso umano in tutti i campi del sapere.

Il volume vuole allora illustrare i cardini del paradigma ecologico integrale e rifletterlo su alcuni temi chiave della pedagogia e su alcune esperienze educative che sono (state), anche inaspettatamente rispetto alla loro formulazione, espressione concreta di questo paradigma. Vuole dare risalto al fatto che una pedagogia, intesa come cura, ha in sé tutti i germi del paradigma ecologico integrale e come tale va coltivata. Questo non vuol dire non aver nulla da imparare, ma anzi esercitarsi a esplicitare in modo sempre più chiaro, secondo questa ottica, i punti cardinali esistenziali che muovono le scelte quotidiane degli educatori perché esse sono prima di tutto scelte personali, scelte di vita, che non possono essere proposte in qualunque progettualità se non sono vissute in prima persona.

Il volume però non si rivolge soltanto a educatori e studenti dei corsi in scienze dell'educazione; ha la pretesa di rivolgersi anche ai colleghi accademici, come un invito a uscire da logiche accademicistiche e da steccati disciplinari pervasi da iperspecialismo, per proiettarsi nelle potenzialità dialogiche trans-disciplinari che sono espressione diretta del paradigma EI.

Infatti, se tutto è connesso, anche le scienze devono connettersi e promuovere un dialogo costante, paritario, per andare alla scoperta di possibilità gioiose e inimmaginabili sulle quali potrà fondarsi un futuro diverso per tutti e per il pianeta. Non si tratta di suggestioni visionarie, ma di possibilità realizzabili a condizione vi sia la presenza di atteggiamenti specifici che favoriscano la circolazione delle idee e la parità reale dei partecipanti ad un progetto transdisciplinare.

Così come infatti è l'educazione il luogo metaforico in cui avviene la rivoluzione ecologico integrale, nelle relazioni costruttive, nella trasmissione di saperi interconnessi, nella piacevolezza dello stare insieme, nella promozione della singolarità, l'inclusione delle diversità, nella passione dell'apprendere trasmessa e ricevuta, in cui può realizzarsi una novità di vita, allo stesso modo l'università rappresenta il laboratorio in cui si predispongono le basi di questo progetto: nel dialogo interdisciplinare e tra terza missione e *public engagement*, il sogno ecologico integrale si fa prospettiva possibile a favore dei giovani come testimonianza e trasmissione di una prospettiva che i professionisti di domani realizzeranno come eredità culturale in azione.

È questo un libro dalle grandi ambizioni. Del resto, il Santo Padre Francesco non si limita, quando indica prospettive di futuro come dare ai giovani quella vertigine che altri gli consegnano come oblio e alienazione di sé, né lo faceva il suo predecessore San Giovanni Paolo II, il papa operaio, quando annunciava al termine del suo pontificato con le parole di Gesù, che voglio far risuonare come un motto: *duc in altum*.

Illuminare la questione sociale come sfida planetaria dai vasti orizzonti significa prendere il largo verso un futuro che non è utopia, ma possibilità.

1. Nel segno dell'Ecologia Integrale: spunti pedagogici dalla *Laudato si'* di papa Francesco

Introduzione: crisi ambientale e impegno delle nazioni

Il 2015 è stato un anno importante per il pianeta a motivo delle azioni individuate per la sua salvaguardia che hanno coinvolto molte nazioni.

L'accordo di Parigi, siglato nel dicembre 2015, adottato alla conferenza di Parigi sul clima (COP21) è il primo accordo universale e giuridicamente vincolante sui cambiamenti climatici. È stato ratificato da 190 nazioni di cui 55 che rappresentano almeno il 55% delle emissioni globali. Gli accordi di Parigi sono entrati in vigore nel 2016.

Nel 2015 il Global Carbon Project segnala chi siano i paesi maggiormente inquinanti tra cui compaiono Cina, Stati Uniti, India, Emirati Arabi, Russia e in Europa la Germania e anche l'Italia (Global Carbon Project [GCP], 2015).

Viene posta a livello internazionale la domanda scottante sul livello di sostenibilità per produzioni industriali i cui scarti con le relative emissioni risultano estremamente nocive per il pianeta; quale livello di sostenibilità per i consumi idrici, per le risorse ambientali; quale livello di sostenibilità per le disuguaglianze sociali.

Su tutto questo si interroga l'ONU nel formulare a settembre del 2015 l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile con i suoi 17 obiettivi (*goals*) e i 169 traguardi (*targets*). Si tratta per l'ONU di un impegno rivolto alla governance degli stati che ne fanno parte, di politiche attuate dai singoli paesi per rendere la vita sul pianeta affrontabile, tollerabile, ragionevole, accettabile, come suggerisce il dizionario dei sinonimi Treccani relativamente al termine sostenibile. Impegno degli stati ma anche impegno individuale.

Nel mese di giugno dello stesso anno, papa Francesco (2015a) pubblica l'enciclica *Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.

Alcune fonti mediatiche sostengono che il Pontefice abbia voluto in-

fluenzare gli accordi sul clima di Parigi, in realtà il documento papale rappresenta qualcosa di molto diverso da un semplice strumento di influenza delle politiche mondiali. Esso costituisce un grande affresco sulla condizione attuale del pianeta, in cui si penetra a fondo la realtà economica, politica, sociale, biologica, tecnologica, antropologica del nostro tempo, che delinea un preciso orizzonte di senso per orientare le politiche internazionali senza escludere l'impegno individuale e di piccoli gruppi: un documento dalla natura realmente enciclopedica, un testo programmatico per la dottrina sociale della Chiesa fondato su una spiritualità che sembra addirittura trascendere la base profondamente cristiana che la ispira, che poco sembra aver a che fare con altri cui si è fatto riferimento. Gli stessi *goals* ONU, pur cercando di abbracciare ogni settore della vita politica sociale e produttiva, non riescono a produrre quello sguardo d'insieme, a creare quella armoniosa sinfonia, fatta di sano pragmatismo, di sguardo sapiente sull'intimo dell'uomo insieme con la ricerca e la segnalazione di elementi di oggettiva speranza, che affonda nel quotidiano e che non viene contemplata nei documenti cui ci si è riferiti.

1. La struttura dell'enciclica e i temi affrontati

Il testo si articola in un'introduzione e in sei capitoli: l'introduzione o meglio le considerazioni iniziali proclamano il *Cantico delle Creature* di San Francesco (la cui prima scrittura è tradizionalmente datata al 1224) come 'manifesto' dell'enciclica e ne indicano i motivi principali: l'impossibilità di rimanere indifferenti a quanto sta accadendo alla nostra 'casa comune' e dunque una preoccupazione che unisce credenti e non credenti, il magistero dei suoi predecessori come gli esponenti di altre espressioni cristiane; il ruolo di Francesco d'Assisi nell'insegnamento del più adeguato atteggiamento circa la 'casa comune' che rappresenta «l'esempio per eccellenza della cura per ciò che è debole e di una Ecologia Integrata, vissuta con gioia e autenticità» (Francesco, 2015a, par. 10) e l'appello del pontefice: «La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare» (par. 13).

Il primo capitolo, intitolato *Quello che sta accadendo alla nostra casa* (parr. 17-61), introduce gli importanti temi dell'inquinamento, della cultura dello scarto e del clima come bene comune; vengono affrontati i temi relativi alla questione delle risorse idriche, la perdita della biodiversità; il deterioramento della qualità della vita umana e il degrado sociale; l'iniquità

planetaria; la debolezza delle reazioni e la diversità di opinioni su questi scottanti temi.

Il secondo capitolo si intitola *Il vangelo della creazione* e si concentra sulla Buona Notizia che promana da tutto il creato (parr. 62-100); ogni creatura per piccola che sia rimanda alla magnificenza del suo Creatore, pur non essendo possibile che il Creatore si esaurisca in essa; sono i capisaldi che reggono la tematica della destinazione comune dei beni.

Il terzo capitolo (parr. 101-136) affronta i temi delle radici umane della crisi ecologica, confrontandosi con la questione della tecnologia che ha assunto un potere enorme trasformandosi in tecnocrazia diffusa a livello globale; rileva la questione di una posizione antropocentrica deteriorata dalla brama di ricchezza e potere e delle sue conseguenze a livello ambientale.

Il quarto capitolo introduce il tema dell'Ecologia Integrale (parr. 137-162): l'ecologia non è questione puramente ambientale da intendersi come relativa alla natura e alle questioni di carattere biologico e botanico, ma il carattere ecologico va esteso a dimensioni ulteriori rispetto a quelle economiche e sociali: esiste una ecologia culturale, una ecologia della vita quotidiana; vi si riprende e approfondisce il tema del bene comune e della giustizia tra le generazioni.

Il quinto capitolo presenta connotati di carattere politico nella necessità di dialogo e di trasparenza sulle questioni ambientali della politica internazionale (parr. 163-201), nelle politiche nazionali e locali, nei processi decisionali a livello macro e microsociale; si mette in evidenza la necessità che politica ed economia dialoghino per la pienezza umana e in ultimo si affronta il dialogo tra religioni e scienze.

Il sesto e ultimo capitolo si occupa espressamente dell'educazione e della spiritualità ecologica (parr. 202-246) attraverso considerazioni che puntano decisamente verso un orientamento su di un diverso stile di vita, un'educazione che converga verso l'alleanza tra l'umanità e l'ambiente; la necessità di una vera e propria conversione ecologica, con temi attinenti alla gioia e alla pace; si introduce il tema dell'*amore* come categoria della vita civile e politica, insieme con i temi più pertinenti alla spiritualità ecologica di matrice cristiana, in senso trinitario e mariano.

2. La pedagogia di papa Francesco

Il documento papale presenta una spiccata connotazione educativa che si radica nella formazione pedagogica del pontefice: nell'esperienza di Bergoglio come insegnante di Letteratura presso i colleghi gesuiti e come educatore di educatori (D'Addelfio, 2015) durante il servizio vescovile nella

città di Buenos Aires in cui diede inizio alla tradizione annuale della Messa per l'educazione, con i rappresentanti della scuola e dell'educazione cattolica e anche con gli educatori; e trova conferma in alcuni atti immediatamente successivi all'enciclica che hanno rappresentato la naturale conseguenza della sua promulgazione, come il lancio del *patto educativo globale* finalizzato a 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 della famiglia umana nonché di dialogo tra le religioni» (Francesco, 2019a). In ultimo, la funzione magisteriale del pontificato, di cui le encicliche sono espressione, si traduce proprio nell'insegnamento che Bergoglio concepisce come dialogo informale rivolto a persone specifiche e non alle masse, attraverso uno *stare insieme*, accogliere domande e cercare insieme delle risposte.

Nel caso dell'enciclica la domanda pressante a cui fornire una risposta non più procrastinabile è il grido dei poveri, che il Santo Padre si propone di amplificare suscitando una risposta concreta delle nazioni attraverso alcuni temi portanti: a) l'intima relazione tra i poveri e la fragilità del pianeta definisce il senso umano dell'ecologia; b) tutto nel mondo è intimamente connesso; c) il paradigma di sviluppo e le forme di potere che derivano dall'esaltazione della tecnologia sono problematici e vanno criticati; d) bisogna cercare nuovi modi di intendere l'economia e il progresso che ci permettono di superare la cultura dello scarto e di proporre un nuovo stile di vita; e) ogni creatura ha un valore proprio; f) nelle nostre società c'è bisogno di dibattiti sinceri e onesti sul tema ecologico; g) la politica internazionale e locale deve assumersi le sue gravi responsabilità.

Questi assiomi, se condivisi a livello globale, possono favorire il processo di instaurazione di una corretta ottica ecologico integrale (Micallef, 2017). La propensione di papa Francesco per l'educazione ha avuto alcuni importanti approfondimenti pedagogici (D'Addelfio 2015; Diaco *et al.*, 2018; Milan, 2018a; Triani, 2020) che ci guideranno nel tentativo di ricostruzione del 'sistema pedagogico' del pontefice.

2.1. Una pedagogia fondata su sette pilastri

L'approfondimento della pedagogia di Francesco si potrebbe dire abbia avuto inizio dall'invito fatto da Antonio Spadaro s.j. dalle righe della prestigiosa rivista gesuita *La civiltà cattolica*, di cui è direttore, in cui il confratello del papa lancia un invito che sembra essere stato raccolto dagli autori sopra menzionati, ma che ancora chiama alla riflessione:

Questa esperienza da studente gesuita e poi da sacerdote ha formato Bergoglio come pastore e vescovo di Buenos Aires. Considerando questo tempo episcopale e leggendo la raccolta completa dei suoi interventi pastorali, recentemente raccolti in un unico volume, ci si rende conto che un terzo di essi – tra omelie, lettere e messaggi sono dedicati agli educatori (docenti, catechisti, animatori ecc.). Il tema non è stato ancora adeguatamente approfondito, e bisognerebbe ricercare anche tra le fonti e le ispirazioni¹ che Bergoglio ha avuto presenti nello sviluppare il suo approccio (Spadaro, 2018, p. 344).

Antonio Spadaro individua poi sette pilastri dell'educazione posti in evidenza dal pontefice nel periodo del suo servizio come vescovo della capitale argentina che ci dicono molto della dimensione della sua pedagogia (Spadaro, 2018, pp. 343-357).

2.1.1. Educare è integrare

L'educazione secondo Bergoglio va iscritta nel progetto di costruzione di un impegno comune per la costruzione della comunità civile. Educare significa costruire una nazione che va intesa come 'casa', come luogo da abitare, in una dimensione domestica del sentirsi popolo; l'educazione, infatti, trascende di molto la dimensione individuale per costituirsi come dimensione collettiva, a partire dall'esperienza dei giovani dei collegi gesuiti cui in particolare si rivolge questo invito, rispetto a *quanto si sia stati capaci di costruire insieme* che venga lasciato come eredità per coloro che seguono.

2.1.2. Accogliere e celebrare le diversità

Da una concezione di nazione come casa deriva la concezione della

¹ Si fa riferimento ad alcuni scritti di papa Francesco raccolti in *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires, 1999-2013*, Milano, Rizzoli, 2016.

scuola come mezzo principale di integrazione sociale e nazionale per la costruzione di un senso di comunità, di un vivere insieme; il ruolo della scuola si è rivelato fondamentale nelle migrazioni interne all'Argentina e questo esempio storico rimanda al ruolo primario dell'educazione nella costruzione di un progetto nazionale convergente con un progetto sociale: «dobbiamo tornare a scommettere tutto sull'educazione» (Bergoglio, 2002). La costruzione di una storia condivisa è il cemento delle relazioni con i migranti che attraverso l'educazione gettano le fondamenta della loro integrazione. Del resto la comunità si costruisce attraverso il riconoscimento della diversità e la sua celebrazione: quest'ultimo termine arricchisce in modo originale la concezione pedagogica secondo cui accogliere l'altro non significa assorbirlo e sottometterlo ai criteri della società di inserimento, ma rimarca la diversità, in qualunque forma si presenti, come occasione di festa, di allegria, di solennità celebrativa come riconoscimento di un elemento indispensabile per la crescita umanizzante di ogni persona.

2.1.3. *Affrontare il cambiamento antropologico*

La sfida del cambiamento antropologico risulta sottesa allo svolgersi dell'enciclica nella dimensione di una Ecologia Integrata che in effetti la pone come suo fondamento. La riflessione di Bergoglio già si concentrava in queste omelie sul processo di evangelizzazione in modo da risultare valida per la contemporaneità. Osserva infatti Spadaro: «l'uomo e la donna oggi stanno interpretando se stessi in maniera diversa dal passato, con categorie diverse anche da quelle a loro familiari» (2018, p. 347), e la chiesa nonostante la sua tradizione millenaria fatta di sapienza ed esperienza, sembra non riuscire più a comprenderli e a comunicare in modo efficace con loro; si tratta di una sfida che si collega direttamente con la sfida educativa.

2.1.4. *L'inquietudine come motore educativo*

La consapevolezza di un annuncio di salvezza che si manifesta in tutta la sua debolezza e precarietà, perché in qualche modo *irrilevante* rispetto alle ansie dell'uomo contemporaneo, la presenza di sfide universali, nuove e inconsuete poste alla Chiesa cattolica dalla contemporaneità, suscita un senso di inquietudine su cui Bergoglio si sofferma come tratto caratteristico dell'attività educativa e anche come motore stesso dell'educazione; Spadaro osserva che Bergoglio tende a provocare gli educatori che ha di fronte attraverso domande spinose: i ragazzi sono in grado di elaborare progetti?

hanno sogni? Sono in grado di utilizzare concretamente e creativamente il patrimonio ricevuto attraverso l'educazione? O lo custodiscono in modo tanto accurato quanto sterile? (Spadaro, 2018, p. 349) Si tratta di interrogativi eloquenti rispetto alla postura critica dell'educatore e sua capacità auto-riflessiva anche per quanto concerne un'educazione realmente militante; quindi l'educazione non è adattamento. Per nessuno.

Se la maturità fosse un puro e semplice adattamento, la finalità del nostro compito educativo consisterebbe nell'*adattare* i ragazzi, queste *creature anarchiche*, [corsivi miei] alle buone norme della società, di qualunque genere siano. A quale costo? A costo della censura e dell'assoggettamento della soggettività o, peggio ancora, a costo della privazione di ciò che è più proprio e sacro della persona: la sua libertà (Bergoglio, 2005) .

L'inquietudine va intesa come ricerca continua: è uscire da sé stessi, vivere una trascendenza. L'inquietudine espone alla desolazione, all'angoscia, ma anche alla speranza, al movimento, alla vita: è una forza generativa e creativa. Un giovane inquieto è un giovane che vive crisi, che si tormenta perché è profondamente impegnato in una ricerca di senso, che cerca, sostiene Bergoglio, di superare i propri limiti e ha bisogno di discutere prima di accettarli, talvolta non senza dolore. L'inquietudine non può essere allora vissuta dagli adulti come qualcosa da acquietare, perché si rischia di favorire la stagnazione esistenziale, va invece accolta e valorizzata (Bergoglio, 2000).

2.1.5. *La pedagogia della domanda*

Questo appare come il più pedagogico dei temi cari al vescovo Bergoglio, che intende dare significato e spessore alle domande sottese all'inquietudine e irrequietezza del soggetto in crescita; questi moti dell'animo devono incontrarsi con quelli di un educatore che abbia una storia da trasmettere, che abbia vissuto delle battaglie, abbia conosciuto le cadute ed essersi rialzato tramite il perdono e la grazia, un cuore 'maturo' capace di trasmettere 'calore' (Bergoglio, 2000); questo sguardo sostiene quello dell'educando come un saldo punto di riferimento grazie al quale il giovane non perde i confini di sé. Lo sguardo dell'educatore deve essere capace di intuire, contemplare, decodificare le domande sottese allo stato d'animo del giovane; per Bergoglio, una pedagogia che risponde a domande non poste si colora pericolosamente di indottrinamento.

L'inquietudine di minori e adolescenti si manifesta non solo con una certa smania *gnoseologica*, ma anche con quelle manifestazioni collaterali

che caratterizzano la sete di conoscenza del bambino, il desiderio di esprimere le sue 'teorie del mondo' e condividerle con l'adulto: si tratta di avere occhi per vedere e orecchie in grado di ascoltare; un cuore in grado di risuonare agli stimoli infantili e di abbandonare la tentazione dell'irrigidimento, dell'acquisito una volta per tutte, la supponenza di conoscere la verità, un 'cuore stantio' lo chiama Bergoglio. Questo lascia il bambino con «i cinque pani e i due pesci, senza sapere a chi darli; le sue speranze rimangono frustrate, la sua solidarietà è vanificata» (Bergoglio, 2007).

Invece la creatività come capacità di partire solidamente dalla realtà per pensare qualcosa di nuovo è un processo che si lega alla speranza, di cui è capace solo chi è portatore di speranza; tutto ciò si lega poi alla ricerca di una verità che non può essere assoluta soprattutto in riferimento a Dio, ma è una verità inclusiva e non restrittiva che non implica schieramenti, ma non è nemmeno un relativismo. È una ricerca che si mette al servizio della verità obbligando ad approfondirne la comprensione.

Le nostre scuole non devono affatto aspirare a formare *un esercito egemonico di cristiani che conosceranno tutte le risposte*, ma devono essere il luogo dove vengono accolte tutte le domande; dove, alla luce del Vangelo, *s'incoraggia giustamente la ricerca personale e non la si ostruisce con muri* verbali, muri del resto piuttosto deboli e che cadono irrimediabilmente poco tempo dopo. La sfida è più grande: richiede profondità, richiede attenzione alla vita, richiede di guarire e di liberare da idoli (Bergoglio, 2004).

2.1.6. *Non maltrattare i limiti*

Lo stato di inquietudine che accompagna i due attori dell'educazione non può prescindere dall'acquisizione del senso del limite per l'educando, in un processo che si presenta come *doloroso* per quest'ultimo, mentre per l'educatore costituisce il punto di partenza per la creatività generativa. La creatività, infatti, si pone «a partire da ciò che esiste». Ciò comporta la conoscenza del contesto di vita del giovane in cui si radicano «i limiti dei nostri ragazzi e delle loro famiglie» (Bergoglio, 2003), per tentare l'avvio di un loro superamento, senza mai avvilitare e svilire ma anche senza idealismi, o aspirazioni irrealistiche.

Per concludere, accompagnare pedagogicamente vuol dire sviluppare la pazienza «che accompagna processi senza maltrattare i limiti» (Bergoglio, 2011).

2.1.7. Vivere una fecondità generativa e familiare

L'ultimo pilastro della pedagogia di Bergoglio nei tempi del suo servizio come vescovo di Buenos Aires si concentra sulla fecondità educativa che si pone a partire dall'educazione familiare per estendersi agli altri contesti formativi, tra i quali spicca la scuola.

La generatività dell'educazione di Bergoglio sta nel suo carattere profondamente relazionale piuttosto che puramente tecnico, ma ancor di più si radica nel suo carattere profondamente familiare che si sviluppa in uno sguardo educativo che è quello del padre e della madre, del fratello e della sorella anche quando si riferisce agli educatori.

Il tema, del resto, è stato già suggerito: lasciare un'eredità, anche storica, che si intreccia con uno sguardo lanciato verso il futuro; passato e futuro, sogni e visioni, anziani e giovani: sono questi temi che interrogano profondamente il futuro pontefice a partire dalla profezia di Gioele². L'eredità si trasmette attraverso una narrazione dallo spiccato carattere intergenerazionale dagli anziani ai giovani, come risorsa per il futuro anche se, nella insensatezza del tempo presente, l'enciclica *Laudato si'* li indicherà tra le vittime della cultura dello scarto. La mediazione tra l'eredità del passato e il futuro da costruire passa attraverso la provocazione insita nel processo educativo: porre ai ragazzi sfide maggiori di quelle che loro presentano agli adulti.

Non lasciamo che la "vertigine" la ricevano da altri, i quali non fanno che mettere a rischio la loro vita: diamogliela noi. Ma la vertigine giusta, che soddisfi questo desiderio di muoversi, di andare avanti (Francesco, 2017).

L'incapacità dei padri di 'sognare' blocca l'inquietudine dei giovani e li mantiene in una condizione di immobilismo esistenziale, incapaci di fare progetti in vista di un futuro che si presenta angoscioso e pieno di paure e incertezze. Solo lo sguardo dei padri, sostiene Spadaro, permette di alzare lo sguardo: «vedere che è stato possibile lottare per qualcosa che valeva la pena» (2018, p. 356).

C'è una frase capace di condensare il pensiero pedagogico di Bergoglio pronunciata nel corso di un messaggio alle comunità educative a Buenos Aires nel 2008: «Educare è una delle arti più appassionanti dell'esistenza, e richiede incessantemente che si amplino gli orizzonti» (Bergoglio, 2008).

² Si fa riferimento alla celebre profezia contenuta nel libro di Gioele «I vostri anziani faranno sogni, i vostri giovani avranno visioni» (Gioe 3,1 ed. Nuova Riveduta 2006).

3. Bergoglio: stile e contenuti educativi

Sulla pedagogia di Bergoglio si sono soffermati altri studiosi alcuni richiamati dalla passione educativa del pontefice come si apprezza negli atti della decima giornata pedagogica organizzata dal Centro Studi per la scuola cattolica (CSSC) il 14 ottobre 2017 (Diacò *et al.*, 2018).

Di questi contributi vale la pena ricordare quello di Zanniello che restituisce nel volume indicato, un ritratto ampio e comprensivo della pedagogia di Francesco.

Il fine dell'educazione è un'educazione che non sia solo formalmente buona, ma un'educazione autentica «dove lo stile dei buoni rapporti è saldamente radicato nell'amore del bene e nel rispetto dell'altro» (Francesco, 2015c).

Il metodo educativo che vale per i genitori, ma estensibile a tutti gli educatori è quello della riappropriazione di un mandato educativo che non si avvale di deleghe a *esperti*, e orientato invece verso l'alleanza educativa con gli insegnanti. La base costitutiva dell'educazione è «l'amore, l'incoraggiamento costante, la gradualità dell'esigere, la fiducia nel senso di responsabilità del figlio. Il fine dell'educazione è la conquista della libertà interiore da parte del minore» (Zanniello in Diacò *et al.*, 2018, p. 47).

L'educazione morale coincide con la crescita verso una profonda libertà morale; costituisce la sintesi e il senso di ogni educazione e conferisce unitarietà al processo educativo e alle molteplici attività che la costituiscono; consiste in una progressiva conquista della scelta libera e responsabile di ciò che viene percepito come vero bene anche in un'ottica estesa di bene comune. Ma nel concreto cosa intendono queste affermazioni? Zanniello attraversa la produzione papale andando alla ricerca di cosa rende concreta un'educazione morale orientata al bene comune e ne tratteggia alcuni aspetti, tra cui il primo connotato negativo: l'educazione non è «orientata ad addomesticare tenere buone le persone più deboli al fine di evitare la loro ribellione rispetto a gravi situazioni di ingiustizia e di corruzione» (p. 49).

La metodologia dell'educazione si basa su di un dialogo che non è *dialoghismo*: così Francesco definisce i discorsi degli esperti che vietano ai genitori di correggere i loro figli o di esercitare un'autorità morale fondata su un'amorevolezza spesso distorta; tali 'esperti' tendono a promuovere nell'educatore una sorveglianza continua nei confronti del giovane, volta a evitare al minore ogni possibile pericolo e/o sofferenza. Invece l'educatore è una presenza indefettibile a fianco del giovane, che gli assicura vicinanza e sostegno, ma è disposto a correre il rischio degli errori del giovane: «l'errore nell'agire è preferibile all'incapacità di assumersi pienamente la responsabilità delle proprie azioni» (p. 50). È naturale che ogni educatore tenda a limitare occasioni di errore nel giovane, ma quando ciò accade, l'e-

sperienza è occasione di maturazione quando è possibile riflettere insieme sugli errori compiuti in preparazione a quando da adulti bisognerà prendere le proprie decisioni da soli.

L'educazione secondo Francesco si dipana in diversi aspetti che fanno parte integrante della vita del giovane; così lo sport, l'educazione religiosa, l'educazione intellettuale sono messe in primo piano; un posto speciale merita l'educazione sociale che è una dimensione da coltivare e non solo da annoverare tra le educazioni possibili. Questa educazione si rifà nel concreto al valore dell'integrazione tra storia nazionale e storia personale contribuendo alla crescita della solidarietà nel paese e alla costruzione del bene comune. La consapevolezza della ricchezza del patrimonio culturale che va tramandato alle generazioni future è un aspetto caratteristico di questa pedagogia che troverà un suo riflesso nella *Laudato si'*. Il patrimonio culturale va ricevuto ed arricchito in modo da trasmetterlo in forma attiva alla generazione successiva; è una posizione che tende a contrastare alle radici il 'colonialismo culturale' che è uno strumento di manipolazione e assoggettamento delle popolazioni più povere che si appiattiscono sui modelli di vita delle nazioni più ricche in cambio di ricchezze materiali di cui essi dispongono.

L'educatore assume il profilo di colui che risponde al grido dei poveri, alla loro 'passione', nel senso di *sacrificio* di cui sono vittime i bambini quando si presentano come «infanzia violata nel corpo e nell'anima» (Francesco, 2015b). Gli educatori vanno alla ricerca di questi feriti cui presentano ideali di vita *riparativi* con entusiasmo e gioia; sono capaci di riprendere a lavorare dopo ogni insuccesso, non si lamentano sterilmente, si sentono realizzati nelle attività professionali quotidiane, nello stare in mezzo alle 'pecore' condividendone 'l'odore'.

Ottimismo, gioia, capacità di ascolto e dialogo, mansuetudine, sono caratteri che appartengono all'identità personale e professionale di chi fa educazione; e queste attitudini si comunicano agli interlocutori aiutandoli a vivere un senso profondo di liberazione interiore: nello stesso tempo costituiscono il terreno fertile dove il bene si radica e si sviluppa.

Il dialogo educativo che fonda ogni azione degna di tal nome va distinto nella disponibilità al dialogo e nella capacità effettiva di condurlo: ne deriva che l'educatore deve esercitare la pazienza, l'autocontrollo che tiene a freno l'ira, una solidità interiore capace di comprendere i limiti oggettivi dell'educando attraverso richieste fondate sul suo livello di maturità, con saggezza e discernimento.

L'umiltà serve all'educatore per comprendere e accettare i propri errori; la speranza gioca un ruolo determinante in educazione dal momento che l'educatore esprime nell'agire educativo un assunto che tende a gradare l'aspirazione radicale dei giovani al bene senza avere le risorse per raggiungerlo e che

richiede una via di risanamento e di guarigione del Sé; senza questa via si rischia di incorrere nella delusione e nella frustrazione e in definitiva alla rinuncia a percorrere una strada di autorealizzazione difficile, ma entusiasmante:

Bisogna aiutare gli adolescenti a mettere in pratica l'analogia: i valori sono compiuti particolarmente da alcune persone molto esemplari, ma si realizzano anche in modo imperfetto e in diversi gradi. Nello stesso tempo, poiché le resistenze dei giovani sono molto legate ad esperienze negative, bisogna aiutarli a percorrere una via di guarigione di questo mondo interiore ferito (Francesco, 2016a).

4. Superare la crisi antropologica attraverso una educazione *poliedrica*

Giuseppe Milan sottolinea altri aspetti della pedagogia di Francesco che nella sua formazione lo hanno portato ad accentuare la riflessione sull'origine della crisi antropologica, ma anche ad indicare le possibilità di un suo superamento attraverso possibilità educative di trovare e praticare la connessione tra ciò che è micro-sociale: la famiglia, la parrocchia, il quartiere, e ciò che è macro-sociale anche nel senso di un'appartenenza planetaria. È questa visione che connette, che considera la prossimità, a essere oggi la base di una nuova educazione e responsabilizzazione rispetto all'essere dentro e fuori il proprio *essere-nel-mondo* (Milan, 2018a, pp. 30-58).

Si perviene ad una tale visione attraverso l'umanizzazione di un'educazione integrante ed integrale che figurativamente assume l'aspetto del *poliedro*: «il modello non è la sfera, che non è superiore alle parti, dove ogni punto è equidistante dal centro e non vi sono differenze tra un punto e l'altro. Il modello è il poliedro, che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità» (Francesco, 2013b).

L'originalità è un tratto peculiare del pontefice che supera la concezione di una educazione *sferica* che pur nella sua completezza tende ad appiattire e smussare le asperità di un vero processo di inclusione e integrazione, che il poliedro invece nella sua spigolosità non 'lima' per così dire, ma mantiene e soprattutto valorizza.

L'originalità si traduce anche nei neologismi creati dal papa (i cosiddetti *bergoglistmi*) attraverso l'ibridazione della lingua argentina e di un italiano che si arricchisce di termini nuovi o utilizzati con un nuovo significato.

Milan coglie infatti la questione linguistica di Bergoglio: i neologismi si legano a una capacità, certamente inusuale per un pontefice, di trasmissione dei contenuti dei suoi discorsi che mantengono una vicinanza estrema con i suoi interlocutori, persone di ogni tipo, ceto, cultura: Bergoglio non svilisce

mai il sapere, ma gli conferisce una dimensione accessibile attraverso mutazioni linguistiche tratte dal linguaggio popolare della sua terra d'origine e anche *creando* neologismi, che fanno parte di una capacità di portare innovazione, di un creativo *problem solving*, di avere nuove visioni della realtà, di instaurare nuove prassi «Stare al passo con i tempi implica rinnovare costantemente l'annuncio, e questo può accadere non tanto sostituendo le parole quanto assegnando alle parole stesse ulteriori orizzonti interpretativi» (Milan, 2018b, p. 3).

5. La triade pestalozziana in Bergoglio

Bergoglio vede nella capacità integrativa un saper *mettere insieme* in modo creativo e armonioso, il motore del cambiamento verso una nuova concezione antropologica e di rapporto con l'ambiente: laddove si è creato un divorzio dei saperi e dei linguaggi e un analfabetismo frutto della separazione tra le diverse dimensioni della vita che ha prodotto frammentazione e rottura sociale, è necessario creare un'alfabetizzazione integrale «che integri e armonizzi l'intelletto, gli affetti e l'azione, ovvero la testa, il cuore e le mani» (Francesco, 2018b). È necessario dunque innovare l'educazione attraverso quella che Milan presenta come *pedagogia dell'armonia* che produce una sinergia tra sapere scientifico e intuizione popolare: «la stretta interazione reciproca impedisce il divorzio tra la ragione e l'azione, tra il pensare e il sentire, tra il conoscere e il vivere, tra la professione e il servizio» (Milan, 2018a). Un impegno educativo in questa direzione evita di giungere a una meta effimera, quella che Bergoglio chiama la 'nuvola', uno spazio di identità socioculturale inconsistente.

Di fronte alla frammentazione post-moderna l'unica risposta valida educativamente appare proprio l'integrazione, la connessione globale tra ambiente naturale e società, uno dei motivi ricorrenti dell'enciclica che va conseguita in modo armonico, esteticamente valido, attraverso la valorizzazione della dignità umana e l'attrattiva a diventare *persona* tramite l'educazione.

Milan si sofferma su alcuni neologismi bergogliani, tra cui spicca il *balconear*: stare al balcone, 'cincischiare' guardando scorrere le vite degli altri³. È l'atteggiamento di passività e indolenza di chi non riesce e non vuole gettarsi nella mischia, trovare un modo per vivere una vita degna e preferi-

³ Cfr. J. Milia, *Il gergo di Francesco/2. Non "balconear" la vita, ma tuffarsi come ha fatto Gesù*, Terre d'America, 2013 (<http://www.terredamerica.com/2013/08/30/il-gergo-di-francesco2-non-balconear-la-vita-ma-tuffarsi-come-ha-fatto-gesu/>).

sce affacciarsi alla vita mantenendo una distanza, spiando vite difficili, tristi, serene, passare sotto le sue finestre. Dalla sua posizione distaccata, guarda e giudica e non si coinvolge mai nella condivisione, è superficiale e cinico. Si nutre delle vite altrui perché ha una vita spenta e predilige quelle disgraziate, perché quelle *luminose* smuovono amari sentimenti di invidia.

La contropartita possibile al *balconear* è l'*uscita*: un'esortazione potente a uscire da una *comfort zone* esistenziale per trasferirsi in una dinamica di vita vissuta che coinvolge tutte le dimensioni della persona raffigurate nella triade pestalozziana. Suggerisce Milan: «È appassionata esortazione a lanciare *mente-cuore-mani* nella direzione dell'“uscire”, inserendo queste tre dimensioni in una prospettiva vocazionale che sappia davvero leggere i segni dei tempi e, d'altra parte, liberando l'“uscire” sia dal rischio dell'ingenua improvvisazione, dato che “uscire non vuol dire correre verso il mondo senza una direzione, senza un senso” [Francesco 2013c, par. 73], sia da quello di essere una fuga schizofrenica dal tempo e dallo spazio, da se stessi e dal prossimo, per conferire invece anche a questa esperienza l'imprescindibile qualità pedagogica dell'*armonia*» (2018b, p. 5).

Questa dimensione centrifuga non può acquisire la connotazione estetica dell'*armonia* se non si connota eticamente, e rimane fundamentalmente immorale se si chiude nei fatti alla diversità dei volti incontrati e non se ne fa contaminare: un esempio concreto di ciò che si intende è il turismo di massa su cui altri autori hanno riflettuto considerando gli aspetti informali dell'educazione (Tramma, 2009a); l'*uscita* al contrario è un viaggio che va inteso come *cammino*: un'arte difficile che implica guardare l'orizzonte, pensare, decidere dove si vuole andare, modulare il passo per non stancarsi e rischiare di abbandonare il percorso; vuol dire fare un'esperienza che non è solipsistica e che ha la prerogativa di prendere in considerazione le cadute. Dice Bergoglio nella parte dedicata al dialogo con gli studenti del Discorso tenuto presso le scuole gesuite di Italia e Albania:

Ma pensate sempre a questo: non avere paura dei fallimenti; non avere paura delle cadute. Nell'arte di camminare, quello che importa non è di non cadere, ma di non 'rimanere caduti'. Alzarsi presto, subito, e continuare ad andare. E questo è bello: questo è lavorare tutti i giorni, questo è camminare umanamente. Ma anche: è brutto camminare da soli, brutto e noioso. Camminare in comunità, con gli amici, con quelli che ci vogliono bene: questo ci aiuta, ci aiuta ad arrivare proprio alla meta a cui noi dobbiamo arrivare (Francesco, 2013a).

È un cammino che ha le connotazioni del pellegrinaggio, ma anche – suggerisce Milan – della migrazione: identità di migrante e accoglienza dell'altro migrante.

L'*uscita* si lega alla concezione di una *Chiesa senza frontiere* caratteri-

stica del pontificato di Bergoglio. In questa concezione di viaggio che è metafora educativa si condensa un modello educativo integrale, integrato e armonico il cui compimento restituisce un'immagine identitaria realizzata nella forma della più completa umanizzazione.

6. Ecologia Integrale come pedagogia: identità e trasformazioni

Il paradigma ecologico integrale non è intuitivo: molto alto è il rischio di ridurlo semplicisticamente a un afflato Green o ecologista da cui risulta al contrario piuttosto lontano; evitare il riduzionismo costituisce l'esigenza maggiore di una sua conoscenza approfondita, cui si affianca la necessità di una sua disseminazione. L'Ecologia Integrale rappresenta la strada più sicura anche se non la più breve, né la più agevole, per giungere ad una vera e concreta cura della casa comune e di coloro che la abitano; va aggiunto che l'Ecologia Integrale pur affondando le sue radici nella spiritualità creaturale cristiano-cattolica, condivisa con le altre religioni monoteiste, ha un carattere di *ragionevolezza* che permette la comprensione e l'accoglimento dei suoi principi costitutivi da persone che appartengono ad altre religioni e anche da quanti non si riconoscono in un credo religioso.

Il paradigma, dai connotati spiccatamente sociali, si regge sull'interconnessione globale, che ne costituisce il filo rosso, il *mantra*. Interconnessione vuol dire che il frutto della globalizzazione è la comunanza di destino dell'umanità (Bauman, 1998 trad. it. 2001): una lezione che è stato possibile apprendere dagli sviluppi della tecnologia di cui si è avvantaggiata larga parte dell'umanità, come pure dai disastri ambientali che continuano a mettere a rischio la vita delle popolazioni, degli ecosistemi, della biodiversità; tra i disastri ambientali non possiamo non includere i disastri della finanza o della recente pandemia. Nel bene e nel male, aprire le frontiere, pensarsi cittadini del mondo, comporta condividere i destini e le sorti dell'intera umanità, indipendentemente dal luogo in cui ci si trova.

Fondamentale è il passaggio n. 119 dell'enciclica *Laudato si'* che sottolinea la dimensione etica, culturale e spirituale della crisi ambientale, che fa da anticamera al n. 139 in cui crisi ambientale e crisi sociale vengono viste come due facce della stessa medaglia:

Non ci sono due crisi separate, una ambientale e un'altra sociale, bensì una sola e complessa crisi socio-ambientale. Le direttrici per la soluzione richiedono un approccio integrale per combattere la povertà, per restituire la dignità agli esclusi e nello stesso tempo per prendersi cura della natura (Francesco, 2015a, par. 139).

In effetti originariamente uomo e natura si ‘davano la mano’ cioè l’uomo poneva le basi della costruzione della civiltà attraverso un rapporto rispettoso con la natura condividendone i ritmi e adattandosi a essi, come mostrano le antiche civiltà dei fiumi, in cui si radica anche la nostra cultura occidentale.

Nel momento in cui ‘la natura umana ferita dal peccato’ entra in un rapporto disarmonico con il Creatore e con il suo prossimo, di cui è momento paradigmatico l’episodio di Caino e Abele, si stravolge anche il rapporto con la natura ed essa viene sfruttata, spremuta, violentata oltre ogni ragionevole limite: in altre parole, il passaggio dalla passività della raccolta dei frutti spontaneamente offerti dalla terra, all’attività organizzata del lavoro rurale segna in modo definitivo la storia delle culture; in seguito, progressivamente, l’atteggiamento *estrattivista* ha prevalso sul rispetto dei ritmi della Terra. Compito dell’educazione del XXI secolo è soggiogare lo sfruttamento, per rinforzare e riscoprire un atteggiamento di rispetto nei confronti delle risorse planetarie: «dalle più antiche usanze dei popoli sembra giungerci come un monito a guardarci dal gesto dell’avidità nell’accogliere ciò che riceviamo con tanta ricchezza dalla natura. Perché alla madre terra noi non siamo in condizione di regalare niente del nostro» (Benjamin, 1980, p. 20). La terra, sostiene il papa, «protesta per il male che le provochiamo, a causa dell’uso irresponsabile e dell’abuso dei beni che Dio ha posto in lei» (2015a, par. 2) e come avviene per la natura così avviene per i poveri: da parte di entrambi si leva un grido di dolore che non può e non deve lasciare indifferenti.

Il capitolo 4 dell’enciclica sarà quello in cui si cerca di ricomporre unitariamente il quadro che abbraccia la terra e il destino di tutti gli uomini, attraverso uno sguardo che non tralascia alcun ambito della crisi in atto, proponendo una ecologia che si muove sapientemente dall’ambiente naturale all’ambiente sociale, ma anche scientifico, culturale, abitativo, economico; riafferma la necessità di un lavoro dignitoso per tutti, il valore del corpo, il rispetto della vita in tutte le età e in tutte le sue forme e infine l’ecologia della vita quotidiana con una riflessione sugli spazi per l’educazione.

Si perviene infatti all’educazione in ultima battuta, cosa che a una lettura superficiale può lasciare un po’ delusi per quella che appare una *basica didattica ambientale*, fatta di pratiche come spegnere le luci, avere uno stile di vita sobrio, non sprecare il cibo.

In realtà, tutto quanto affermato nei capitoli precedenti mira a impostare una corretta antropologia, di cui l’educazione dei gesti della vita quotidiana rappresenta la naturale conseguenza: il fondamento antropologico e la consapevolezza delle implicazioni sociali di uno stile di vita è alla base di qualunque strategia educativa. Afferma infatti il papa: «L’educazione sarà inefficace e i suoi sforzi saranno sterili se non si preoccupa anche di diffon-

dere un nuovo modello riguardo all'essere umano, alla vita, alla società e alla relazione con la natura. Altrimenti continuerà ad andare avanti il modello consumistico trasmesso dai mezzi di comunicazione e attraverso gli efficaci meccanismi del mercato» (2015a, par. 215), e l'educazione perderà la sua connotazione militante per divenire un semplice strumento di asservimento delle coscienze.

Senza una adeguata collocazione antropologica ogni discorso ecologico diviene facilmente ecologista o 'verde' e questo lo pone fuori dall'ambito dell'educazione: si può infatti essere ecologisti ma disprezzare la vita umana, essere protettivi nei confronti del mondo animale e giudicare la vecchiaia come inutile o residuale; ciò comporta una presa di posizione critica nei confronti di taluni 'protezionismi' oggi in auge e spesso connotati da un'affettività non equilibrata e settoriale.

Se la funzione della pedagogia è di essere riflessione culturale rigorosa in ordine ai fini dell'educazione, studio metodologicamente fondato dei dispositivi educativi e ricerca, socialmente partecipata, di linee di innovazione educativa, troviamo sicuramente nei diversi capitoli sia spunti importanti in ordine ai fini e ai metodi di un'educazione autentica alla 'cura della casa comune', sia, è stato fatto notare, per ripensare in modo complessivo il nostro educare (Triani, 2016).

La *Laudato si'* si pone come potente strumento educativo rifondativo di pratiche sociali, elaborazioni scientifiche, artefatti culturali, politiche, rispettose di un rinnovato rapporto che investe reciprocamente gli uomini e la natura.

Un'ecologia integrale è fatta anche di semplici gesti quotidiani nei quali spezziamo la logica della violenza, dello sfruttamento, dell'egoismo. Viceversa, il mondo del consumo esasperato è al tempo stesso il mondo del maltrattamento della vita in ogni sua forma. *L'amore*, pieno di piccoli gesti di cura reciproca, è anche civile e politico, e si manifesta in tutte le azioni che cercano di costruire un mondo migliore (Francesco, 2015a, parr. 230-231).

Questi cenni introducono quella nuova categoria politica che prende il nome di *amore sociale*, sviluppata nella successiva enciclica *Fratres omnes*. È rilevante la connessione che sussiste tra dimensione politica di costruzione della *polis* e l'educazione: un ideale regolativo di una forma di vita democratica che cresce e si sviluppa attraverso il mezzo educativo e che oggi estende la sua costitutiva tensione alla promozione di una formazione di tutti e di ciascuno, tramite il rispetto delle differenze nell'eguaglianza dei diritti e nella cura e la difesa dell'ambiente.

Infatti, un'educazione autentica è quella che integra le diverse colloca-

zioni dell'individuo negli ambienti di vita come lavoratore, come cittadino, come genitore, come persona integrale, senza che queste dimensioni restino dis-integrate cioè schizofrenicamente distinte, come suggeriscono le convenienze e le mode del momento.

Papa Francesco pone la *cura* come dimensione integrativa di tutte queste appartenenze rilanciandone il valore pedagogico e formativo: «tenerezza, compassione e preoccupazione» (2015a, par. 91) sono direttrici di azione che non possono venir meno e che devono andare ad integrare gli interventi puramente tecnici; senza queste dimensioni non è davvero possibile rimodulare la relazione con il pianeta.

Un cambiamento radicale comporta necessariamente una unità di intenti e di risorse messe in campo per il conseguimento di un obiettivo che è il bene comune. Esso costituisce uno dei pilastri della Dottrina sociale della Chiesa Cattolica di cui l'enciclica rappresenta l'espressione programmatica per il Terzo millennio.

La sfida urgente di proteggere la nostra casa comune comprende la preoccupazione di unire tutta la famiglia umana nella ricerca di uno sviluppo sostenibile e integrale, poiché sappiamo che le cose possono cambiare (Francesco, 2015a, par. 13).

7. Università e imprese per la costruzione dell'Ecologia Integrale

L'enciclica nella sua natura sociale si attua nei luoghi del quotidiano, ma esiste in particolare un luogo in cui può stabilirsi il laboratorio di costruzione dell'Ecologia Integrale, il punto di diffusione delle conoscenze legate ad essa, ed è l'Università. Il luogo concreto dove si costruisce la conoscenza poliedrica e dove può realizzarsi il meticciamiento transdisciplinare che il pontefice indica come la via privilegiata per la costruzione di una nuova visione del mondo: «Soprattutto le grandi università dove si coltivano le diverse discipline umanistiche, sociali e tecniche sono chiamate a far dialogare i saperi al fine di superare quella frammentazione delle conoscenze e delle competenze che è all'origine di tanti squilibri ecologici, anche perché in una visione settoriale, mancando di uno sguardo d'insieme, nessuno si sente responsabile, ma di fatto tutti finiscono per contribuire al degrado sociale e ambientale» (Giuliodori, 2016, pp. 7-8).

Esiste una progettualità realizzabile intorno alla *Laudato si'* che può coinvolgere il sapere accademico e declinarsi all'interno della nostra realtà nazionale focalizzandosi su alcuni modelli che corrispondono ad iniziative imprenditoriali innovative.

Da un lato, il modello che si riferisce alla sostenibilità delle imprese e delle produzioni che promuovono il *made in Italy*, che si attua nella pratica e nel rispetto delle normative sulla qualità della produzione, nella tutela dei lavoratori in termini contrattuali e nella salute e sicurezza sul luogo di lavoro. Questo impegno si traduce nel nostro paese attraverso la creazione e il riconoscimento normativo di quelle aziende denominate *benefit* che si impegnano per il Bene comune, e che affiancano all'attività di impresa, proposte virtuose con un impatto positivo sul sociale e sulla biosfera. Si tratta di una innovazione di natura storico-giuridica assai rilevante, dal momento che dal 2016 inaugura una nuova tipologia societaria che ad oggi ha coinvolto in Italia più di 500 aziende.

Altro elemento è la predisposizione del parallelo cambiamento economico in relazione all'imprenditorialità, alla managerialità, in relazione alla qualità del lavoro e delle filiere produttive. Si tratta pure di un cambiamento sociale, dati i legami tra il lavoro, l'organizzazione della convivenza civile, l'educazione e la conoscenza.

Questo movimento virtuoso nelle organizzazioni scaturisce da una presa di coscienza dell'impatto sull'ambiente naturale e umano del "paradigma tecnocratico" e su come una politica economica basata esclusivamente sulla massimizzazione del profitto da dividere con gli azionisti a scapito di altri concorrenti/competitori, paghi un prezzo elevatissimo in termini che, a partire dagli squilibri ambientali globali, si estende alla vita e alla salute delle persone nei vari angoli del pianeta (cibo, lavoro, cura, relazioni), non solo nelle nazioni più povere, dove tuttavia il peso della disparità economica si avverte in modo più drammatico.

L'obiettivo che l'enciclica intende perseguire di una trasformazione culturale nei termini di un rinnovato approccio alla vita socio-politica, economica e al progresso tecnologico e scientifico, ha dato vita nel 2020 in particolare, all'iniziativa assistita *The Economy of Francesco* a cui hanno partecipato giovani imprenditori da ogni parte del globo alla ricerca di un modo diverso di fare economia e impresa in vista di rapporti sociali più giusti, pacifici ed inclusivi all'insegna di una vera e propria "cittadinanza mondiale", differentemente incarnata nella strutturale biodiversità dei territori culturali e ambientali, resiliente verso le distorsioni delle organizzazioni e delle lobbies criminali con i loro traffici e interessi, aperta a un futuro sostenibile.

Il fermento che ha accompagnato l'uscita dell'enciclica e la sua natura poliedrica, convince sul fatto che l'università pubblica è la sede dove la ricerca delle scienze antropologiche, mediche, biologiche, tecnologiche, industriali, sociali, politiche, giuridiche ed economiche, si affianca alla promozione della ricerca, della preservazione e dello sviluppo del patrimonio culturale ed ambientale dei territori umani e naturali, alla luce di una pedagogia e di un sape-

re trans-disciplinari, frutto di una complessità connettiva, dialogante e cooperativa: il più avanzato laboratorio di costruzione, crescita e comunicazione del sapere e delle sue inevitabili ricadute sociali in termini di esercizio della cittadinanza e della convivenza da parte di tutti e non solo di qualche particolare gruppo (bene comune); e quindi il luogo più sensibile per realizzare un approccio ecologico integrale, in cui la parte migliore della creatività umana diviene consapevole dell'interconnessione globale e si impegna costruire con le giovani generazioni un mondo umano e un ambiente empaticamente aperto alla "cura" e alla "armonia", meno squilibrato e più equo, attraverso il contrasto democratico alla tecnocrazia e alla cultura dello scarto.

Il rispetto e il miglioramento delle condizioni di vita e del lavoro all'interno delle aziende, la promozione strutturale dell'economia circolare e l'attenzione scrupolosa all'azzeramento delle emissioni nocive sui delicatissimi sistemi ecologici, la non predazione delle risorse, il contrasto alla marginalità e alla povertà culturale ed educativa, *goals* ormai interiorizzati nell'attività delle imprese responsabili, e la terza missione e il *public engagement* nelle istituzioni universitarie rappresentano linee di attività che si sviluppano e si intersecano su di un territorio comune.

All'interno di una concezione innovativa di formazione universitaria può prendere forma un'idea di *orientamento in itinere* in cui docenti e studenti, tramite i processi formativi, convergono in uno scambio reciproco volto alla realizzazione del paradigma EI in una comunità universitaria paritaria, in cui ci sia convergenza di entrambi sullo stesso ideale di costruzione di armonia tra ambiente e persone, tra progresso e popolazioni e in cui, saltando gli steccati del rango accademico, sia possibile collaborare alla costruzione di una conoscenza che si basa su obiettivi condivisi.

Il lavoro che si compie all'Università, se declinato in senso ecologico-integrale, avrà la funzione di orientare i giovani a formarsi responsabilmente per conseguire gli obiettivi proposti; attraverso i giovani la visione ecologico-integrale potrà divenire pratica comune di ricerca, di attività produttive come pure di quotidiana vita professionale, ampliando un modello che oggi può solo porsi come pratica di eccellenza accademica e imprenditoriale. Vogliamo quindi formare i giovani secondo questa prospettiva indicando la strada da seguire attraverso quanto si fa giornalmente nel nostro Paese a livello di imprese piccole e grandi, nelle botteghe artigiane e nei laboratori più avanzati.

7.1. Il made in Italy dell'Ecologia Integrale

L'ultimo report di Corporate Knights Global 100 ha stilato una classifica sui dati delle società quotate con almeno un miliardo di entrate lorde, a

partire dall'esercizio finanziario 2018. Le società selezionate sono state sottoposte a uno screening accurato in merito a sostenibilità ed equità. Secondo questi criteri, l'Europa risulta in prima linea a livello mondiale. L'Italia conta ben 4 imprese tra le prime 100 a livello globale. Questo dato suggerisce che vale la pena diffondere nel mondo la conoscenza e la realizzazione, nella realtà delle imprese italiane, dell'approccio italiano all'Ecologia Integrale quale modalità di fare impresa in maniera oculata e vincente.

Anche tale intendimento può assumere una forma paideutica, nella misura in cui favorisce la riflessione sulle tematiche ambientali e sulla necessità di assumere comportamenti individuali e collettivi guidati da una profonda interiorizzazione dell'idea di Ecologia Integrale. Tale riflessione intende essere non casuale, ma intenzionale per la sua natura spiccatamente educativa; orientata a sostenere una nuova paideia integrale per la cura della casa comune, che si può realizzare a partire da cinque dimensioni:

- consapevolezza delle tematiche ambientali a sostegno della biodiversità;
- inscindibile legame con relazioni umane improntate a equità e giustizia (tutto è connesso);
- un nuovo sguardo sul lavoro, sull'imprenditoria, sulla managerialità, sul profitto, sull'innovazione tecnologica;
- sensibilizzazione alla sostenibilità della vita, tanto nelle città quanto nelle zone lontane dalle centralità urbane, e della difesa del patrimonio culturale globale e della pari opportunità di sviluppo;
- contrasto di ogni esclusione e di ogni "cultura dello scarto" nonché delle "pedagogie mafiose" (cfr. Francesco, 2020, par. 28).

Per realizzare questo progetto diviene fondamentale stimolare partnership in un'ottica di *public engagement* e di terza missione con aziende a carattere economico e senza fini di lucro che condividano lo spirito e l'antropologia che guidano questa impresa, con le quali venga stimolata la condivisione e la progettazione di innovazioni che seguano i criteri dell'epistemologia transdisciplinare della ricerca accademica.

In particolare, saranno da favorire partnership che si basino concretamente e autenticamente sull'integrazione dei valori del discorso ecologico integrale all'interno delle politiche di promozione della responsabilità sociale e ambientale e sulla promozione concreta di rapporti sociali più giusti, pacifici e inclusivi che promuovono atteggiamenti di resilienza nei confronti delle pressioni delle organizzazioni e alle lobbies criminali con i loro traffici e interessi, mantenendo il proprio impegno alla costruzione di un futuro sostenibile. In particolare, i criteri di partnership verteranno sulla messa in atto da parte delle aziende di azioni volte a:

- rispetto e al miglioramento delle condizioni di vita e del lavoro dei dipendenti;

- promozione strutturale dell'economia circolare;
- attenzione scrupolosa all'azzeramento delle emissioni nocive sui delicatissimi sistemi ecologici;
- non predazione delle risorse;
- contrasto alla marginalità e alla povertà culturale ed educativa;
- mantenere costante l'attenzione per la ricerca della qualità, per la preservazione della biodiversità, per l'ottimizzazione energetica, per la ricostruzione economico-sociale del benessere integrale, sia in termini di presa di coscienza epistemologica e civile che di innovazione della conoscenza e del lavoro.

7.2. Il modello amazzonico

Infine, la possibilità resiliente di realizzare un modello di relazione sulla base di una paideia dell'Ecologia Integrale alla ricerca di una sostenibilità nelle relazioni tra gli uomini contrastando la cultura dello scarto, va delineata attraverso l'attuazione di un modello definito *amazzonico* (secondo quanto espresso nell'Esortazione apostolica post-sinodale relativa al Sinodo speciale per l'Amazzonia che si è svolto a Roma dal 6 al 27 ottobre 2019) di pace e armonia con l'ambiente e tra gli uomini.

L'esortazione indica in modo esplicito come le popolazioni dell'Amazzonia cerchino di perseguire un modello denominato del *buon vivere* all'interno dei gruppi sociali: è un modello che cerca l'armonia all'interno di sé, con la natura, con gli altri esseri umani e con l'essere supremo. Per molte popolazioni che abitano questa area smisurata è possibile pensare a una vita piena di significati perché esiste una intercomunicazione all'interno del cosmo in cui non ci sono né escludenti né esclusi. La possibilità di una circolarità virtuosa tra gli elementi del cosmo è data dall'interconnessione e armonia nei rapporti esistenti tra acqua, territorio e natura, cultura e vita comunitaria che include Dio e le forze spirituali. *Buon vivere* vuol dire cogliere questi aspetti legati alla trascendenza degli esseri umani e il creato e tradurli in un *Buon fare* che parte dalla vita familiare e si estende all'organizzazione della vita comunitaria e «abbraccia un uso responsabile di tutti i beni del creato [...]. I popoli indigeni aspirano a conseguire migliori condizioni di vita, soprattutto nel campo della salute e dell'educazione, a godere dello sviluppo sostenibile di cui essi stessi siano protagonisti e che essi stessi possano discernere, uno sviluppo che mantenga l'armonia con i loro modi di vita tradizionali, in un dialogo tra la saggezza e la tecnologia dei loro antenati e quelle recentemente acquisite» (Francesco, 2019b, par. 9).

Per questo motivo l'Amazzonia richiede che venga istituita una univer-

sità cattolica nel suo territorio, in cui sia possibile coltivare, attraverso la ricerca disciplinare e interdisciplinare, questo modello di vita affinché non vada perduta la ricchezza culturale e il dialogo tra culture; richiede che l'istruzione superiore sia inculturata in modo tale da «includere programmi di studio ambientale (conoscenze teoriche basate sulla saggezza dei popoli che vivono nella regione amazzonica) e studi etnici (descrizione delle diverse lingue, ecc.). La formazione degli insegnanti, l'insegnamento e la produzione di materiale didattico devono rispettare i costumi e le tradizioni dei popoli indigeni, elaborando materiale didattico inculturato e svolgendo attività di divulgazione in diversi Paesi e regioni» (Sinodo dei Vescovi, 2019, par.114).

Il modello amazzonico è un modello promozionale di quel territorio che può essere ripreso e rimodulato, secondo le esigenze della civiltà occidentale, senza perdere la sua freschezza originaria, come modello di *vita buona* affinché i temi proposti nell'enciclica si estendano alla vita relazionale delle popolazioni. Solo un orgoglio occidentalocentrico fuori luogo e miope potrebbe ridurre la rilevanza del modello indicato pensando che non faccia al caso dell'Occidente evoluto; in realtà non è neppure la 'cara' Amazzonia che va occidentalizzata, ma la migliore opera educativa, indica ancora il pontefice è: «coltivare senza sradicare; far crescere senza indebolire l'identità; promuovere senza invadere. Come ci sono potenzialità nella natura che potrebbero andare perdute per sempre, lo stesso può succedere con culture portatrici di un messaggio ancora non ascoltato e che oggi si trovano minacciate come non mai» (Francesco, 2019b, par. 28).

Estendere questo modello alla pluralità di soggetti sociali, soprattutto alle fasce di popolazione in condizione di marginalità o a rischio di esclusione sociale, vuol dire non perdere la ricchezza di quanto esse rappresentano per la società come sfida di accoglienza, partecipazione e riconoscimento di dignità, ma soprattutto come ricchezza unica e irripetibile che promana da ogni singolo individuo per il semplice fatto che è vivo, a condividere con altri il suo passaggio terrestre. È così che il paradigma della EI può coniugarsi a livello di formazione permanente divenendo, suggerisce Dozza, una vera e propria matrice, un apprendimento profondo che si radica in tutto il percorso di vita della persona e si trasmette da una generazione all'altra (Dozza, 2018). Un approccio che ridefinisce la natura dei processi educativi disegna il rispetto per la natura, la responsabilità nei confronti del prossimo e le responsabili e necessarie autolimitazioni (Dozza, 2018, p.197). Un aspetto che non può mancare in questo tipo di formazione è l'apertura larga al coinvolgimento territoriale: una dimensione che accolga la partecipazione dal basso, in cui tutti i cittadini possano partecipare attivamente alla vita pubblica attraverso quella che Bauman definisce una «composizione conti-

nua tra interessi, diritti e doveri, individuali e comuni, privati e comunitari» (Bauman, 2009, p. 89).

Appare in questa ottica fondamentale però il contributo di una pedagogia che si rivela non solo militante, ma anche critica e riflessiva, perché la partecipazione e la cittadinanza attiva non divengano il luogo di polemiche sterili e infinite tra fazioni contrapposte e la valorizzazione di interessi particolari di singoli e/o gruppi. Sentiamo di riproporre oggi ciò che Civiltà Cattolica scriveva un quarto di secolo fa: «In ultima analisi, solo guardando con umiltà dentro di noi per affrontare il lato oscuro del nostro essere, troveremo il coraggio e le risorse per avere misericordia verso gli altri, verso le generazioni future, verso la Terra e tutte le sue creature. Solo riconoscendo e accettando le nostre contraddizioni e ferite, il nostro apparentemente incontrastabile desiderio di potere, benessere e dominio perderà a poco a poco forza. Visto in questa ottica, il problema ambientale si rivela fondamentalmente un problema umano, un problema di conversione continua e di autentica umanizzazione» (McCarthy, 1992).

2. Intorno all'educazione: termini e senso educativo

Introduzione: apprendimento è emozione

Prima di intraprendere un discorso articolato sulla pedagogia sociale in chiave ecologico integrale, vanno ripresi sommariamente i significati sottesi ai termini che ruotano intorno al concetto di educazione, per stabilire una solida base concettuale, approfondita nelle singole discipline pedagogiche e qui ripresa e curvata secondo le esigenze dettate dagli argomenti che verranno trattati, con lo scopo di creare adeguate fondamenta ai passi successivi di questo percorso, alla scoperta di alcuni ambiti di intervento della pedagogia sociale affrontati secondo l'ottica proposta.

In questa prima parte si farà riferimento all'etimologia dei termini educazione, formazione, istruzione e ai loro significati anche figurati.

Questo è particolarmente importante dal momento che l'immagine metaforica che scaturisce dall'etimo ha la capacità di suscitare emozioni e affetti verso il tema che si sta trattando. Una prima modalità formativa è proprio questa: lasciarsi coinvolgere dalle immagini e dalle metafore proposte e rispondere ad esse emotivamente.

Questa concezione *emozionale* del processo di apprendimento si radica nella pedagogia ignaziana (Klein, 2002) per cui l'esperienza di apprendimento è a tutti gli effetti un'esperienza affettiva. È il desiderio che muove l'apprendimento: la materia di studio entra in una relazione affettiva con lo studente. Il *pathos* che il sapere suscita, come oggetto con cui si entra in relazione, porta ad interagire dinamicamente con esso in direzioni che vanno dalla consonanza (*sym-patia*) al respingimento (*anti-patia*) in un percorso ideale che trasposto alle relazioni umane, può pervenire all'*em-patia*, ovvero a quel complesso equilibrio di vicinanza e distanza che è dato dall'immersione nella realtà dell'altro – che è sempre un oggetto verso cui pure si opera un processo conoscitivo – senza dimenticare la sua radicale alterità e

l'impossibilità salutare di una condivisione totale con il suo sentire che darebbe luogo a una patologica fusionalità.

Da questi stati emotivi che regolano la relazione tra soggetti e tra soggetto e oggetto del sapere, dipendono ed emergono le domande, la curiosità, l'interesse, per cui essere in grado di fornire le ragioni del proprio interesse verso la disciplina è già attuazione di esercizio pedagogico-critico; compito dell'educatore, dal canto suo, è suscitare stati emotivi positivi, verso l'oggetto della conoscenza; per questo motivo è la ricerca dello studioso che va trasferita all'allievo, in tutte le sue dimensioni di impegno concreto e speculativo in modo da attrarre studenti verso un sapere in cui troveranno molteplici e diversificate fonti di interesse in linea con le loro attitudini e propensioni.

Il declinarsi affettivo dei processi apprenditivi pone in luce la necessità di un insegnamento che favorisca lo stabilirsi di un'adeguata spinta motivazionale verso l'apprendimento (Frabboni, Pinto, 2002). In quest'ottica, l'esperienza si colloca quindi come fondamento dei processi apprenditivi; tutta la persona ne viene coinvolta attraverso memoria, intelletto, volontà, sentimenti, immaginazione.

1. Istruzione: verso la battaglia?

Venendo quindi ai concetti base, è possibile provare a farsi coinvolgere emotivamente dal significato figurato e dall'etimologia del termine "istruzione" (*instruere*). Cosa vuol dire infatti che *in-struere* ha il significato di *armare*, presumibilmente per affrontare un combattimento, una battaglia? Può voler dire ad esempio che l'opera educativa deve addestrare l'educando a vivere, utilizzando una modalità non passiva né superficiale di approccio all'esistenza; vuol dire poter rifuggire dal pensiero unico stimolando la propria creatività, evitando di appiattirsi e passare la propria vita *al balcone* (*balconear*) guardando le vite degli altri, come suggerisce papa Francesco (Francesco, 2013b). Quale suggestione relativamente alla particella *in* legata al termine? *In-struire*, *in-culcare* non stimolano d'altra parte suggestioni di volontà intrusiva, conculcamento delle coscienze? Eppure, questa *vis* istruttiva fa parte dell'apporto programmatico, relativamente all'educazione, di uno Stato che si definisce democratico: dunque il termine istruzione ci aiuta a capire che l'azione educativa avviene talvolta *senza il consenso dell'educando* (Tramma, 2009b): è operazione che tende a imporsi, può esser vissuta anche con un certo disappunto da parte dell'educando, posto che, per fare un esempio tratto dalla prima scolarizzazione, il minore nei primi anni del suo sviluppo non conosce né comprende il fine ultimo, il bene de-

rivante dall'essere strappato, per così dire, dall'ambiente domestico, dal legame con la mamma o con chi si prende cura di lui in modo continuativo, per entrare nella scuola, un mondo sconosciuto. È opera, questa, talvolta percepita come violenta: orientata a un fine di crescita, di maturazione, di socializzazione, che in prima istanza *non richiede il consenso* da parte dell'educando. Va detto che attualmente, per rendere meno traumatico l'inserimento al nido, si attua una fase di ambientamento che tende a rispettare i ritmi del bambino e a consentirgli di conoscere in modo graduale l'ambiente prima con la mamma, successivamente allungando i tempi di esplorazione da solo e in compagnia dell'educatrice; tuttavia l'emergenza sanitaria incorsa ha portato a modificare radicalmente tempo e condizioni di ambientamento, ad esempio vietando per ragioni di sicurezza e di igiene l'accesso al nido dell'oggetto transizionale, per non parlare del genitore non più ammesso al primo contatto del bambino con lo spazio del nido e della durata dell'ambientamento che si è drasticamente ridotta anche solo a due giorni, in confronto alle due settimane utilizzate in condizioni pre-pandemiche, riproponendo così la durezza di un distacco che si era voluto attenuare (MIUR, 2020).

2. Pedagogia: accompagnamento e politica

Il termine pedagogia (παιδαγωγία) è un termine composto da due termini greci. Deriva infatti dalla radice παιδ- ('paid-', bambino) con cui risulta legato alla crescita dei ragazzi come generazione (anche in senso figurato) e alla procreazione (in senso stretto); mentre ne costituisce il completamente il verbo ἄγω ('ago', agire, guidare, condurre, accompagnare) che si lega bene con l'etimologia latina per cui il termine "educazione" presenta un doppio quadro semantico-etimologico legato all'*ex-ducere*, che vuol dire condurre da un luogo a un altro, quindi molto vicino all'azione di accompagnare, e si lega poi al trar fuori che trasmette una dinamica di sviluppo, di emersione di qualcosa che è tenuto nascosto o celato, ancora non venuto alla luce. Infine, un'ulteriore radice latina è quella che lega l'etimologia del termine all'azione del nutrire, da *edere*, che pur rappresentando una linea difficilmente percorribile sul mero piano filologico, fin dall'antichità ha assunto un ruolo cardine nella significazione del termine.

È facile comprendere come sia difficile trar fuori alcunché, nel caso specifico della crescita umana e della maturazione, se prima non si sia nutrito, venendo incontro ai bisogni primari anche in senso metaforico (di relazione, di contenimento pulsionale, di responsività); questo per evitare ogni tentazione impropriamente innatista o di converso ogni idea, ormai destituita di fonda-

mento, che il bambino sia una *tabula rasa*. L'idea che si lega al nascondimento di capacità, risorse, di tratti di personalità, pone altresì in discussione il fatto che l'individuo sia esclusivo risultato della cultura e dello stile di educazione ricevuta, oggi superate dalla concezione del bambino competente (Cfr. Munari, 1994; Bobbio, Zani, 2001; Malaguzzi, 1996).

Una visione complessa prevede la presa in considerazione dell'apporto genetico, del ruolo dell'ambiente e il risultato di questa interazione.

Il senso figurato del termine greco come *generazione* in termini di crescita virtuosa viene confermato dalla filosofia socratica e dal fatto che il pedagogo fosse lo schiavo che accompagnava il bambino nel tragitto da casa a scuola. Una volta che i Romani ebbero conquistato la Grecia, *paedagogus* divenne lo schiavo che insegnava il greco al bambino di nobile famiglia; e così il *paedagogus* diviene dunque l'insegnante, il *precettore* dell'epoca di Rousseau.

Le radici remote del rapporto che lega la costruzione della società giusta all'educazione della gioventù risultano individuabili nel testo più famoso di Platone, la *Repubblica*, da sempre riconosciuto come opera pedagogica. Platone è in effetti il primo pensatore a legare i processi educativi alla loro dimensione sociale e comunitaria (Porcarelli, 2009).

L'opera di Platone affronta un tema che si riverbererà lungo tutta la storia dell'educazione, cioè la relazione individuo-educazione-società, che si lega a un quesito formulato nei seguenti termini: è la società che condiziona l'individuo tramite l'educazione o viceversa sono gli individui che contribuiscono alla costruzione del sociale attraverso l'educazione trasmessa e ricevuta?

Rispetto a questo tema, Platone ragiona su quando un individuo possa considerarsi maturo e possa allontanarsi cioè dal vincolo con il proprio maestro. La risposta è:

Non si permette loro di essere liberi finché non abbiano organizzato entro di essi, come in uno stato, una costituzione e coltivando la loro parte migliore con la migliore nostra, non abbiamo insediato nel fanciullo al nostro posto un guardiano e governatore simile a noi. Allora soltanto possiamo lasciarlo libero (Platone, IX, 590c-591a, 2009).

Si parla qui di processi di introiezione della figura del maestro e dello stabilirsi di una costituzione come insieme di norme interiori, sviluppate con una funzione di autoregolazione, attraverso una interazione positiva e promozionale che avviene *coltivando la loro parte migliore con la migliore nostra*; il 'meglio' dell'educatore vuole incontrarsi con la parte migliore dell'educando; si tratta di un'anticipazione straordinaria delle caratteristiche della relazione educativa, caratteristiche che non vanno date per scontate, nemmeno nella storia dell'educazione.

Altro aspetto della pedagogia platonica è l'assunto per cui il processo

educativo individuale è fondamentale nel costituirsi di una *natura* della *polis*, frutto di mediazione e di costruzione armonica tra le nature costitutive dell'umano, in particolare tra la natura razionale e la sua natura pulsionale; Platone riconosce la pulsionalità intrinseca alla natura umana insieme con il suo carattere razionale; si tratta di caratteri che però non possono prevalere, se non pagando il prezzo di una pulsionalità sregolata o di converso il prevalere di un razionalismo, potremmo dire anaffettivo e antiemotivo. La conseguenza nefasta dell'assetto che lo Stato assumerebbe se gli individui coltivassero unicamente la loro passionalità è la tirannia, dove Stato e individuo tendono a corrispondersi, così all'opposto quanto più gli individui verranno educati – anche attraverso la scoperta della loro vera natura (di filosofi, guardiani e governanti) e alle strategie per rispondere a essa – tanto più lo Stato sarà una vera democrazia con un funzionamento virtuoso. Gli *operai*, che pure appaiono nell'assetto socioeducativo dello stato, non corrispondono a nessuna di queste nature *belle* e virtuose non devono ricevere alcuna istruzione.

In conclusione l'uomo virtuoso è quello che riesce a trovare un equilibrio interno fra le sue tre nature costitutive: la razionalità che governa, la forza emotiva come alleata della razionalità e l'istinto che deve essere controllato e incanalato.

3. Educazione: un universo concettuale

Il termine “educazione” racchiude una famiglia di concetti e processi anche molto differenziati tra loro, che vengono raggruppati in quattro settori principali: la crescita biologica, l'inculturazione, l'apprendimento e la formazione (Cambi *et al.*, 2017).

– La *crescita biologica* si riferisce allo sviluppo dell'organismo e a un aiuto adeguato al fine di una crescita ottimale e del raggiungimento/conservazione di uno stato di benessere e di salute. La crescita biologica segue le sue regole e ha tappe pressoché invariabili nello sviluppo dell'individuo. Una adeguata crescita biologica rappresenta la base di ogni processo educativo e l'educazione non ne può prescindere. L'esperienza comune informa che le tappe di sviluppo biologico non possono né essere accorciate né mancare, almeno in un individuo mediamente sano; tuttavia esiste una variabilità individuale soprattutto nei bambini molto piccoli che va considerata prima di pensare che esista qualche anomalia, qualche forma di deficit o di dono particolare. D'altronde, quando ci si riferisce all'aspetto nutritivo dell'educazione non si indica soltanto qualcosa di immateriale, ma qualcosa di estremamente concreto: dare cibo, dare un tetto, soddisfare i bisogni primari è la base di qualunque processo educativo.

– I processi di *inculturazione* si riferiscono all'apprendimento della cultura dell'individuo che varia secondo molteplici dimensioni, di tipo *macro*, come l'epoca storica e il luogo geografico, il contesto sociale esteso, il contesto culturale (ad esempio immigrati rispetto a nativi), ma anche *micro*, come le possibilità in base al reddito familiare, il genere, la storia familiare.

L'inculturazione favorisce i processi di socializzazione, cioè i modi attraverso i quali gli individui si integrano ed effettuano transazioni (scambi reciproci) con la società in cui vivono. Il discorso richiede un'estensione ai fenomeni migratori, alle loro dinamiche e alla capacità dell'individuo di effettuare un adattamento creativo rispetto alla cultura di origine e alla cultura che trova nel paese di approdo: si tratta di fenomeni non banali che possono condizionare altamente gli individui e che sono alla base dei processi di marginalità ed esclusione sociale (anche auto-esclusione, come ad esempio, nel caso delle persone senza fissa dimora) che si riferiscono a queste situazioni. Va detto come di converso processi di inculturazione concernono anche i nativi rispetto agli immigrati e la capacità dei primi di riconoscere l'alterità come un valore e una fonte di arricchimento personale; costituisce pure un frutto di inculturazione l'assimilazione spontanea, e in certa misura involontaria, di stereotipi e pregiudizi che vengono trasferiti non intenzionalmente e in modo del tutto informale principalmente (ma solo in ordine di tempo) a livello di 'cultura' familiare. Processi che non riguardano soltanto il discorso migratorio, ma l'alterità in genere: l'atteggiamento sessista, ad esempio, un'ortodossia religiosa radicale o un'avversione altrettanto radicale nei confronti della religione, le paure inconsapevoli intorno alla malattia mentale e alla disabilità, gli atteggiamenti omofobi, la trasmissione intergenerazionale di pregiudizi e atteggiamenti stereotipati nei confronti di alcuni gruppi che si radica nel cosiddetto pensiero prevenuto, e via dicendo.

I processi di inculturazione hanno un ruolo chiave nella formazione della personalità dell'individuo e nell'acquisizione della sua identità. Va chiarito subito che quantunque certi aspetti dei processi di inculturazione, come stereotipi e pregiudizi, siano duri a modificarsi, non si tratta di fenomeni fissi e irreversibili, né può considerarsi accettabile un atteggiamento che li consideri immutabili con l'assunzione di un pregiudizio altrettanto rigido: essi presentano sempre qualche margine di modificabilità, attuabile nel senso di un allentamento, una relativizzazione attraverso la presa di coscienza o la maturazione e anche grazie a esperienze di contatto mediato e diretto con i gruppi marginalizzati (Allen, Matthews, 1961; Alonzi, Burla, Lozupone, 2005).

– L'*apprendimento* si riferisce a quanto avviene nelle situazioni strutturate e formali che sorgono all'interno di società complesse. Esso riguarda lo sviluppo delle società e l'evoluzione umana grazie alla possibilità dell'en-

cefalo di modificarsi a seguito di esperienze formative, come apprendere mestieri, concetti, abitudini, ma anche di carattere estensivo come le esperienze di vita e le esperienze estetiche. La plasticità cerebrale è all'origine di queste situazioni di apprendimento e di cambiamento. La scoperta dei neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006) costituisce una pietra miliare sui processi apprenditivi anche di marca squisitamente sociale (Rizzolatti, Vozza, 2007) e psicologica, come l'empatia (Rizzolatti, Gnoli, 2016).

È già stata richiamata la suggestione relativa al contesto dell'istruzione in cui si svolgono attività di apprendimento. Nella scuola l'apprendimento segue un andamento che conduce verso una complessità sempre maggiore; ci si allena a distinguere e intrecciare saperi, abilità e competenze secondo tappe via via più articolate in cui i saperi divengono sempre più specializzati, astratti e formalizzati. Anche qui va ricordato il ruolo che riveste l'educazione come istruzione nei processi emancipativi: non a caso i *goals* per lo sviluppo sostenibile stabiliti dall'ONU fino al 2030 prevedono, insieme ad altri, la meta 4 relativa a un'istruzione di qualità. L'agenda afferma espressamente che l'istruzione rappresenta «una chiave per fuggire alla povertà»; questo vale in particolare per la popolazione femminile, che vede nella possibilità di accedere all'istruzione la chiave principale per sfuggire a fenomeni di schiavitù e in genere di sfruttamento (ONU-Italia, 2019). Come si vede, è possibile armarsi adeguatamente per sconfiggere dinamiche di sopraffazione ed esclusione sociale.

Per concludere, il discorso dell'educazione e della formazione a un primo esame lascerebbe intendere dinamiche che non hanno connotazioni specifiche se non in senso assai generale. Il formare infatti può assumere connotazioni promozionali, di progressiva umanizzazione, ma può rivestire anche significati legati a condizionamento e conculcamento (Miller, 1987); si può affermare, infatti, che la *forma* viene attribuita dal vasaio a un materiale *a-morfo*, come la creta. Allo stesso modo, la concezione alla base del fenomeno dei riformatori nel diciannovesimo secolo era proprio quello di *ri-formare* (dare una forma *corretta*) giovani che si riteneva avessero preso una forma deviante. Si collega a questa concezione quella di *ortopedia pedagogica* dello stesso periodo, che costringeva il giovane nelle carceri, in un ambiente innaturale per il suo sviluppo, come se un'istituzione, intesa come struttura protesica/panoptica, potesse raddrizzare giovani menti *storte, non socialmente e perbenisticamente allineate*. È facile intuire l'inutile violenza di queste istituzioni totali che confermavano i giovani nelle condotte disoneste, contrariamente al fine che si prospettavano, rafforzando lo stigma sociale e l'inevitabile adesione ad esso da parte dei giovani.

Bisognerà attendere educatori illuminati come S. Giovanni Bosco: «In ogni giovane, anche il più disgraziato, c'è un punto accessibile al bene.

Dovere primo dell'educatore è di cercare questo punto, questa corda sensibile del cuore e di trarne profitto» (Bosco in Lemoyne, 1905, pag. 367) per attuare un sistema preventivo in grado di funzionare efficacemente.

4. Formazione: *paideia* e *Bildung*

È vero però che quest'aspetto di attività plasmatrice e integratrice fa davvero parte dell'attività di formazione, come è vero che l'intervento degli adulti rispetto ai minori di qualunque età è considerarli individui in fase di crescita e sviluppo in senso generale; sviluppo che va favorito attraverso la mediazione degli adulti, che li guidano verso attività mirate, volte a conferire una configurazione armonica alla loro crescita, piena di potenzialità *in nuce*, ma ancora disorganica e incompleta a causa della intrinseca natura evolutiva.

I concetti di *paideia* (dal greco) e *Bildung* (dalla lingua tedesca) si legano alla formazione con caratteristiche distinte (Cambi *et al.*, 2009). Il primo termine si lega specificamente all'*eidōs* che rappresenta un ideale di uomo da perseguire e da coltivare in seno alla società. Durkheim, quando tratterà dell'educazione e del legame tra educazione e socializzazione, si riferirà proprio a questo *eidōs* che ogni società in ogni epoca storica tende a perseguire proprio attraverso i processi educativi (Durkheim, 1971). Nella concezione di *paideia* si agglomerano i significati sopra delineati che riguardano i processi di inculturazione. È infatti attraverso i modelli culturali che si trasmette l'ideale eidetico, attraverso l'azione dei maestri (*auctores*) in una dinamica di plasmazione e coltivazione dell'individuo, attraverso l'arte, la letteratura e la filosofia che divengono il primo passo verso la consapevolezza di una necessaria interiorizzazione dell'*eidōs* come possibilità di crescita continua, perfezionamento e attuazione armonica e globale delle potenzialità umane.

Il termine *Bildung* è un termine polisemico: i suoi significati si riferiscono a un ideale umano, al ruolo della cultura nell'umanizzazione dell'individuo e altresì al processo di umanizzazione della cultura operato da ogni singolo individuo. In questa accezione, per ognuno la formazione è coltivazione di sé, *cura sui* (Franco Cambi, 2010), un processo cioè che tende a comporre armonicamente nella persona intelletto, senso etico, contemplazione estetica, religiosità.

Al di là delle radici linguistiche e dei significati etimologici su cui ci siamo soffermati, formazione, istruzione ed educazione sono tutti processi dinamici relativi alle transazioni tra l'individuo e la società e viceversa, sulla base di saperi eterogenei, contenuti di istruzione, conoscenze normative ed esperienziali che attraversano: l'intera esistenza (dimensione *lifelong*),

tutti gli ambiti di vita (dimensione *lifewide*) e la dimensione ontologica di apprendimento trasformativo e di cambiamento che coinvolgono l'interiorità (dimensione *lifedeep*) (Dozza, 2012).

Questi processi formativi così estesi si articolano in diversi livelli per cui è possibile giungere ad una doppia classificazione dei fatti educativi, secondo che se ne prenda in considerazione il grado di formalizzazione oppure il livello di intenzionalità.

5. Educazione: strutturazione a livello formale

Per quanto concerne il livello formale, le attività educative possono essere suddivise in formali, non formali e informali (Chiosso, 2018); la scuola viene considerata per antonomasia il luogo in cui l'educazione avviene a livello strutturato e organizzato, quindi una sede educativa in cui l'educazione si attua a livello formale. È facile intuire come le attività educative informali siano attività educative che non godono di quel livello organizzativo e strutturato indicato per le precedenti; esse sono in genere poco strutturate, lasciano ampio spazio all'inventiva e alla creatività individuale, non sono programmate nel senso che non seguono precise linee progettuali pur essendo previste anche in attività programmate. Sono considerate tali esperienze educative come la cosiddetta 'educazione del muretto', in cui rientrano quella serie di esperienze anche fortemente formative che avvengono tra pari, in modo del tutto spontaneo e destrutturato, ma anche altre esperienze come ad esempio una gita scolastica o un campo estivo, come pure alcune attività di pastorale giovanile: tali attività, che pure hanno un grande valore educativo, si conducono in libertà godendo dell'informalità nei rapporti tra alunni e insegnanti, educatori ed educandi, figli e genitori. Ciò non toglie che lo scopo educativo sia tutt'altro che lasciato al caso: si tratta di un'attività spontanea (come nelle ludoteche, nei centri aggregativi, negli spazi Be.Bi), ma non casuale, non lasciata all'improvvisazione; tanto che le attività educative informali possono rientrare in un'intenzionalità progettuale che sarà delineata più avanti.

Le attività educative non formali si collocherebbero tra le due precedenti, assumendo aspetti propri di entrambe: in realtà l'attività educativa non formale in campo pedagogico sociale è l'attività educativa preferibile e più significativa, e anche la più frequente.

Queste attività mettono insieme i livelli formale e informale dell'educazione. La formalizzazione sta nella progettazione esplicita che guida l'intervento educativo, a livello individuale, di gruppo o istituzionale, e nelle attività di programmazione e valutazione; l'aspetto informale è dato dalla qualità della relazione educativa tra i diversi soggetti.

6. Educazione: tassonomia secondo il livello di intenzionalità

6.1. *L'intenzionalità in educazione*

Esprimersi in termini di intenzionalità educativa rimanda agli studi magistrali di Piero Bertolini (1999). Quando Bertolini parla di esperienza intenzionale si riferisce a un'esperienza educativa fondata razionalmente, nella quale la convergenza cosciente di razionalità, emozioni e affetti si concretizza in unità educative dotate di senso. Questo senso è quello che l'educando attribuisce loro, corrispondente con il fine o i fini che egli si pone per la sua crescita personale.

In questo senso l'educazione come esito di un processo intenzionale diviene un risultato che l'educando produce autonomamente, uscendo dalla coazione a ripetere atteggiamenti e comportamenti, soprattutto devianti, che nella sua storia personale sono apparsi come fissi, predeterminati. Naturalmente questa produzione non è totalmente autopoietica, ma in essa entra in gioco la relazione con l'educatore, che promuove e diviene in un certo senso anche attivatore, elemento di innesco di questo processo di attribuzione intenzionale.

6.2. *Esperienze educative intenzionali*

Le esperienze educative possono essere classificate secondo il criterio di intenzionalità (Tramma, 2003; 2009a).

Nelle esperienze intenzionali, l'intento di stimolare apprendimento è manifesto, consapevole in tutti gli attori della situazione (discenti e docenti) e condiviso, anche in mancanza di metodologie specifiche e di predisposizione di ambienti idonei allo scopo. In questa tipologia di esperienze, si dichiarano esplicitamente i propri intenti ed è presente spesso un formale assetto organizzativo (compresenza di docenti e discenti, asimmetria di conoscenze, valutazione diretta o indiretta dell'apprendimento). La relazione educativa che si instaura appare chiaramente asimmetrica. Sono quindi esperienze che possono riguardare ambienti familiari e scolastici, ma anche conferenze e addirittura i corsi di guida.

Rientrano in esperienze educative intenzionali attività di natura eterogenea per qualità, struttura, modalità attuative, che pure hanno l'obiettivo di stimolare nei singoli e/o nella collettività apprendimenti di varia natura: campagne pubblicitarie con obiettivi di educazione sanitaria, campagne informative su servizi e opportunità per stimolarne l'accesso; racconti di vite

o episodi virtuosi senza escludere l'utilizzo di simboli, manifestazioni politiche e culturali per attrarre o intimidire o convincere.

6.3. Esperienze educative non intenzionali

Vi sono però molte esperienze che vanno classificate come non intenzionali: anch'esse generano apprendimenti, pur non essendovi una chiara esplicitazione dell'intendimento educativo. È quanto può avvenire all'interno di relazioni tra coetanei o nelle esperienze di incontro con culture differenti.

Esperienze educative non intenzionali sono altresì quelle che derivano dall'incontro con persone particolarmente significative nella biografia personale individuale; tali esperienze possono presentarsi tanto a un livello esteriore che interiore, dove possono figurare, ancora a titolo esemplificativo, esperienze di fruizione cinematografica che divengono significative per la formazione individuale e per il costituirsi della propria identità. Si potrebbe far riferimento anche all'opportunità presente nei *profili social* quando viene richiesto di descriversi nei termini di interessi, costruendo legami virtuali attraverso la condivisione di esperienze e passioni come film, brani musicali e altro.

Uscendo dall'ambito delle esperienze personali, va considerato l'impatto educativo che l'ambiente esercita sulle persone nelle città o nelle campagne, nelle megalopoli o nei piccoli centri e in particolare nelle diverse aree abitative, in un quartiere residenziale o una *banlieu*, nel *serpentone* di Corviale a Roma o ancora in quartieri come Manhattan o il Bronx a New York o nelle *favelas* di Rio de Janeiro.

Una progettazione urbana che ha a cuore un approccio ecologico integrale non potrà non tener conto dell'impatto educativo delle infrastrutture e delle architetture urbane; per questo il contributo dell'educazione diviene fondamentale nel palesare il *cromosoma educativo* insito nei territori. In questo caso così si pronuncia l'Associazione internazionale delle città educative nella Carta delle città educative:

Il fulcro della trasformazione di una città sarà l'armonia tra nuovi bisogni, sostenibilità e mantenimento di costruzioni e simboli che costituiscono un chiaro punto di riferimento del suo passato e del suo vissuto. La città promuoverà la convivenza e l'integrazione della comunità all'interno di uno spazio pubblico, sia costruito sia naturale, evitando in ogni caso la formazione di ghetti. Inoltre, la città farà in modo che i propri abitanti vivano in un contesto in cui poter scoprire la bellezza; pertanto, ogni progetto dovrà includere criteri estetici e ambientali e coinvolgere le artiste e gli artisti nell'organizzazione e pianificazione degli spazi pubblici (Associazione internazionale delle città educative [AICE], 2020, p. 14).

Anche il clima organizzativo o quanto avviene nelle istituzioni di qualunque tipo, dalla scuola all'azienda, diviene occasione di esperienze formative non intenzionali; il clima che si respira all'interno di una scuola, l'impegno o il disimpegno dei docenti, un atteggiamento costruttivo o lassista rispetto a quanto già riferito in ordine alla trasmissione di stereotipi e pregiudizi o di etica nel lavoro; anche l'esempio tratto dall'educazione familiare di osservanza autentica delle norme di civiltà o nel rispetto del codice della strada.

6.4. Esperienze con finalità educativa non dichiaratamente intenzionale

Le esperienze educative la cui intenzionalità non viene espressamente dichiarata (esperienze educative non dichiaratamente intenzionali) rappresentano ugualmente un ampio ed eterogeneo spettro di potenzialità educative. Tramma (2009a) vi si riferisce come una 'terra di mezzo': in effetti non è il solo porsi tra le esperienze educative con spiccato carattere di intenzionalità e quelle apertamente non intenzionali a contraddistinguere questa terza tipologia, perché esse presentano caratteristiche peculiari.

Anche in questo caso si potrà apprezzare la multiforme qualità educativa di tali esperienze: al termine di questo excursus ci si dovrà soffermare proprio sul carattere profondo del "fenomeno educazione" perché, come si è già potuto apprezzare, il termine è eterogeneo e connota esperienze dalle caratteristiche completamente diverse.

Dunque riflettere sull'intenzionalità educativa non dichiarata di certe esperienze significa prendere in considerazione, ad esempio, attività di promozione sociale che si svolgono nei quartieri più degradati in cui soprattutto i minori corrono il rischio di divenire manovalanza per la criminalità. Togliere i giovani dalla strada, dai pericoli, è spesso obiettivo di interventi educativi la cui finalità non può essere espressa per non vanificare l'intervento. Far leva sulla voglia di giocare dei minori, con l'intenzione di sottrarli alla criminalità nelle attività di piccolo spaccio o di assistenza a furti, è preferibile e di maggior efficacia che non lunghi e accorati discorsi sull'inopportunità di tali pratiche. Di certo tali attività comprendono talvolta anche una specifica educazione alla legalità. È evidente in questo caso come sia necessario celare almeno in parte l'intenzionalità profonda e presentare l'attività di gioco o sportiva per quella che è, senza mai negare le finalità proprie dell'attività prescelta, al fine di renderla appetibile ai ragazzi accogliendone al contempo l'intrinseca richiesta di vivere in modo autentico le peculiarità della loro età, che trova nel divertimento e nel gioco un di-

ritto inalienabile a fronte di un'adultizzazione precoce e inopportuna e il trasferimento dei valori dell'illegalità a fronte di quelli della solidarietà, della compagnia, della gratuità, solo per fare qualche esempio.

Un esempio concreto è rappresentato dal progetto Chance (Filippini, Giustini, 2010). Chance è un progetto di inclusione sociale e recupero scolastico di giovani drop-out, nato a Napoli nel 1998 – grazie alla legge 285/97 voluta da Livia Turco, allora Ministro per la Solidarietà Sociale, per la promozione dei diritti e delle opportunità dell'infanzia e dell'adolescenza – dall'iniziativa di Marco Rossi Doria e Angela Villani, a cui si è aggiunto come terzo coordinatore Cesare Moreno. Il progetto è stato attivo fino al 2009, per poi costituirsi in Associazione Maestri di strada, che si impegna ancora oggi nei confronti di progetti sociali e di impegno sociale e ha lottato per lunghi anni contro la dispersione scolastica, per promuovere pratiche educative, per restituire ai giovani il diritto non solo all'istruzione, ma anche alla cittadinanza. In generale i luoghi di vita dei ragazzi che arrivano a Chance si caratterizzano per altissima densità abitativa, disoccupazione, presenza di malattie infettive superiore alla media nazionale e cittadina, semianalfabetismo o analfabetismo, diffusione di lavori illeciti, forte preminenza del dialetto, bassi tassi di prescolarizzazione, alto tasso di ripetenza, elevato numero di mamme sole, giovani e con bassa scolarizzazione, alto numero di bambini in trattamento al Tribunale dei minori, elevato tasso di criminalità, condanne penali e pene detentive nelle famiglie (Brighetti, 2006). I ragazzi che *cadono fuori* dalla scuola sono soggetti che accumulano sconfitte e rancore verso il mondo della scuola che, se nominalmente è *per tutti*, di certo in questo come in altri casi non riesce ad essere *per ciascuno* (Ministero dell'istruzione, 2012). Fondatore del progetto è Marco Rossi Doria, che inizia la sua carriera di maestro nelle periferie partenopee, dove si scontra fin da subito con questo mondo particolare di reietti. Prima di elaborare la sua proposta educativa fa esperienze in Africa e al ritorno costituisce un'organizzazione di volontariato con l'intento di creare un luogo di accoglienza, un laboratorio di costruzione di opportunità, un presidio contro l'esclusione sociale che offra al quartiere attività sportive, laboratori, corsi, dopo-scuola, gioco: «i bambini occupano così i luoghi in continuità con il loro girovagare per strada o scendono appositamente per esserci. Le modalità e le regole si trovano entro uno spazio condiviso» (Tavella, 2000, pp. 93-94). Attraverso questa esperienza giunge lentamente a maturazione l'idea di una scuola aperta sulla strada, un intervento di prossimità, nei luoghi dove si svolge la vita dei ragazzi. La strada è luogo di aggregazione giovanile spontaneo e informale: va trasformato in occasione di attività formative intenzionali sfruttandone le potenzialità. Non è tanto il fatto di costituirsi come scuola itinerante la peculiarità dell'intervento di Rossi Do-

ria; essere Maestro di strada corrisponde a un'attitudine interiore, non esclusivamente marcata dal contrasto alla descolarizzazione, ma che cerca nella creatività, nella prossimità fisica ed emotiva l'invenzione di una relazione educativa adatta al viaggio che maestro e scolaro percorrono insieme (Rossi Doria, 1999, p. 144).

Chance si configura come scuola della seconda opportunità, come stabilito a livello europeo dal Libro bianco *Insegnare e apprendere: verso la società conoscitiva* (Cresson, 1995). La traduzione concreta di questa possibilità nel nostro paese si estese in diverse città fino al costituirsi nel 2005 della rete di scuole della seconda occasione con sedi a Torino, Trento, Verona e Reggio Emilia, Roma e Napoli.

È presente in queste esperienze un concetto riparativo dell'esperienza scolastica dopo un percorso di fallimento, oppure di vicinanza preventiva volta a evitare il fallimento scolastico attraverso possibilità altre e diverse di fornire un *empowerment* sulle capacità (di tipo tecnico o pratico) effettivamente presenti nel ragazzo. Tratti distintivi sono infatti la non obbligatorietà e quindi la volontarietà e la responsabilità di chi le sceglie, il riconoscimento delle competenze possedute dai ragazzi, la centralità della relazione educativa, la costruzione di un senso di sé, il costante impegno alla motivazione, il *learning by doing*, l'integrazione di professionalità educative diverse.

Sono giovani vite segnate da storie di disagio scolastico, familiare e personale e da fallimenti, sono gli ultimi della classe, i perdenti, sono adolescenti depressi o aggressivi, magari cresciuti troppo in fretta, ma emotivamente a volte appaiono più piccoli della loro età anagrafica, hanno spesso una forte identità di quartiere e forti legami con il gruppo dei pari. A loro Chance non offre solo una seconda opportunità per raggiungere il diploma di terza media, ma soprattutto l'occasione per ricostruire la propria identità e guardarsi con altri occhi (Filippini, Giustini, 2010, p.7).

Il lavoro non si limita alla personalizzazione del percorso scolastico, ma punta alla formazione integrale della persona attraverso altre figure che esercitano ruoli diversi: affettivi, educativi e di animazione. Il ruolo degli educatori è stimolare e accompagnare i giovani in un percorso di ristrutturazione della vita personale e del loro ruolo come cittadini attivi e partecipi all'interno della vita della società, attraverso nuove esperienze: «Una vita dipendente da droga, denaro, malavita, delinquenza non offre tante scelte: se nasci e vivi la tua esistenza in questo modo, cresci senza consapevolezza e senza domande. Puoi solo adeguarti» (*Ivi*, p.10). Una relazione affettiva è in molti casi la strada maestra per pensarsi e pensare a un futuro diverso, opposto all'itinerario che scaturisce da paura, rabbia, rancore.

Un ruolo fondamentale è quello esercitato dalle 'mamme sociali', un fa-

cilitatore nella mediazione tra le tensioni che i giovani subiscono all'interno della scuola e fuori e la possibilità di una vita diversa, una possibilità di scegliere a quale mondo appartenere. Ma non è semplice avere a che fare con questi giovani che desiderano affetto ma non lo hanno mai avuto; diviene estremamente delicato agire in modo 'naturale' con loro, perché la naturalità di un abbraccio, ad esempio, può scatenare reazioni addirittura opposte a quelle che ci si aspetterebbe. Le mamme sociali, che conoscono a fondo il territorio, sono un contributo prezioso alla segnalazione di eventi e situazioni che possono inficiare il percorso educativo dei ragazzi.

Ci sono poi gli esperti, che ampliano i saperi pratici, utili a una didattica dove ci sia lo spazio per il *learning by doing*. Il maestro di calcetto, la maestra di danza, un percussionista, un ceramista, un falegname... grazie a loro i ragazzi sperimentano la dimensione del lavoro e la connessione tra conoscenze e competenze spendibili fuori dalla scuola. Anche il supporto psicologico è utile, soprattutto all'équipe di lavoro per la funzione svolta da uno sguardo esterno che aiuta a chiarire le situazioni affrontate da insegnanti, educatori, mamme sociali. L'intervento, come si vede, presenta aspetti di intenzionalità dichiarata: portare i ragazzi al conseguimento di un titolo almeno di secondaria inferiore. Ma ne presenta altri, e probabilmente più consistenti, dall'intenzionalità non apertamente dichiarata, di possibilità di riscrivere il destino sociale ed esistenziale del giovane.

Il progetto poggia su alcune aree metodologiche strutturali e relazionali che costituiscono l'espressione di un *welfare* sapiente in cui è la qualità delle diverse dimensioni a renderlo funzionale e applicabile a contesti sensibili, connotati da degrado socioeconomico e culturale; appare altresì come contrasto aperto alla criminalità organizzata, alle spinte destrutturanti di una 'mala educaciòn' (Filippini, Giustini, 2010; Tramma, 2009b).

L'esperienza di Chance suggerisce alcune dimensioni che fanno parte costitutiva dell'ottica ecologica integrale e che *iuxta propria principia* si annovera nelle espressioni di un intervento declinato in senso pedagogico sociale.

Si tratta di dimensioni che definiremmo come cura, comunità, continuità. La cura di sé nei professionisti, oltre che verso i ragazzi, si presenta come attenzione al proprio benessere professionale laddove è indispensabile una circolarità di comunicazione e di sostegno mutuo attraverso la supervisione, il supporto vicendevole dell'altro, la professionalità che apporta scoperte e innovazione, in una tensione dinamica che pone il minore *al centro*. Le tensioni esperite dai ragazzi meritano un supporto circolare, in modo che tra professionisti e volontari, animatori, mamme sociali si crei una virtuosa sinergia che tende a superare gli steccati di mansionario per formare una comunità che abbraccia il minore in difficoltà. La cura si traduce in *em-*

powerment quando il giovane scopre una possibilità diversa di pensarsi che contrasta l'etichetta di fallimento che lo accompagna nella vita scolastica e costituisce lo scivolo verso la delinquenza, dove troppo spesso trova identità, integrazione e riconoscimento: «Cambiare lo sguardo su di sé è il primo passo per trasformare le proprie chance di vita, ampliare i propri orizzonti e possibilità, credere e toccare con mano di potercela fare conta di più di mille parole» (Filippini, Giustini, 2010, p. 23).

L'abbraccio degli attori dell'intervento non diventa una gabbia per il giovane, perché trova una sua naturale apertura in un territorio educante in cui la responsabilità educativa viene accettata come problema di comunità e condivisa. La scuola viene concepita e vissuta come parte integrante della comunità e si arricchisce della visione e partecipazione comunitaria in cui l'educazione del giovane non è solo problema della scuola, ma di tutto il contesto territoriale e di quartiere. Per questo motivo si crea quella continuità necessaria fra scuola e comunità, fra scuola ed extrascuola.

Gli educatori sono i pilastri su cui poggia questo ponte educativo perché condividono con i ragazzi entrambi gli ambienti. Si cerca in un certo senso di contrastare quel copione che porta i ragazzi a reiterare nella scuola i comportamenti e atteggiamenti che hanno provocato l'(auto)espulsione dal circuito dell'istruzione e che in altri contesti, più rilassanti, più accoglienti non presentano: cambiare lo sguardo, invertire il segno contrario di un "destino" non è facile, alle volte è quasi impossibile, ma l'orizzonte della scelta e della possibilità appartiene al lavoro educativo, così come lo scommettere sul futuro e il consentire nuovi percorsi di vita.

6.5. Sempre su intenzionalità educativa: paura e condizioni ottimali di sviluppo

Insieme a quanto appena riportato però non deve sorprendere l'affiancamento allo stesso genere di intenzionalità educativa di altre esperienze di qualità diversa, come le campagne di disinformazione a livello politico, le campagne pubblicitarie, che condizionano ad esempio molti comportamenti nell'acquisto di beni non necessari; la stessa disposizione di prodotti all'interno di un supermercato segue il criterio di indirizzare nell'acquisto dei prodotti secondo una logica precisa, non dichiarata agli acquirenti che potrebbero sottrarsi se fossero a conoscenza delle logiche di mercato sottese a tali scelte logistiche. Altro esempio in negativo si riferisce alle azioni terroristiche: esse rimandano al ruolo della paura nella formazione e crescita degli individui (Tramma, 2009a, pp. 75-80). La paura, infatti, è un'emozione ancestrale che ha precisi connotati fisiologici, che servono a promu-

vere l'attacco o la fuga di fronte al pericolo imminente senza attendere una decodifica razionale dello stesso. Quindi la paura esiste, ed è necessaria alla sopravvivenza dell'individuo. È altrettanto necessario *educare alla paura* proprio per promuovere la sopravvivenza dei più piccoli: renderli consapevoli dei pericoli e talvolta anche delle conseguenze legate alle proprie azioni è un importante atto educativo. Tuttavia, accade talora che la paura fallisca nella funzione di proteggere l'individuo o meglio, se questo bisogno di protezione diviene continuativo nell'esperienza di vita della persona, ottiene il risultato di conculcarla costringendola al terrore, e di inibirla per la sua incolumità che percepisce continuamente a rischio.

Quando l'educazione avviene *attraverso la paura*, essa è utilizzata come strumento di educazione informale. Ciò che si ottiene attraverso la paura come mezzo didattico è l'impedimento al dispiegarsi libero e ottimale delle potenzialità dell'individuo, a muoversi liberamente nell'ambiente di vita e fuori di esso, a tentare nuove esperienze di crescita.

La situazione di vita appena descritta appartiene tipicamente alle situazioni di abuso fisico e psicologico che riguardano donne e minori, non consente le condizioni ottimali di sviluppo della persona e delle sue capacità, come ricorda la filosofa statunitense Martha Nussbaum. La riflessione di Nussbaum, che va sotto il nome di *Capabilities Approach*, affronta le tematiche etico-politiche legate alla possibilità di vivere una vita degna dell'uomo a partire dalle capacità umane. Le capacità sono definite formalmente come «ciò che le persone sono realmente in grado di fare e di essere, avendo come modello l'idea intuitiva di una vita che sia degna della dignità di un essere umano» (Nussbaum, 2001, p. 19). Esse sono elementi costitutivi tipici della vita degli esseri umani e la distinguono da altre forme di vita reali o possibili.

La definizione di Nussbaum tende a identificare una soglia minimale e una soglia massimale di capacità. La soglia minimale definisce *il confine tra umano e non umano* e va difesa in nome dell'intuizione iniziale del rispetto della persona come fine. Quella massimale comprende tutte le possibilità che la singola persona ha a disposizione nella sua dotazione personale al fine di raggiungere un livello di sviluppo che corrisponda alle sue possibilità. Ciò che costituisce la soglia minimale può essere variamente articolato attorno ai seguenti poli: vita, salute e integrità fisica; sensi, immaginazione e pensiero; sentimenti; ragion pratica e appartenenza; rispetto per le altre specie; gioco; controllo del proprio ambiente (partecipazione, proprietà privata, lavoro, giustizia). È facile osservare che se l'integrità fisica è minacciata, se non si riesce ad avere un controllo minimo sull'ambiente, come nelle situazioni di violenza domestica e intrafamiliare, ciò che viene impedito è proprio un vivere al livello di soglia minima accettabile per un es-

sere umano, e questo avviene proprio utilizzando la paura come vero strumento educativo. È possibile riscontrare questa didattica informale applicata nelle strategie del terrore e anche nei regimi dittatoriali; si basa proprio su un'istanza di controllo riguardo la propria esistenza, esasperata da un terrore capillarmente instillato.

6.6. Buona educazione e cattiva educazione

Possiamo arrivare così a concepire quel carattere liquido dell'azione educativa che è tanto più calzante quanto più è vero che l'educazione non si connota automaticamente come *buona educazione*, ma per arrivare ad avere un'educazione che sia *buona* bisogna chiarire le istanze antropologiche da cui essa viene guidata (Tramma, 2009b); chi sono in altre parole secondo un inquadramento assiologico gli individui che fruiscono dei processi educativi, quali siano i fini, i mezzi, gli obiettivi che prefigura un intervento educativo (Tramma, 2008).

Per chiarire la metafora della liquidità in educazione e rimanere sul tema in discussione, non basta affermare che, come l'acqua, essa si piega e prende la forma di tutti i contenitori che vengono utilizzati per contenerla, trasportarla ecc. Potremmo anche dire che come l'acqua, l'educazione può avere quelle connotazioni gradevoli e benefiche, elemento di fertilizzazione piacevole come l'acqua di un chiaro ruscello alpino... oppure prendere le forme terrificanti dello *tsunami* e delle tempeste.

6.7. Carezza educativa ed eccesso educativo

I temi indicati potrebbero esprimersi anche in termini quali-quantitativi in termini di carezza o eccesso educativo. È sempre Tramma che ci indirizza verso questi ulteriori caratteri dei fenomeni educativi: parlare di carezza educativa suggerisce facilmente un'educazione scarsa, povera, dai confini ristretti e si lega direttamente con il concetto di povertà educativa, per la quale si intende un fenomeno che presenta aspetti di carattere quantitativo e qualitativo. Infatti vi si fa riferimento come a qualcosa che rientra nell'educazione in termini quantitativi, come carezza di occasioni formative e insieme la penuria educativa in ordine alla qualità dell'educazione che si trasmette; del carattere qualitativo di questa povertà dà un'efficace e delicata raffigurazione Gianni Rodari nella sua filastrocca dal titolo *Un bambino al mare* (1960).

Conosco un bambino così povero
che non ha mai veduto il mare:
a Ferragosto lo vado a prendere,
in treno a Ostia lo voglio portare.
– Ecco, guarda – gli dirò –
questo è il mare, pigliane un po'! –
Col suo secchiello, fra tanta gente,
potrà rubarne poco o niente:
ma con gli occhi che sbarrerà
il mare intero si prenderà.

La poesia evoca in maniera pregnante uno dei molteplici problemi legati all'emergenza ambientale e alla povertà educativa: sempre più bambini oggi non hanno mai visto un campo, una vigna, letteralmente non conoscono alcune specie animali o alcuni fenomeni meteorologici come la neve. Non hanno la possibilità di ricevere un'educazione improntata ai criteri dell'Ecologia Integrata perché non fruiscono neppure dei benefici educativi minimi legati alla frequentazione dei luoghi dove la cultura si fa e si conserva, teatri, cinema, ma anche musei e biblioteche e via di seguito.

Si tratta di una povertà che si lega profondamente a questioni di reddito economico, ma anche le supera; non bisogna pensare che avere mezzi economici comporti automaticamente la fruizione di occasioni formative diversificate e significative.

In un mondo che si regge sul profitto e sul tornaconto personale c'è peraltro la reale *impossibilità* di sviluppare una *mentalità di servizio*, e tale impostazione antropologica toglie ai giovani la possibilità di fruire di occasioni formative preziose quali il volontariato in tutti suoi ambiti, per fare un esempio, impedendo la conoscenza della gratuità come categoria fondativa dell'esistenza, della solidarietà, del bene comune. La penuria di queste esperienze produce gravi limitazioni al dispiegarsi dei processi di umanizzazione; si tratta di carenze non facilmente recuperabili, che determinano vuoti abissali nell'essenza interiore di intere generazioni.

Esistono di converso fenomeni di *eccesso educativo* (Tramma, 2003) che possono definirsi come quei fatti educativi in cui non si ottiene un risultato auspicabile nei termini di un'antropologia umanizzante, di un'etica della responsabilità, di esito di un'azione di cura ricevuta, che si proietta verso una cura esercitata nei confronti di altri. È il caso dell'educazione all'illegalità che è un'educazione a tutti gli effetti, anche se ottiene esiti ritenuti auspicabili solo all'interno di un contesto deviante. Ciò si ricollega a quanto sopra espresso relativamente alla liquidità del fenomeno educativo: l'educazione è buona o cattiva in relazione alla filosofia dell'educatore, al suo apparato valoriale, alla sua concezione sulla natura dell'uomo, sulle sue

origini e sul suo destino. Per questo motivo ogni educatore è tenuto a rispondere alle domande esistenziali fondamentali: perché in base alle risposte che fornisce eserciterà la sua azione educativa. Questo è il motivo per cui ogni educatore è tenuto a esplicitare le ragioni per cui compie una determinata azione educativa come espressione di un'etica professionale.

Questo carattere dovrebbe essere vincolante nella formazione degli educatori; non si può conseguire una reale competenza educativa se non si è in grado di esplicitare, in quello che si fa, perché lo si fa, almeno in modo embrionale. Va favorita invece, a livello di didattica laboratoriale e di tirocinio, la graduale esplicitazione dei criteri che spingono ad agire in un modo piuttosto che in un altro, attraverso la formulazione di ipotesi che andranno successivamente verificate. Quello che va disincentivato è l'agire meccanico, routinario, l'agire per affermare un principio ideologico o una consuetudine consolidata.

3. Teoria della ricerca in chiave ecologico-integrale: verso la transdisciplinarietà

Introduzione

In questo capitolo verrà affrontata la questione della ricerca scientifica in chiave ecologico-integrale come possibilità per l'impostazione di una epistemologia radicata in un contesto mutevole e complesso che tenga conto delle interazioni reciproche persona-ambiente e dei delicati equilibri che li coinvolgono.

Si parte dalla divaricazione presente tra accademici e 'pratici' con particolare riguardo al campo della ricerca educativa, che non sempre questi ultimi trovano utile e spendibile nella quotidianità; si rileva al riguardo, come altro versante del dibattito, il permanere di una deriva accademicista che considera il proprio sapere non condivisibile se non in una ristretta cerchia di pari.

Si tratta di un fenomeno che tende a creare nei giovani in formazione una forma di emulazione nei confronti del docente, che ha come conseguenza la costruzione di un sapere eccessivamente astratto e difficilmente condivisibile, se non in ambiti altamente specializzati, con il risultato di un allontanamento talora consistente dalla realtà e dalle esigenze anche professionali della quotidianità (Margiotta, 2014).

Un approccio ecologico integrale, invece, punta all'eliminazione della subalternità a favore di una circolarità inclusiva, non solo tra teoria e prassi, ma anche tra figure assai diverse per estrazione socioculturale. E lo fa a partire dalla possibilità di pensare un nuovo paradigma di scienza e quindi di cooperazione scientifica.

Si fa riferimento al paradigma della transdisciplinarietà come prospettiva di superamento del paradigma positivista che, dalla metà del XX secolo, ha prodotto un sapere parcellizzato che ha prodotto un iper-specialismo, per certi versi utile, ma non in grado di cogliere la complessità e la totalità dei

fenomeni che studia i bisogni reali delle persone, nonché la cura dell'ambiente; si è tentato di arginare le conseguenze dell'applicazione di questo paradigma attraverso altri paradigmi emergenti nel corso del tempo, quali la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà, ancor oggi validi, che però non sembrano ancora capaci di rispondere pienamente alla necessità di una analisi interpretativa e traduzione dei fatti scientifici in pratiche adeguate per affrontare problematiche che scaturiscono da una realtà complessa.

La via maestra sembra essere quella di approfondire un approccio transdisciplinare di studio della realtà: questo paradigma presenta oggettive difficoltà di realizzazione perché sottende una diversa e precisa visione culturale, che va costruita lentamente; si può dire che siamo attualmente ancora in una fase di incubazione del nuovo paradigma e che non esistano ancora artefatti o modelli scientifici costruiti secondo di tale linea di studio. Si riscontra tuttavia come sia possibile e necessario nell'attesa operosa di una maturazione culturale, delineare alcuni tratti di una *postura interiore del ricercatore* che possono favorire la scoperta e la condivisione scientifica secondo l'ottica presentata.

1. Il dibattito tra accademici e pratici nella ricerca scientifica

L'approccio ecologico integrale comprende, come sua specifica finalità, il superamento delle barriere che dividono le persone tra di loro e con l'ambiente circostante: la prospettiva di *abitare una casa comune* prevede l'assunzione di uno sguardo rinnovato rispetto alle separazioni e ai muri che si levano in senso figurato e non, nel momento in cui l'era globale pare aver abbattuto le frontiere tra popoli e nazioni: questo fatto che coinvolge ogni localizzazione geografica dell'umanità, concerne anche coloro che fanno ricerca scientifica a tutti i livelli. Nella prima parte di questo capitolo ci soffermeremo in particolare sull'élite culturale che abita le università (la cosiddetta accademia), per sottolineare, in una logica sensibile alle istanze di coloro che operano quotidianamente nei diversi campi educativi, la possibilità di stravolgere questa immagine elitaria a favore dell'integrazione attiva e paritaria dei *pratici* dell'educazione (un neologismo di derivazione anglofona che traduce il termine *practitioners*, cioè coloro che praticano educazione), che nei campi del sapere educativo, disciplinare, potrebbero figurare come residuali o di *scarto*, valorizzando la dimensione di un dialogo possibile e necessario nel campo della ricerca scientifica, che rischia di essere, e in effetti è sempre stato, un campo divisivo, quando è invece quanto mai necessaria oggi una contaminazione tra saperi accademici e operativi.

Se è vero che deve realizzarsi una circolarità tra teoria e prassi, se è vero che prassi e teoria si arricchiscono reciprocamente nel campo educativo, se è vero che la pedagogia sociale è una pedagogia che si fa intervento educativo nel sociale, e questo rappresenta un suo tratto costitutivo talmente saliente da essere il termine di differenziazione tra la pedagogia sociale e la pedagogia generale (che si connota per il livello teorico speculativo), allora la presa in considerazione e il superamento delle istanze talora divergenti di operatori in campo educativo e ricercatori accademici a tutti i livelli rappresenta un momento ineludibile e indispensabile alla crescita di tutti questi attori in campo educativo formativo, con una ricaduta che non può non avere effetti assai positivi sugli utenti, altro elemento qualificante professionalmente e imprescindibile in un approccio ecologico integrale.

2. Superare l'accademismo

Questa divaricazione professionale e contentutistica tende a produrre una deriva epistemologica sotto due fronti: quello del teoreticismo imperante e banale, e di converso quella di un praticismo che rischia di trasformare l'avventura educativa in una consuetudine rassicurante, ma in definitiva sterile, se non pericolosa. Per evitare derive tra le due prospettive di analisi deve costruirsi un continuum armonico e ricorsivo.

L'analisi sulle ragioni del distacco tra i due atteggiamenti epistemici non è infrequente nella vita accademica. Illuminante in proposito la lettura in termini di potere e trasmissione di potere che fa Bourdieu (1984) dell'*homo academicus*, ma vale la pena anche ricordare un saggio recente di Margiotta (2014) che considera l'accademismo tra i maggiori nemici della pedagogia critica. L'accademismo, sostiene Margiotta, è sinonimo di scolasticismo: come tale ritiene fondamentali nella formazione la scrupolosa osservanza di canoni e norme. Gli insegnanti cultori dell'accademismo tendono a formare studenti che siano loro cloni, rendendo difficile il libero svolgersi dell'elaborazione personale e della critica. Alcuni studenti dal canto loro aspirano alla sapienza sofisticata dei loro maestri come se fosse un bene superiore e assoluto, per il fatto che li pone un gradino sopra gli altri. Per tale motivo essi amano tecnicismi poco comprensibili e trasferibili a un vasto pubblico. Così facendo però, si allontanano dal mondo reale e tendono in tutti i modi ad agganciarsi al mondo dello scolasticismo perché, se ne fossero esclusi, non saprebbero dove andare: il loro sapere infatti è autoreferenziale e non condivisibile, non crea valore aggiunto e non fa crescere, mentre viceversa assicura una perenne autoconferma: «Dopo lo studio, quando gli studenti tornano nella vita reale, parlano alla gente comune

da accademici, attirando sì ammirazione, ma restando spesso incompresi. L'orgoglio accademico li porta spesso all'orgoglio caratteriale e a disprezzare la 'massa ignorante', che non si lascia guidare alla conoscenza (scolastica)». L'accademismo è nemico della pratica, che tende a sporcarsi le mani e rendere i saperi largamente fruibili; fa uso dell'ironia per contrastare i saperi 'altri', mette alla berlina qualsiasi posizione di segno contrario, tende invece a «guardare con sospetto (o incredulità) a tutte quelle teorie che propugnano un primato dei fatti, delle cose, del mondo, della realtà sulle interpretazioni, sulle costruzioni (per lo più fantasmatiche)». Tutto ciò crea autoreferenzialità e chiusura all'innovazione. Il vero 'Maestro', sostiene Margiotta, non risulta interessato ai programmi ma agli studenti e alla loro crescita personale: «a lui non interessa di indottrinare i suoi studenti (= clonare se stesso in loro), ma portarli a maturità. Non vuole creare dei "disabili" dalla testa grande, e dai piedi fragili. Non vuole rispondere solo a domande che gli studenti non hanno, ma intende prendersi a cuore anche le questioni che "bollono" nella loro mente e nella loro esistenza di giovani in cerca di risposte personali nel loro tempo particolare» (Margiotta, 2014, pp. 29-30).

2.1. Pratici e accademici

L'analisi dell'epistemologia pedagogica in questo dibattito include la riflessione di altri studiosi europei, tra cui ricordo Carreras e Molina (2006), poco conosciuti nel panorama italiano. I due studiosi spagnoli partono dal presupposto che una scienza si definisce non solo per il suo oggetto di studio, talora non esclusivo e condiviso con altre discipline, ma piuttosto per i problemi che studia e che aiuta a risolvere; la riflessione teoretica che si fonda esclusivamente sullo studio e l'analisi approfondita di fonti bibliografiche, sostengono i due autori, tende a perdere di vista il pragmatismo della quotidianità, come le urgenze che gli educatori affrontano nel sociale.

La riflessione di questi autori ruota intorno a una serie di domande, tra cui quale sia il ruolo della formazione che avviene in aula per preparare gli educatori nelle competenze che metteranno in atto nella loro pratica professionale e quali le metodologie specifiche e le tappe dell'intervento educativo nel sociale, partendo così dalla pratica per risalire ai fondamenti e ai caratteri epistemologici della disciplina. Per quanto concerne i saperi pedagogico-sociali in particolare, la questione è evitare di cadere in un indifferenzismo pedagogico con un campo di studio tanto illimitato quanto indistinto che si riduca a una descrizione di pratiche «sperando che queste parlino da sole» (Carreras, Molina, 2006, p. 32) o al contrario puntare a un riduttivismo che produca una visione incapsulata che si riduce a speculazioni anali-

tiche. La questione va risolta inquadrandola a favore della circolarità tra prassi e teoria, come sostiene Baldacci, una circolarità che va pensata in termini dialettici: «una teoria senza relazione con i problemi delle pratiche educative finisce per risultare astratta ed inefficace ma al tempo stesso una prassi che si esaurisce nel far fronte in maniera immediata a tali problemi, senza lumi teorici, rischia di vagare nel buio, di andare per tentativi» (Baldacci, 2010, p. 65).

Sullo stesso piano è la riflessione di L. Mortari che rileva: «si rimprovera alla ricerca pedagogica di aver fallito rispetto alla sua stessa ragione, in quanto non fornisce dati utili alla pratica educativa e questa carenza di senso mette a rischio la sua stessa credibilità» (Mortari, 2010, p. 143).

In questo senso la studiosa fa memoria storica dell'apertura e successiva chiusura del Department of Pedagogy e del Laboratory School, entrambi fondati da J. Dewey proprio con lo scopo di verificare l'attuabilità e la ricaduta sulla pratica della ricerca scientifica in educazione, strutture che avevano anche il ruolo di incubatore scientifico in relazione alle problematiche che emergevano dalla prassi quotidiana e che permettessero la realizzazione e la sperimentazione nella pratica scolastica, delle congetture emergenti dalla riflessione e ricerca scientifica. Entrambe le strutture furono chiuse: «Non seguendo il programma di Dewey, la scuola-laboratorio ha slegato la ricerca teoretica dalla pratica dell'insegnamento. In questo modo ha fallito nel suo obiettivo. Questo fatto rappresenta una lezione per tutti quelli che, volendo raggiungere l'eccellenza accademica, non si curano di dare rilevanza alla pratica» (Pring, 2000, in Mortari, 2010, p. 177).

Vanno quindi posti alcuni punti fermi al discorso che nel percorso qui esposto introdurranno le tematiche relative alla progettazione educativa e alle tipologie di intervento che verranno approfondite nel successivo capitolo.

2.2. Ricerca accademica: rigore, ma anche rilevanza

A questo scopo, sempre con riferimento a Mortari, l'educazione va definita come *oggetto della ricerca educativa*; è già stato precisato come il termine "educazione" sia qualcosa di non facilmente definibile e caratterizzato da sconcertanti antinomie di significato. È sempre quindi necessaria una preliminare definizione di educazione, che in questo caso precisiamo essere «una pratica, cioè un'azione che si realizza allo scopo di favorire il pieno fiorire delle capacità della persona» (Mazzoni, Mortari, 2015, p. 175).

Quindi una connotazione fondamentale della pratica educativa è il cambiamento, fine che accomuna pratica educativa e ricerca educativa; si fa ricerca per portare cambiamenti, in senso migliorativo, alla realtà della vita

delle persone. Per modificare una realtà è necessario uno studio volto ad una sua conoscenza approfondita, che è il fine delle scienze dell'educazione; un sapere profondamente prassico, che «trova la sua ragione fondativa nel bisogno di orientare al meglio la pratica. Di conseguenza i risultati della ricerca dovrebbero consentire di cambiare la pratica» (*Ivi*, p. 177).

Seguendo la linea proposta da Mortari un elemento dirimente in questo processo è la distinzione tra *rigore* e *rilevanza* scientifica. Il rigore scientifico fa parte di quell'eredità positivista di matrice galileiana per cui la ricerca sperimentale deve essere ripetibile, dimostrabile, con risultati chiaramente misurabili. Il fatto educativo, come avviene in linea generale per tutto l'insieme delle scienze umane, di cui le scienze dell'educazione fanno parte, tende a sfuggire a tale rigore per via dell'intrinseca unicità e irripetibilità del suo oggetto di studio che è l'Uomo. Si pone allora la necessità di rinvenire, come cardine della ricerca in educazione, un'accezione diversa di rigore scientifico; esso è volto in ogni caso ad assicurare l'utilizzo di criteri metodologici precisi e chiari, quantunque i risultati cui si perviene possano essere diversi anche radicalmente nel passare, ad esempio, da un contesto a un altro. Così pure, senza voler sminuire il dibattito scientifico sul tema, una ricerca rigorosa sotto il profilo del metodo può soprassedere alla cosiddetta significatività dei risultati che in un'ottica puramente statistica devono attestarsi su determinati livelli quantitativi in riferimento alla popolazione, se i risultati della ricerca rivestono un interesse per la comunità scientifica e aiutano a risolvere i problemi reali anche di una piccola comunità, intendendo con questo che talvolta assume più rilevanza l'esperienza fatta che la numerosità dei soggetti coinvolti.

Mortari in questa chiave propone la valorizzazione della *rilevanza* della ricerca scientifica, che per questo genere di saperi si riferisce proprio all'utilità riscontrata dai pratici dell'educazione. L'esigenza che si presenta a questi ultimi, infatti, si concentra su come affrontare problematiche che emergono dal quotidiano proponendo strumenti, ma anche idee, considerazioni, che aiutino ad allargare gli orizzonti riflessivi, sviluppare la creatività di cui si riconosce il bisogno in relazione a una situazione nuova e inconsueta. Viceversa, quando si crea una divaricazione troppo profonda tra teoria e pratica, la ricerca rimane fine a se stessa e i pratici non ne rinvergono utilità alcuna per la loro crescita professionale e umana; verificare la possibilità di cambiamento e crescita dei soggetti in condizioni inusuali rappresenta per gli educatori sia uno stimolo che una gratificazione: costituisce in effetti la più importante fonte di arricchimento professionale.

Va ancora menzionato in proposito Dewey che così si pronuncia sul tema: il praticismo senza riflessività scientifica «rafforza la regola del convenzionalismo, dell'abitudine e delle opinioni contingenti», mentre una

scienza che si sviluppa senza una vitale connessione con l'esperienza rischia la costruzione di un «sapere sterile e di scarsa profondità» (Dewey, 1971, p. 30).

3. Oltre l'approccio positivista: alla ricerca di un nuovo paradigma per la ricerca scientifica

Anche se l'approccio positivista ha dato un forte impulso a una ricerca scientifica fatta su elementi concreti oggettivi e comparabili consentendo la crescita e il progresso umano e sociale, in campo educativo ha portato talvolta a interpretazioni riduttive e semplificate della complessità, producendo una deriva scienziata, disincarnata, sterile, che pone la misurabilità delle prestazioni e l'efficienza come una posizione tirannica a cui assoggettarsi soprattutto nel servizio pubblico, in vista dell'erogazione di fondi; si tratta di una posizione che trova un suo riscontro in un assetto economico che privilegia l'efficientismo e la performance e che a sua volta si radica in una concezione di scienza iperspecialistica e quindi settoriale.

L'approccio epistemologico che favorisce l'iperspecializzazione e la frammentazione dei saperi si è affermato nel XX secolo, con il progresso esponenziale di tutte le scienze che però a distanza di più di un secolo, e con uno scenario del sapere che è andato mutando, accrescendosi e aprendo orizzonti di una maggiore considerazione dell'interconnessione che costituisce la realtà, non trova più risposte convincenti a rendere la complessità del reale, in un momento in cui ve n'è, al contrario, estremo bisogno.

Come si è giunti ad una tale posizione? Orefice (2011) si fa portavoce della posizione che riscontra la genesi di tale deriva nella necessità di sganciamento dall'immutabilità del sapere legato a un paradigma di sapere assoluto di stampo teocentrico. La ricerca scientifica degli ultimi cinquecento anni fonda un nuovo paradigma non legato all'autoritarismo dell'*Ipse dixit*, ma ancorato alla verificabilità delle ipotesi e alla cogenza causale dei fatti studiati.

Si passa in questo modo attraverso un cambiamento che supera l'autorità di chi stabilisce il sapere, per giungere alla ricerca dei criteri che garantiscano l'oggettività di tale conoscenza. Questo processo evolutivo si manifesta attraverso l'enfasi posta sulla ragione, che viene giudicata in grado di capire *da sé* come stiano le cose nella realtà, piuttosto che fondarsi su di una autorità che svolga «funzioni tutoriali di conoscenza assoluta» (Ivi, p. 40). Questo affrancamento della ragione e il suo progressivo affermarsi rispetto ai processi di conoscenza teocratica della realtà, trova la sua apoteosi nell'Illuminismo in cui si realizza la fede totale nella scienza positiva. La rivoluzione illuminista porta al centro l'uomo e la sua possibilità di co-

noscenza autonoma con cui trasformare la realtà, dando l'avvio a un'era di sviluppo scientifico e tecnologico nonché politico e sociale.

Tale conquista ha portato l'uomo ad assumere il potere di dire l'ultima parola su se stesso e sul mondo, dimenticando che egli è parte della realtà che lo circonda e che il suo potere non è assoluto, ma soggetto a limiti: Uomo e Ambiente sono un tutt'uno inscindibile; sopraffare la natura vuol dire rompere il fragile equilibrio individuo-ambiente formatosi e consolidatosi in miliardi di anni; la sopraffazione delle vite umane si estende quasi automaticamente alla distruzione dell'ambiente.

L'emancipazione dell'uomo dal potere assoluto della conoscenza teocentrica libera la conoscenza da aspetti ingenui legati al sentire e alle emozioni di una conoscenza che ha caratteristiche di sacralità e la trasferisce sulla razionalità e sulla conoscenza scientifica, che però presenta il limite di non riuscire a concepire una conoscenza globale della realtà, ma soltanto una sua segmentazione:

Tanto più una porzione anche minima della realtà viene isolata e letta dal ricercatore settoriale con l'occhio inesorabile della 'conoscenza verificata' tanto più se ne coglie la struttura e il funzionamento, codificabile in modelli e teorie ritenuti inoppugnabili (Orefice, 2011, p. 42).

Ciò che si produce, allora, è una scienza riduzionistica che allarga a dismisura l'enciclopedia delle discipline: produce al contempo saperi segmentati razionali e tecnologici che si materializzano anche nei prodotti di consumo delle società di massa. Ma questa, aggiunge Orefice, non è la frattura più grave che si crea nella conoscenza: il fenomeno più grave è quello della separazione tra *scienza e coscienza*. La conoscenza verificata viene a porsi come potere assoluto, sulla base dell'assunto che una conoscenza oggettiva non ha bisogno della coscienza perché è neutra: il Vero viene anteposto al Giusto.

È la separazione più tragica che la mente umana abbia mai prodotto: la ragione umana non paga di prendere il potere assoluto sul mondo esterno lo prende anche sul suo mondo interno. Attacca la sua stessa coscienza formatasi in migliaia di anni e la distrugge in un pugno di secoli. Il vero non ha niente a che fare con il bene. Il bene non si alimenta più del vero. Si fa strada la società della distruzione di massa (*Ivi*, p. 42).

La perdita di una bussola etica produce l'ingresso in un'era di paure sotterranee e inquietanti, generate dalla consapevolezza di un'insicurezza globale, perché la fragilità umana non è superabile e non cessa di imporsi nonostante gli artifici posti in essere (il mito dell'eterna giovinezza, l'allontanamento della prospettiva della morte); nonostante tutto, essa domina qualunque tentativo di controllare la terra, l'universo, la stessa vita umana.

E tutto questo assume forme realmente inquietanti in tempi recentissimi, quando l'avvento della pandemia da SARS Cov-2 dà corpo a queste paure ancestrali. La difesa estrema a quel punto è il negazionismo.

La ricostruzione appena svolta non ha la pretesa di essere massimalista e neppure potrebbe esserlo: non possono negarsi infatti i vantaggi che il progresso scientifico e tecnologico hanno apportato e apportano alla vita quotidiana. Quello che si vuole dimostrare è l'innegabile rapporto di consequenzialità che si è creato attraverso una concezione moderna di scienza e la situazione di discriminazione di beni e risorse, di squilibri ambientali, politici, economici e sociali verificatisi a livello globale (e maggiormente nel Sud del mondo), la situazione di sfruttamento delle persone più deboli e indifese e la diffusione della cultura dello scarto.

Con questi presupposti, l'assicurazione della validità delle procedure adottate nella ricerca scientifica si manifesta in molti casi come totalmente a scapito del soggetto cui tale ricerca vorrebbe apportare dei miglioramenti di vita: si dà cioè per scontato che quello che il ricercatore scopre debba *necessariamente* essere di interesse e di vantaggio del soggetto. Il più delle volte, invece, il soggetto viene reificato «perdendo completamente le dimensioni d'insieme, di nessi vitali, di forze energetiche che sono altrettanto importanti da esplorare per capire la natura della vita e gli equilibri tra gli esseri viventi. Lo stesso varrebbe per le materie inerti e il loro utilizzo e manipolazione: senza una considerazione dei destinatari di tali forme di progresso si ottiene il risultato di sostanze inquinanti che danneggiano il pianeta e le vite dei suoi abitanti» (*Ivi*, p. 42).

3.1. Verso una nuova razionalità

Quello di cui necessita il sapere umano di fronte alle sfide della contemporaneità, oggi riconducibili alla questione dell'Ecologia Integrale, deve allora seguire paradigmi relativi a una razionalità più comprensiva delle potenzialità e attese di un universo antropologico connotato culturalmente in modo preciso, che si discosti pertanto dal paradigma occidentalocentrico che ha dominato il campo scientifico negli ultimi decenni.

I paradigmi di una razionalità che sembrano fornire risposte più sensate alle domande e ai bisogni planetari, sono di tre tipi: la razionalità complessa, la razionalità autocorreggibile, la razionalità empatica.

Il primo paradigma epistemologico si costituisce intorno a una letteratura internazionale consolidata e punti di approdo riconosciuti: l'oggettività scientifica si raggiunge attraverso il contributo di molteplici apporti disciplinari che forniscono chiavi conoscitive e interpretative multiple, capaci di cogliere

sinergicamente le parti e l'insieme del problema; la conoscenza settoriale costituisce quel contributo indispensabile che deve però necessariamente saldarsi con gli altri aspetti del problema. In questo paradigma predomina il principio della *complementarità*: la scienza complessa è una *scienza cooperativa* che si alimenta degli scambi e dei prestiti con altre discipline, va alla ricerca delle connessioni con altri saperi, altre teorie, altri approcci scientifici.

Questo approccio trova un suo naturale completamento nella constatazione che la scienza non si fonda più sulla stabilità degli assetti disciplinari, ma diviene mutevole, soggetta anche al fatto di divenire sterile o residuale se non riesce ad arricchirsi o se le conclusioni a cui giunge risultano poi superabili da altri approcci disciplinari più funzionali a una lettura complessa della realtà. I confini netti tra le discipline scompaiono: si profila un paradigma che tiene conto delle possibilità autocorrettive di un approccio scientifico fondato sulla complessità.

L'aspetto legato alla *autocorreggibilità* della scienza porta a riflettere sulla sua matrice decisamente occidentalocentrica che, senza negarne l'importanza storica, diviene sempre più necessario superare: in tempo di meticcio sociale e culturale è vitale assumere come definitivo l'apporto che altre storie, altre filosofie e modi di vivere provenienti da tutto il mondo possano arricchire e di fatto costituiscano parte della nostra stessa cultura; ciò implica una direzione insostituibile della ricerca e dell'educazione nelle università e nei percorsi educativi formali e informali, che si evolva di pari passo e si confronti costantemente con le traiettorie di sviluppo dei territori e i programmi di cooperazione internazionale. Una formazione orientata in questo modo nello sviluppo della ricerca scientifica garantisce dai rischi già verificatisi di neocolonizzazione tra nord e sud del mondo; di divario tra Paesi ricchi e poveri, tra popolazioni ed élite, che hanno ingenerato gravi tensioni politiche e scompensi economici.

Il terzo paradigma invece è quello che introduce una razionalità *empatica* che riguarda le discipline che studiano l'uomo e la sua produzione culturale: il clima storico che conduce alla conoscenza dimostrativa e verificabile si produce come reazione a una conoscenza precedente di forte impronta emozionale, che costituiva l'altra faccia della medaglia di una scienza dichiarativa fondata sul principio d'autorità. Sia la conoscenza di senso comune che quella dotta risultavano entrambe connotate dalla sacralità. Tra i due modi di conoscere il mondo si è creata un'incomunicabilità radicale, data l'una da inaccessibilità, l'altra da indiscutibilità. Conoscenza intellettuale e conoscenza popolare erano tuttavia intrise di un profondo carattere morale; esse producevano saperi, buoni e cattivi, senza mezzi termini: i primi da seguire, i secondi da evitare, il bene da conoscere e da desiderare, il male da evitare e da cui tenersi alla larga.

La messa in crisi di tale paradigma porta alla considerazione che esistano possibilità conoscitive che non si connotino né come bene né come male: scaturisce da qui la *presunta neutralità* del ricercatore. La storia mostra tuttavia l'aspetto chimerico di tale pretesa di neutralità, a partire dalle conseguenze ambientali di uno sviluppo di conoscenze scientifiche indiscriminato e dalle ricadute che una siffatta visione ha avuto su uomini e donne reali, permettendo il perpetrarsi delle più nefande atrocità che l'uomo abbia mai compiuto su scala mondiale.

È possibile – domanda Orefice – ricomporre questo rapporto tra conoscenza scientifica, ambiente ed esistenze individuali? Di certo, risponde, «non restaurando nella scienza una morale sovrapposta, ma ricercando nella sua stessa libertà di indagine e di verifica, le radici di una *eticità* che prima di essere sua, è della mente umana da cui nasce» (Orefice, 2011, p. 54). Lo studio della mente intelligente va di pari passo con lo studio della mente morale. Sono le scienze biologiche e non quelle filosofiche a dirci che la conoscenza umana più completa è quella *che raduna in sé la conoscenza del sentire e quella del pensare* e che gli studi sulla mente morale conducono alle origini *naturali* del bene e del male.

Da queste considerazioni emerge una scienza che si libera dall'*equivoco della neutralità*: il dato empirico che emerge, al contrario, è quello dell'unitarietà di una conoscenza 'senziente e pensante', portatrice di una razionalità empatica (Orefice, 2011).

L'esito della messa a punto di paradigmi scientifici innovativi sfocia nel costituirsi di un nuovo ultimo approccio epistemologico in cui le discipline si allargano a rapporti plurimi e interdisciplinari, che danno luogo a meticciami e relazioni aperte tra discipline diverse e interlocutori differenziati all'origine della transdisciplinarietà. Ci stiamo così avvicinando alla necessità di adottare un paradigma comprensivo nuovo che risponda alle critiche e agli auspici presentati dagli studiosi menzionati e anche da molti altri (Montalbetti, 2015; Caride, 2005; Núñez, 2002; Mortari, 2010).

3.2. Multi-inter-trans-disciplinarietà

Le scoperte scientifiche, si è detto, hanno avuto come effetto un ripensamento radicale sulla realtà così come essa è stata studiata fino agli anni Sessanta del XX secolo: in particolare gli studi di fisica hanno rilevato che la realtà percepibile emerge in forma ordinata da un caos di sottofondo. Questa scoperta ha dato l'avvio a una nuova corrente di studi che ha investito tutte le scienze e che va sotto il nome di *paradigma della complessità*: questa constatazione di un caos permanente e primordiale ha portato la ri-

flessione degli studiosi ad abbandonare definitivamente quei concetti di armonia e perfezione delle forme classiche della geometria euclidea e del calcolo differenziale (Cfr. Rondinara, 2008). Anche il concetto di entropia si avvicina molto a questa concezione: la materia presenta a livello molecolare un certo grado di movimento, di dis-ordine che è all'origine della capacità di *trasformarsi* passando da uno stadio ad un altro; se l'entropia si abbassa ad un livello eccessivo, il sistema si irrigidisce ed è destinato a disintegrarsi, così come quando l'entropia è troppo elevata regna il caos e non si costituiscono le condizioni favorevoli al mantenimento degli equilibri molecolari. Si tratta di una suggestione che a livello metaforico è trasferibile alla vita umana, alle relazioni tra persone, anche alla relazione educatore-educando in cui questo grado di dis-ordine, di vitalità, di non prevedibilità degli esiti del processo educativo appare come garanzia della *libertà* di entrambi i soggetti che non scadono in una collusione avvolgente, nociva alla relazione, né sono schegge impazzite in preda a uno spontaneismo caotico che non trova punti di incontro e di 'quiete'.

Altri studi di carattere economico e finanziario hanno trattato l'imprevedibilità delle reazioni umane poste sotto certe condizioni, la *razionalità limitata* di determinati comportamenti e scelte, l'impossibilità di prevedere tutte le scelte, nonché l'incidenza dell'opportunismo sulle scelte comportamentali nei campi menzionati (Simon *et al.* in Lozupone, 2015). Tutti questi studi ci fanno comprendere come è *necessario pensare alla realtà nel segno della complessità*, cioè una realtà che va intesa nella sua totalità completa, che include le eccezioni, le degenerazioni, i casi singoli, le contraddizioni, una realtà che sempre più non può risultare appannaggio di un singolo sapere, ma che per la sua più completa comprensione necessita di saperi plurali, che concorrono alla spiegazione dei fenomeni.

3.3. Studiare una realtà complessa: la multidisciplinarietà nel paradigma delle scienze dell'educazione di Aldo Visalberghi

La stessa pedagogia studia il fatto educativo attraverso il concorso di discipline diverse, come insegnò Aldo Visalberghi negli anni Settanta postulando il passaggio dalla pedagogia di derivazione filosofica alle scienze dell'educazione di matrice più spiccatamente positivista. Visalberghi, seguendo appieno il paradigma delle scienze positive, sosteneva che per fondare una pedagogia 'scientifica' si dovessero costituire nella cosiddetta *enciclopedia pedagogica* le discipline in cui fosse possibile fare ricerca scientifica e tra esse figuravano, per citarne alcune: la psicologia generale, quella dell'età evo-

lutiva (che oggi definiremmo dello sviluppo), quella dell'apprendimento, la psicomètria, la statistica, le tecnologie educative e didattiche, la teoria del curricolo, la storia dell'educazione e della disciplina specifica, la sociologia dell'educazione e altre con le medesime caratteristiche (Visalberghi, 1978).

Tali discipline favoriscono uno studio multidisciplinare del fenomeno educativo da diversi punti di vista, occupandosi tutte del medesimo oggetto; la conoscenza di quell'oggetto assume una natura enciclopedica se esso viene studiato in tutte le sue forme e diverse componenti. La debolezza di un approccio multidisciplinare sta nel rischio della mancanza di dialogo tra le discipline coinvolte: si tratta in ogni caso di un approccio da non escludere in assoluto, piuttosto necessario in una prima fase di studio, riduzionistica, di un oggetto complesso (Riparelli, 2019; Boies, 2021).

3.4. Interdisciplinarietà

Un passo avanti rispetto all'approccio multidisciplinare è dato dall'interdisciplinarietà, che si costituisce quando discipline anche di natura molto diversa si affiancano nello studio del medesimo fenomeno creando una proficua interazione.

È un paradigma che si sviluppa orizzontalmente e consente una maggiore comprensione di un oggetto di studio che non potrebbe raggiungersi attraverso lo studio di un'unica disciplina; è il caso ad esempio della psicolinguistica, della chimica-fisica, della bio-chimica e, nel nostro caso, della bio-pedagogia, dell'economia e politica dell'educazione. Questo approccio risulta attualmente il più diffuso: l'integrazione di saperi diversi in ordine al medesimo oggetto di studio ne favorisce una più completa comprensione mantenendo però, le specificità disciplinari. In effetti la nascita di queste discipline intermedie è favorita proprio dalla fertilità di questo tipo di approccio. Il metodo interdisciplinare è più complesso del precedente. Nasce dalla duplice constatazione della frammentazione del sapere e della sua complessità ed è animato dalla tensione verso una comprensione condivisa dei problemi. Esso richiede pertanto un'interazione tra i cultori delle discipline coinvolte, nella consapevolezza della parzialità di ciascuna prospettiva, sapendo cogliere differenze, similitudini e complementarità in un processo di apprendimento continuo.

Si è accennato però alla difficoltà di entrare in dialogo proficuo tra segmenti disciplinari epistemologicamente distanti: una visione puramente aziendale della realtà accademica che ha come base il profitto tende certamente a sfavorire un approccio di questo tipo, che *necessita di tempo* a disposizione, di tentativi ripetuti, perché le proposte di studio non sempre e

non subito vanno a buon fine, perché non è scontata la contaminazione e il dialogo tra settori anche lontani tra loro. D'altra parte, però i bisogni delle persone crescono, esistono divaricazioni troppo profonde tra le nazioni: in questo senso la globalizzazione ha avuto un ruolo determinante nell'approfondire il *gap* economico, sanitario e tecnologico in troppe aree del pianeta da cui provengono richieste di soluzioni che sarebbero favorite proprio da un approccio trasversale tra le discipline.

3.5. Verso la transdisciplinarietà

Per i motivi appena illustrati, di una scienza distaccata dai bisogni delle popolazioni più marginali, oggetto della *cultura dello scarto*, in tempi molto recenti papa Francesco, alla lettera 4c del proemio della costituzione apostolica *Veritatis Gaudium* del 29 gennaio 2018, rivolta alle Università e alle Facoltà ecclesiastiche, ha richiamato due concetti fondamentali: l'unità del sapere e la transdisciplinarietà. Per riparare agli effetti della frammentazione scientifica, va attuato un dialogo a tutto campo tra le diverse discipline che valorizzi il sapere complesso come sapere unitario e integrato, «come esigenza intrinseca per fare esperienza comunitaria della gioia della Verità e per approfondirne il significato e le implicazioni pratiche». A tale scopo il pontefice richiama alcuni dei concetti introdotti, esortando al costituirsi della rivoluzione culturale della transdisciplinarietà: «In tal senso, è senz'altro positiva e promettente l'odierna riscoperta del principio dell'interdisciplinarietà: non tanto nella sua forma “debole” di semplice multidisciplinarietà come approccio che favorisce una migliore comprensione da più punti di vista di un oggetto di studio; quanto piuttosto nella sua forma “forte” di transdisciplinarietà, come collocazione e fermentazione di tutti i saperi entro lo spazio di Luce e di Vita offerto dalla Sapienza che promana dalla Rivelazione di Dio» (Francesco, 2018a, par. 4c).

Il termine “transdisciplinarietà” è un neologismo apparso per la prima volta nel 1963, in una conferenza dello psicologo e pedagogista svizzero Jean Piaget (Piaget, 1974). Successivamente il fisico teorico Basarab Nicolescu nel suo *Manifesto della transdisciplinarietà* rileva che «il termine fu inizialmente coniato per esprimere il bisogno di una trasgressione gioiosa delle frontiere tra le discipline, principalmente nel campo dell'insegnamento, nel superamento della multi – e inter – disciplinarietà» (Nicolescu, 2014, p. 17).

La transdisciplinarietà comporta non solo un'interazione tra discipline, ma una vera e propria integrazione tra di esse che implica l'adozione di un punto di vista sintetico, sinergico e integrativo.

Mario Groppo negli anni Novanta la delinea come «una qualità che ca-

ratterizza il risultato della collaborazione interdisciplinare. Il dialogo e la collaborazione tra scienze di ambiti diversi, quando hanno successo, possono arrivare a produrre costrutti mentali [...] che trascendono gli ambiti, cioè l'oggetto e il metodo delle singole scienze che vi hanno collaborato e perciò sono detti transdisciplinari, in quanto sono raggiunti mediante la collaborazione effettiva tra discipline appartenenti a scienze diverse» (Groppo, in Coffele, 1999, p. 258).

Transdisciplinarietà vuol dire dare enfasi alla complessità nel più alto grado; rappresenta l'esito di una ricomplexificazione del reale dopo aver proceduto per ragioni meramente pratiche a uno studio riduzionistico multidisciplinare e interdisciplinare come prima forma di dialogo costruttivo tra le scienze. Il risultato è la sintesi disciplinare, la costruzione di un linguaggio nuovo e condiviso, che si spinge *oltre* le discipline, in una visione complessa e armonica: non mero affiancamento multidisciplinare, non solo dialogo interdisciplinare, ma un *tertium datur* dalla natura nuova e attualmente sconosciuta; come suggerisce papa Francesco, un modello che richiama geometricamente «il poliedro, che riflette la confluenza di tutte le parzialità che in esso mantengono la loro originalità» (Francesco, 2018a, par. 4d).

La transdisciplinarietà, nel tentativo di esprimere un nuovo linguaggio sul mondo, non ha la pretesa di formalizzare un nuovo campo disciplinare o di costituire una super-disciplina, poiché si presenta come uno spazio relazionale extradisciplinare dove ogni sapere, aprendosi con il proprio metodo e contenuti agli altri saperi, può collocarsi. Essa, infatti, si alimenta della ricerca disciplinare delle singole scienze, le quali a loro volta ottengono ulteriori chiarimenti dalla ricerca transdisciplinare e pertanto non si pone affatto in un atteggiamento antagonista, bensì di complementarità nei confronti delle ricerche disciplinari. La transdisciplinarietà, come afferma la sua “Charta” programmatica, «fa emergere dal confronto delle discipline l'esistenza di nuovi dati, che fanno da giunzione e da snodo fra le discipline stesse»; essa inoltre «non cerca il dominio fra più discipline, ma l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera» (Nicolescu, 1996).

È fondamentale la caduta dei dualismi che hanno connotato il sapere attraverso le contraddizioni storiche tra saperi scientifici e saperi umanistici; va superata, come indica Orefice, la contrapposizione tra conoscenza del pensare e conoscenza che proviene da emozioni e sentimenti; tutto va ricondotto all'unità complessa della conoscenza del soggetto che sente e pensa nel contesto storico. Va pertanto resa relativa l'autonomia dei settori della conoscenza a favore della ricomposizione armonica dell'unità della conoscenza e della coscienza, consapevole e giudicante, elaborata dalla nostra specie nella sua evoluzione filogenetica e storica.

«La ricerca e il ricercatore non possono essere svincolati dai principi

etici del bene dell'umanità e del pianeta, come dichiara la stessa Carta europea del ricercatore. Le conoscenze elaborate sono tanto più avanzate quanto più alimentano questo bene. L'educazione e la formazione in questo scenario non sono di secondaria importanza» (Human Development and Culture of Peace, 2018).

È infatti compito di due aspetti distintivi dell'educazione, l'educazione per tutti e la formazione permanente, promuovere un tale livello di analisi e di confronto attraverso il dialogo tra discipline.

4. Alla base della transdisciplinarietà: agape, umiltà e gioia della scoperta comune

Allo stato attuale non abbiamo produzioni culturali e scientifiche che ci mostrino il risultato concreto di un tale approccio di studio e di ricerca, probabilmente perché prima di tutto esso rappresenta *una rivoluzione culturale* e un'evoluzione in senso umanistico della riflessione scientifica e come tale non può concretizzarsi in tempi brevi; in secondo luogo perché la transdisciplinarietà *parte da e prevede* la coltivazione di una *postura interna* nello studioso che la pratica. Presenta cioè alcuni caratteri di un'interiorità che potremmo definire *matura*, di cui è possibile ipotizzare qualche *tratto distintivo* anche alla luce di alcuni atteggiamenti legati all'accademismo rispetto al quale tale postura si pone come antitetica:

- spiccata propensione verso il nuovo e il cambiamento;
- genuino interesse verso il modo di pensare e di vedere le cose dell'interlocutore;
- certezza della bontà della contaminazione delle idee anche come capacità di assunzione del punto di vista dell'altro, almeno a livello di una certa comprensione delle categorie;
- punto di vista dis-interessato, che non cerchi cioè il proprio interesse, come mantenimento della propria posizione e/o superiorità accademica/scientifica e la propria affermazione in senso utilitaristico, né l'affermazione del proprio punto di vista;
- consistente flessibilità in ordine all'accoglienza e seria capacità di ponderazione del punto di vista dell'altro;
- ricerca costante degli elementi unitivi piuttosto che disgiuntivi nelle discipline e nelle relazioni umane;
- chiara consapevolezza della necessità di ricercare un bene condiviso non solo come ricerca di ciò che accomuna, ma come ricerca di un bene oggettivo e comune per tutte le persone del globo.

Ne conseguono altri tratti pervasivi dello studioso transdisciplinare, quali:

1) un atteggiamento di umiltà e onestà intellettuale, in cui soprattutto la prima è volta alla conoscenza dei limiti della propria disciplina e di sé come persona, le idiosincrasie e le affinità profonde, così come gli stereotipi e i pregiudizi, di qualunque tipo essi siano;

2) la capacità di ricondurre l'oggetto della ricerca, dopo una prima riduzione necessaria in vista dello studio e dell'approfondimento disciplinare, a una dimensione *macro e comprensiva* che riguarda la realtà complessa di cui ci si sta occupando;

3) infine la capacità di congiungere, includere, integrare dentro di sé i contributi che vengono da altri saperi, essere quindi in grado di estendere alla propria concezione scientifica dell'oggetto di studio, quanto emerge dal contributo degli altri... in sintesi, saper imparare.

L'esercizio prolungato di tali capacità in un ambiente stimolante, favorevole, paritario, porterà al costituirsi di un atteggiamento agapico di profonda comunione e condivisione, caratterizzato da serenità e gioia nella condivisione umana e scientifica con gli interlocutori, da un orientamento al problema da affrontare, anziché al prevalere della propria posizione; un atteggiamento che favorisce lo scambio paritario di conoscenze con l'obiettivo di cercare di cogliere, nella circolarità dei diversi saperi, ciò che si riconoscerà come Vero, Buono e Giusto, e di farne memoria allorché si giunga alla profonda e condivisa sensazione che ciò che si sta raggiungendo appare come qualcosa di *ulteriore*, che *trascende* addirittura il gruppo di studio/lavoro.

Personalmente ritengo che la transdisciplinarietà come momento costitutivo di un nuovo umanesimo allo stato attuale non possa che esser verificata a posteriori; una volta poste in essere le categorie illustrate nel corso di questa trattazione e guadagnata la postura indicata per quanti la cercano e tentano di praticarla, essa verrà vissuta come un'esperienza che a buon diritto ritengo possa identificarsi come esperienza *gruppale* di flusso (cfr. Csikszentmihalyi, 1975).

Nel pratico, si tratta di effettuare una rivoluzione nei rapporti accademici tradizionalmente intesi, a favore di un atteggiamento aperto e creativo che non disdegni la dinamica *bottom-up* e la commistione dei saperi *della testa* (accademici), *delle mani* (operatori a tutti i livelli) e *del cuore* (coloro che si occupano della dimensione spirituale), per cui sia possibile interloquire tra accademici e operai, bancari e artigiani, imprenditori e contadini, credenti e non credenti.

È chiaro allora che verrà meno la posizione accademica della frontalità nella trasmissione del sapere a favore di una circolarità di risorse, pareri, proposte, chiavi interpretative. Tutti hanno qualcosa da dire, tutti hanno qualcosa da dare.

La verità sarà ciò che creerà non solo accordo, ma comunione, crescita di ogni singolo componente del gruppo di studio/lavoro, desiderio di esplorare altre frontiere, certezza di star lavorando per il bene comune, perché questo bene comune verrà chiaramente percepito gioiosamente da tutti i protagonisti dell'avventura della transdisciplinarietà.

4. Territorio, bene comune, sostenibilità, partecipazione

Introduzione

Mentre ci troviamo nell'attesa di prodotti di ricerca elaborati secondo l'approccio transdisciplinare, non possiamo dimenticare che l'attività educativa nel sociale porta avanti interventi in una dimensione di quotidianità. Questi interventi seguono una logica progettuale precisa che li rende oggetto di ricerca scientifica e che vanno ricondotti al senso del fare educazione come pratica educativa. La dimensione attuativa è infatti caratterizzante l'approccio pedagogico sociale; la fattualità in educazione costituisce quel fattore di militanza che oggi sembra peculiare nella pedagogia che si fa intervento educativo nel sociale, e per questo va conosciuta dagli educatori in formazione almeno nelle sue linee principali.

Il capitolo riprende il tema dell'intenzionalità educativa che è alla base della progettazione educativa. Tale intenzionalità si esprime in una cornice organizzata in cui l'intervento educativo si realizza e che va sotto il termine di *setting educativo*. La riflessione sul *setting* apre alle già menzionate questioni che ruotano intorno all'antropologia di riferimento: ogni educatore è chiamato a una presa di posizione etica riguardo all'oggetto dell'intervento educativo, che nella maggior parte dei casi è costituito da persone in crescita.

Porsi le domande scottanti sul senso della vita e sul valore inalienabile di ogni persona ha valore preventivo rispetto a possibili degenerazioni morali insite nel lavoro educativo, che si configurano come situazioni di manipolazione se non di vero e proprio plagio.

È fondamentale quindi confrontarsi con alcune derive del lavoro educativo in cui si può incorrere: la conoscenza di questi rischi è in effetti il primo deterrente nei confronti di una possibile caduta. Ci si soffermerà così sui fantasmi della relazione educativa anche per dimostrare che la cornice strutturante l'intervento educativo non è solo esterna, ma anche interna all'educatore.

Si tratterà poi della dimensione territoriale degli interventi educativi e della logica che li sostiene, attraverso l'introduzione del concetto di educazione diffusa in chiave ecologico integrale, nella sua dimensione poliedrica e inclusiva che concerne quindi i luoghi istituzionali in cui l'educazione si svolge, i soggetti coinvolti e la sua allocazione territoriale.

1. Intenzionalità degli atti e degli interventi educativi

I concetti, già esposti nel primo capitolo, relativi all'intenzionalità dell'azione educativa sono alla base di quanto verrà esposto in questo capitolo, che approfondisce alcune dimensioni dell'intervento e della progettazione educativa.

Abbiamo definito l'intenzionalità come quel processo che porta a esplicitare le finalità che una determinata azione educativa si propone di raggiungere. Va tenuto presente che, indipendentemente dall'atto educativo e dalle situazioni in cui l'educazione si pone, l'intenzionalità va annoverata nel bagaglio di dotazioni cognitivo-emotive dell'essere umano; si tratta di una possibilità che si può acquisire attraverso interventi educativi mirati nei casi in cui essa si mostri *carente*, nei casi cioè in cui il soggetto abbia un atteggiamento sostanzialmente passivo nei confronti della realtà, che subisce e che tende a sfruttare per il proprio tornaconto, e parassitario soprattutto nelle relazioni più vicine dal punto di vista affettivo (Bertolini, 2015).

Al suo opposto, si può osservare soprattutto nella categoria dei soggetti a rischio di devianza e marginalità sociale, in particolare minori, *una distorsione dell'intenzionalità*: essa si presenta come quello stato in cui il soggetto dà tutto a se stesso; un atteggiamento profondamente narcisista che si regge su di un Io ipertrofico. È compito dell'educazione, indipendentemente dal progetto rieducativo per tali soggetti, *portare intenzionalità laddove l'intenzionalità non è presente* (Tramma, 2008), come capacità di intenzionare il mondo, stimolare cioè l'attribuzione di significati alla propria presenza nel mondo, vivere una vita in cui le azioni e le scelte compiute siano dotate di senso, siano cioè chiare le finalità di un determinato agire attraverso l'esplicitazione di obiettivi anche ipotetici che ci si pone di raggiungere.

Per far questo bisogna aver chiare alcune categorie strutturali che riguardano i luoghi in cui l'azione educativa viene esercitata, nonché alcune categorie organizzative e di metodo da tenere a mente quando si vuole predisporre un intervento educativo.

2. I luoghi dell'educazione: il *setting* educativo

Un'azione educativa si svolge all'interno di un *setting* educativo. Il *setting* va inteso come organizzazione di spazi, tempi e regole che costituiscono l'indispensabile cornice del lavoro educativo (Dozza in Cerrocchi, Dozza, 2018).

Nelle organizzazioni formali come la scuola il *setting* è immediatamente chiaro ed esplicito: orario di ingresso e di uscita, modalità di accesso degli estranei, dinamiche istituzionali tra i vari attori del percorso scolastico (personale non docente, insegnanti, alunni e genitori), svolgimento delle lezioni, distinzione tra aule e laboratori, programmazione delle uscite scolastiche, modalità comunicative istituzionali eccetera. Meno chiaro e definibile con precisione è quanto avviene in altri contesti come una casa-famiglia, ad esempio, o in un centro aggregativo, in uno spazio be.bi. o in una ludoteca. Sono spazi in cui la vita si svolge secondo l'andamento della quotidianità o di luoghi di incontro o spazio ludico: anche in queste situazioni è presente un *setting*, che corrisponde alle finalità della struttura e alla sua progettazione educativa.

Un esempio di *setting* classico, ma distinto da quello scolastico, collocato più propriamente nell'alveo delle cosiddette *relazioni di cura*, è quello che viene dalla *pratica psicoterapeutica* soprattutto di stampo psicoanalitico. Il contratto terapeutico costituisce l'espressione più precisa del *setting* psicoterapeutico che si connota anche per altre dimensioni, tutte a forte valenza simbolica. Nel contratto viene stabilita la cadenza degli incontri, il loro costo, la gestione degli appuntamenti, anche quelli mancati; si formula l'importante pronunciamento sulla *riservatezza assoluta* («nulla di quanto dirà uscirà da questa stanza»), aspetto fondamentale per facilitare l'*alleanza terapeutica* che è la molla di un percorso terapeutico favorevole. Per quanto concerne il terapeuta, oltre alla custodia discreta e sicura dei contenuti intimi che il paziente vorrà consegnargli e condividere per elaborarne il contenuto, egli si impegna in un atteggiamento di non giudizio radicale, ma questo non viene solitamente comunicato al paziente, mentre invece viene comunicata la *regola dell'astensione* dal contatto fisico dentro e fuori la seduta e in genere da ogni frequentazione che non riguardi strettamente il percorso terapeutico. Altro elemento fondante il contratto terapeutico è la cosiddetta *regola fondamentale* «Si senta libero di *dire* qualunque cosa le venga in mente», che ha l'obiettivo di scoraggiare il passaggio all'atto, attraverso l'incoraggiamento alla verbalizzazione in generale e soprattutto dell'espressione emotiva.

L'azione educativa è intenzionalmente orientata al cambiamento e alla trasformazione dello stato esistenziale delle persone; «è un atto di fede nei valori, e per questo suscita il desiderio di trasformare gli altri» (Postic,

1999 [1979], p. 15). A motivo di questo riferimento valoriale, la predisposizione del *setting* e l'intenzionalità educativa non possono in alcun modo prescindere dalla concezione che si ha degli utenti e dai riferimenti teorico-metodologici alla base dell'intervento che sta per stabilirsi.

Questo riferimento ai presupposti axiologici dell'intervento, cioè la risposta a quali siano i criteri orientativi dell'agito professionale, e non tanto intorno alla finalità pura dell'intervento, riconduce all'etica del lavoro, che è un valore fondamentale per chi intenda lavorare professionalmente in un'ottica ecologico-integrale. L'attenzione peculiare a lavorare eticamente considerando attentamente la cura del soggetto-persona nell'accezione proposta da Bertolini, che intende per etica la «capacità della singola persona, ma anche della singola comunità culturale, di continuamente problematizzare le scelte fatte, di sentirsi in un certo senso obbligati a esplicitare i criteri, se si preferisce le ragioni, che essi hanno seguito e seguono nel dare una determinata direzione alle loro scelte e ai loro conseguenti comportamenti» (Bertolini, 2004, p. 9), contribuisce a evitare la caduta nelle trappole professionali che in definitiva snaturano lo sviluppo della singolarità dell'educando favorendo la gratificazione dell'educatore, attraverso la costruzione di veri e propri cloni dell'educatore, persone tutte uguali che alimentano il suo narcisismo, con un grave rischio di vero e proprio plagio.

2.1. Lavoro educativo e costruzioni fantasmatiche

Questo approfondimento, che attinge da concetti e proposizioni derivate dalla psicologia del profondo, è utile per confrontarsi con le parti nascoste dell'immaginario professionale e dei suoi ideali, andando alla radice dell'attività dell'educatore e del desiderio di educare, particolarmente approfonditi negli studi della scuola psicoanalitica francese (Kaes *et al.*, 1981).

Il fantasma, in psicoanalisi, costituisce una scena inconscia in cui il soggetto riversa, realizzandoli, desideri inconsci radicati nel profondo che corrispondono a tratti della sua personalità. In un'accezione proposta da Tramma, esso rappresenta «un desiderio o timore, in ogni caso uno spostamento, un allontanamento dal piano di realtà o una sua rielaborazione e organizzazione» (Tramma, 2003, p. 99). In altra accezione i fantasmi fanno parte dell'immaginario professionale degli educatori e possono corrispondere a ideali professionali: infatti, come riporta Enriquez (Enriquez, in Speciale-Bagliacca, 1980), essi corrispondono ad autorappresentazioni rispetto alla propria collocazione nella relazione educativa, relazione educativa che si presenta definitivamente *asimmetrica* (Postic, 1999 [1979]) e che per tale motivo attiva le dinamiche pulsionali di vita e di morte individuate dalla psicoa-

nalisi. La strutturale disuguaglianza dei due soggetti in relazione rende *demagogica*, secondo Postic, ogni aspirazione a un dialogo simmetrico. L'unica possibilità di rendere la relazione simmetrica si delinea quando avvengono processi di transazione, cioè di apertura al dialogo e al superamento dell'asimmetria. Infatti il paradigmatico rapporto insegnante-allievo non può essere considerato bi-polare bensì tri-polare, considerando come vertici di questo triangolo l'allievo, la conoscenza e l'insegnante che fa da mediatore e 'ponte' tra la conoscenza e la personalità del soggetto in crescita. «Se non avesse questa finalità, il dialogo non esisterebbe e l'insegnamento non sarebbe altro che indottrinamento e inculturazione» (Postic, 1999 [1979], p. 121). Il rapporto educativo, dunque, pur essendo asimmetrico, non è unidirezionale ma piuttosto estremamente più complesso, vedendo l'insegnante curvarsi in una posizione mediana tra l'apprendimento del singolo allievo e il patrimonio di conoscenze trasmesse attraverso la relazione educativa.

La formazione, d'altra parte e sempre sul versante dell'educatore, porta il marchio del desiderio di onnipotenza e del timore di impotenza, del fantasma di essere portatore a un tempo di vita e di morte. Emblematico e particolarmente suggestivo, sulla dimensione fantasmatica dell'attività educativa riscontrabile nell'educatore, è quanto formulato da Eugène Enriquez, citato esponente della scuola psicoanalitica francese:

Per Enriquez ci sono fantasmi-modello presenti in tutti i formatori. Il "formatore", che dà la forma perfetta, è il prototipo di ogni modello che ha in sé i fantasmi fondamentali. Il "terapeuta", che desidera guarire e riportare il malato alla "normalità" dello statu quo ante. Il "maieuta", che punta a far nascere quanto è inespresso, potenziale. L'"interpretante" che tende a far emergere ciò che è nascosto, inconscio. Il "militante", che desidera far agire, far cambiare, far muovere. Il "riparatore", che si fa carico dei problemi dell'altro. Il "trasgressore" che tende a liberare gli altri dai tabù, dai divieti. Il "distruttore", che desidera inconsciamente rendere l'altro folle (G. Locatelli, 1995, pp. 8-9).

L'attività di formazione, ritornando ancora una volta ai fondamenti del lavoro educativo delineati nel primo capitolo, con riferimento alla connotazione relativistica dei processi educativo-formativi, cela in effetti spinte che vanno verso la distruzione del soggetto, la sua manipolazione, la sua oggettivazione, così come si connota per spinte generative verso il progresso, l'autonomia, la libera espressione di sé e della propria consapevolezza. Questi contenuti ideali oscillano quindi tra salute professionale, in quanto aspirazione a un ideale, e malattia professionale, come rischio di inibizione della soggettività dell'utente e della sua libertà di essere quello che è; entrambe vanno tenute in debito conto, sia come mete a cui realisticamente si tende, sia come errori professionali da cui preservarsi.

Ciò che non va dimenticato è che la soggettività dell'educatore e i suoi fantasmi agiscono all'interno di una concezione che sancisce il valore dell'alterità; per questo in educazione conta così tanto l'empatia, che si pone obiettivi che in linea generale vanno verso la comprensione dell'altro nell'apprezzamento della differenziazione, dello sviluppo del capitale umano, verso l'autonomia. Quindi, suggerisce Locatelli (1995), vale non tanto indulgere in una concezione di pedagogia romantica, intimistica, e tantomeno in una concezione asettica scienziata o mentalista; conta poco soffermarsi sulla fantasia di lasciare sé stessi come esempio o modello di vita; vale piuttosto tener conto della drammaticità del fare educazione, che può esporre a rischi oggettivi di condanna, ad esempio, qualora la propria azione venga vista come pericolosa dal potere costituito (si pensi a Socrate, condotto addirittura alla morte, ma anche a tante figure meritorie, molto più vicine a noi, che contestano i regimi, portando in molte nazioni le istanze dell'istruzione per tutti, della parità di genere, dell'equità sociale, della distribuzione equa dei beni). In questo caso, e con tali rischi, si palesa il tentativo di *oggettivazione* del rapporto educativo, il tentativo, cioè di tenere l'educando lontano da sé – «Nulla, io non gli impongo di ricordarsi nulla di me», «desidero solo ed esclusivamente che ricordi quello che gli ho insegnato» (Locatelli, 1995) – ; tutto ciò costituisce pure una difesa estrema e una fuga dal coinvolgimento.

Si comprende allora la metafora suggestiva riportata da Dozza, che arricchisce il concetto di *setting* grupppale attraverso la metafora del fiume:

Gli educandi sono affluenti convogliati dagli educatori verso il corso d'acqua più grande. Ogni ruscello porta con sé materiali più vari che vanno ad arricchire, colorare e modificare il letto del fiume. [...] Il risultato del lavoro educativo sarà quello di favorire il flusso delle acque fino al mare, non in una confusa uscita a delta in cui le acque si mischiano, ma in un estuario più o meno ordinato dove le singolarità possano manifestare la loro peculiare fisionomia (Dozza, 2018, p. 40).

Il rapporto educativo, a scuola come sul territorio, nelle diverse realtà aggregative, non può prescindere dalla dimensione grupppale superando quella duale, potenzialmente mortifera, come si è visto; la consapevolezza, particolarmente nella scuola, deve orientarsi verso la considerazione di un rapporto diverso dalla dimensione familiare, un tragitto formativo in cui si cammina insieme con l'obiettivo di arrivare a strade che si dividono necessariamente e in cui ognuno porta avanti il suo percorso arricchito della esperienza dell'altro. Dunque, ancora una volta il lavoro educativo si manifesta nella sua complessità che attinge al substrato profondo della psiche e in quanto tale può 'correttamente' realizzarsi da parte del formatore nell'autocoscienza della complessità strutturale dell'atto educativo e della relazione che si intreccia con esso.

3. Le aree della progettazione educativa

In linea generale e schematica il lavoro progettuale si concentra su alcune aree che partono sempre e in ogni caso dalla rilevazione dei bisogni educativi (Dozza, 2018; Brandani, Tomisich, 2005; Demetrio, 1990; Orlando, Zampetti, 2018).

– *L'area della diagnosi educativa*: i bisogni educativi vanno rilevati attraverso un lavoro congiunto con l'utenza che può formulare richieste più o meno precise, che vanno analizzate attraverso l'*analisi della domanda educativa*. Tale analisi serve a rilevare e precisare il reale bisogno educativo a fronte di una sua formulazione che solitamente si presenta vaga e imprecisa. La richiesta formulata dall'utente può celare ad esempio un bisogno di intervento, che può essere psicologico o di semplice sostegno economico anziché schiettamente educativo. Il bisogno educativo non è un "dato": da un lato scaturisce da un'interpretazione, da una costruzione di significato elaborata dall'educatore, dall'altro, e ancor prima, l'analisi del bisogno è preceduta e contestualizzata in un quadro di riferimento teorico, scientifico e politico. E ancora, vale la pena ricordare come esistano anche bisogni non percepiti o non chiari – innanzitutto ai diretti interessati – che non si manifestano in una esplicita domanda educativa.

– *L'analisi della domanda e la sua riformulazione nei termini più adeguati* consente di rispondere o non rispondere ai reali bisogni dell'utente: non si tratta infatti di erogare soluzioni al problema, azione attraverso cui si correrebbe il doppio rischio di svilimento dell'operato professionale dell'educatore e di una mancata comprensione da parte dell'utente, che non avrà l'opportunità di condividere le finalità dell'intervento mancando di apprezzare l'utilità e la necessità della sua partecipazione in ordine ai bisogni espressi (cfr. Leone, Prezza, 2003). L'accento sull'espressione di un bisogno *educativo* come «processo volto ad aiutare il soggetto a elaborare un progetto educativo su di sé o sugli altri» (Simeone, 2001, p. 9) è il riferimento per distinguere una domanda educativa da altri tipi di esigenze.

– *L'area delle aspettative dell'utenza*: il tema delle aspettative intorno all'intervento costituisce un corollario importante di questa prima fase esplorativa e si lega strettamente all'analisi della domanda. Essa richiede una fase di studio del territorio per conoscere le reali situazioni di vita, le attese riguardo all'intervento e le risorse presenti, come pure le criticità che il territorio presenta agli utenti.

– *L'area della fattibilità economica*: essa riguarda risorse e vincoli anche di carattere economico o a livello di disponibilità di risorse umane adeguate numericamente e/o adeguatamente formate per affrontare l'emergenza sociale per la quale viene richiesto l'intervento. Va posta anche la questione della capacità di rendiconto delle spese così come della presenza di particolari vincoli da porre in discussione o che possano risultare pregiudiziali allo svolgimento dell'intervento.

– *L'area dell'esplicitazione di finalità e obiettivi*: entra qui in gioco l'esplicitazione del quadro concettuale adeguato alla strutturazione dell'intervento insieme alla definizione delle finalità generali e degli obiettivi progettuali; essi andrebbero modulati come obiettivi a breve, medio e lungo termine e dovrebbero riguardare la globalità dell'esperienza di vita delle persone o alcune aree specifiche come quelle di seguito indicate a titolo esemplificativo.

- a) L'area biologica e dei bisogni immediati: mangiare, dormire, avere un riparo adeguato, la cura del corpo e l'area psicologico-sociale, nei termini di socializzazione con le figure di riferimento (operatori professionali, genitori, pari), o culturale (lavoro e/o scolarizzazione, attori e agenzie del sistema formativo formale e d informale);
- b) l'area della comunicazione: con i familiari e con le istituzioni, compreso il lavoro di rete tra servizi; la sensibilizzazione e crescita della collettività. Rispetto a tutto questo va avanzata la formulazione ipotetica dei risultati attesi;
- c) l'area che riguarda le ricadute in termini di sensibilizzazione di crescita sulla comunità/collettività.

– *La predisposizione del setting*: dove, quando, si svolgerà l'intervento educativo, attraverso quale modalità, individuali/di gruppo (indoor e/o outdoor) in relazione ai riferimenti teorici e metodologici adottati.

- a) Le tappe del percorso educativo: i modi in cui verrà assicurata l'accoglienza e l'inserimento, la successione effettiva delle tappe del processo educativo (aperte ad eventuali necessità di modifica), il congedo dal contesto di intervento con l'eventuale inserimento in altri contesti;
- b) gli strumenti specifici, come il diario di bordo, si utilizzeranno per osservare e documentare l'intervento e le modalità di comunicazione tra operatori per il mantenimento di una coerenza interna nella comunicazione con gli utenti;
- c) il lavoro d'équipe: la cadenza e la rilevanza da conferire al lavoro d'équipe; il valutare se sia necessaria una formazione ad hoc degli operatori e intorno a quali temi e con quali modalità di erogazione; il valutare la necessità/possibilità di disporre di una consulenza o supervisione.

– *L'area delle modalità di erogazione del servizio*: come avviene il coordinamento tra risorse ed esperienze interne; valutare se favorire il lavoro di rete con altre realtà e servizi territoriali; se è necessaria una collaborazione, e a quale scopo; come effettuare tale collaborazione; nel caso si stabilisca di operare su più fronti stabilire i confini dell'intervento e dei ruoli di ciascuno dei soggetti coinvolti.

– *L'area della documentazione, monitoraggio e valutazione dell'esperienza*: consiste principalmente nel lasciare una memoria dell'esperienza; valutare e scegliere gli strumenti più opportuni per il monitoraggio e la valutazione dell'esperienza nonché la scelta di una documentazione adatta ad esprimere la situazione iniziale, descrivere l'intervento e illustrare i risultati ottenuti (Dozza 2018, pp. 35-36).

3.1. Attribuire senso alla progettazione educativa

Lo schema illustrato mostra che una tale mole di dati e 'carte' non può avere semplicemente un valore astratto come semplice compilazione di formulari (Palmieri, 2016). Il significato educativo deve permeare ogni atto preparatorio e realizzativo dell'intervento educativo specifico: progettazione, intervento e valutazione costituiscono un tutt'uno organico e significativo. Se si perde lo spessore di senso della progettazione, si verifica una deleteria scissione tra quanto si scrive sulla carta e ciò che effettivamente si realizza, tra teoria e pratica; la credibilità, la coerenza e l'affidabilità di un servizio e della professione educativa *tout-court* devono evitare tali occorrenze. I modelli di progettazione presentano un'evoluzione all'interno del contesto storico sociale e culturale. Fin verso gli anni Novanta del XX secolo il termine più in voga intorno alla progettazione è *pianificazione*, che si riferisce a un'organizzazione precisa e puntuale delle azioni da porre in essere anche gerarchicamente ordinate, volte unilateralmente al raggiungimento di obiettivi prefissati (Lipari, 2009). Tale impostazione corrisponde a quanto già rappresentato nei termini di una presunta razionalità scientifica 'assoluta' nell'organizzazione precisa di obiettivi strumenti e azioni da adottare e tende a coartare l'unicità della natura umana nelle dimensioni della personalizzazione dell'intervento. Basterebbe pensare ad esempio come una progettualità intrinseca faccia parte integrante dell'avventura umana e come per forza di cose debba essere unica e irripetibile, tanto quanto lo è ogni singola persona; la debolezza di una posizione razionalmente assoluta per la progettazione sta nella difficoltà a valorizzare la dimensione di futuro e per certi aspetti utopica della progettazione, che pure costituisce

la dimensione intrinsecamente pedagogica ed educativa, cioè l'atteggiamento svalutativo verso una concezione progettuale e di vita configurabile come un «protendersi verso una possibilità realistica e non puramente immaginaria» (Bertolini, 1998, p. 13). La dimensione desiderante fa parte della progettazione: dal momento che non è possibile definire aprioristicamente fin dove potrà spingersi il minore, la comunità, il gruppo nel suo sviluppo educativo, ogni progetto si pone come tentativo continuo di «superamento della faticità verso il poter essere» (Iori, 2000, p. 139).

In molti casi la necessità progettuale si crea per la mancanza di un *milieu educativo* (Palmieri, 2016). Il progetto pedagogico ha il compito, nel rigore metodologico, di ristabilire le condizioni ideali per il ricrearsi di questo ambiente o clima educativo all'interno delle comunità attraverso uno sguardo largo e competente che sappia entrare in dialogo con il territorio e con le sue diversificate esigenze e opportunità.

4. Quando si interviene. La crisi: tra ostacolo e opportunità

La scheda di progettazione riportata è piuttosto sintetica e se forse riesce a fornire un'idea della complessità del lavoro educativo, di certo non riesce a cogliere la sua pluralità, su cui invece è necessario soffermarsi (Tramma, 2008).

La progettazione ha senso quando, come detto, si rilevano dei bisogni educativi; i bisogni, però vengono alla luce a seguito di una *crisi* nel campo delle esperienze educative del soggetto del gruppo e/o della comunità territoriale.

La crisi è un momento particolarmente delicato nella storia di vita dell'individuo. Questo termine nelle scienze umanistiche risulta mutuato dal concetto di *periodo critico* e in embriologia si riferisce al periodo di sviluppo dei tessuti e degli organi in cui essi sono particolarmente sensibili all'azione di qualsiasi fattore che può causare anomalie; il periodo critico di solito è di breve durata e riguarda eventi morfogenetici importanti, come avviene per esempio nello sviluppo del cuore, del sistema nervoso e degli organi di senso.

In senso più esteso, la crisi va considerata come una rottura dei precedenti equilibri che reggevano una situazione personale o di gruppo. Si tratta il più delle volte di momenti dolorosi e difficili, ma non necessariamente negativi: esistono delle *crisi di sviluppo*, che riguardano l'epigenesi dello sviluppo psicosociale, come il passaggio dall'infanzia all'adolescenza; per i bambini molto piccoli l'ingresso a scuola o al nido costituisce un momento critico, come pure la nascita di un fratellino, e per gli adulti il passaggio dal lavoro al pensionamento, la menopausa; ci sono

poi *crisi accidentali* che sono crisi soggettive, ontogenetiche, diverse per ogni biografia, come il passaggio dal matrimonio alla separazione, l'ingresso nel mondo del lavoro, l'emigrazione, il licenziamento. Oggi alcune crisi tendono anche a superare il singolo individuo oppure la comunità per divenire *crisi globali*: si tratta di eventi critici di natura molto diversificata che, a causa dell'interconnessione globale, si estendono a tutto il pianeta; vanno menzionate a tale proposito le crisi finanziarie del 2008 e 2011, le crisi climatiche e l'attuale crisi pandemica.

La crisi va considerata in senso positivo, come opportunità di cambiamento: essa presenta aspetti che, se colti nel loro potenziale evolutivo, permettono di stabilire una prospettiva progettuale per la loro caratteristica di elicitare risposte adattive, ristrutturanti, preferibilmente in termini di resilienza. La crisi tende a creare quindi le condizioni da cui nascono occasioni nuove e inconsuete, la scelta di nuovi itinerari esistenziali, opportunità di maggiore felicità, soddisfazione, crescita personale. La crisi svela ciò che è nascosto; la pandemia come crisi globale è un caso particolarmente eclatante e significativo: essa ha sollevato il velo di innumerevoli questioni relative alla salvaguardia di tutta la specie umana e dell'ambiente, svela le criticità dei sistemi sanitari mondiali, gli opportunismi della politica che fatica a ragionare su di un bene comune; svela il *gap* nella distribuzione delle ricchezze, nelle difficoltà di approvvigionamento vaccinale, nella tutela dei più deboli economicamente; svela la logica dell'effimero che ha guidato per decenni le logiche di produzione e consumo; svela il senso costruttivo delle relazioni umane quando esse vengono meno o sono sottoposte a limiti gravosi a fronte di un individualismo dilagante; svela la paura della morte in un mondo che non vuole prendere in considerazione neppure la propria finitezza; svela una realtà profonda dell'Antropocene, secondo le parole del papa Francesco nella meditazione del 27 marzo 2020:

Siamo andati avanti a tutta velocità, sentendoci forti e capaci in tutto. Avidi di guadagno, ci siamo lasciati assorbire dalle cose e frastornare dalla fretta. Non ci siamo fermati davanti ai tuoi richiami, non ci siamo ridestati di fronte a guerre e ingiustizie planetarie, non abbiamo ascoltato il grido dei poveri, e del nostro pianeta gravemente malato. Abbiamo proseguito imperterriti, pensando di rimanere sempre sani in un mondo malato (Francesco, 2020b).

La crisi pone il soggetto in condizione di compiere delle scelte come espressione di libertà responsabile e consapevole.

La meditazione papale chiarisce compiutamente la funzione ri-configurante che la crisi assolve:

E possiamo guardare a tanti compagni di viaggio esemplari, che, nella paura,

hanno reagito donando la propria vita. [...] le nostre vite sono tessute e sostenute da persone comuni – solitamente dimenticate – che non compaiono nei titoli dei giornali e delle riviste né nelle grandi passerelle dell'ultimo show ma, senza dubbio, stanno scrivendo oggi gli avvenimenti decisivi della nostra storia: medici, infermiere e infermieri, addetti dei supermercati, addetti alle pulizie, badanti, trasportatori, forze dell'ordine, volontari, sacerdoti, religiose e tanti ma tanti altri che hanno compreso che nessuno si salva da solo. [...] Quanta gente esercita ogni giorno pazienza e infonde speranza, avendo cura di non seminare panico ma corresponsabilità. Quanti padri, madri, nonni e nonne, insegnanti mostrano ai nostri bambini, con gesti piccoli e quotidiani, come affrontare e attraversare una crisi riadattando abitudini, alzando gli sguardi e stimolando la preghiera (Francesco, 2020b).

L'interconnessione globale ci chiama a quella vera forma di libertà che non sor-vola sull'altro ma sul quale sofferma lo sguardo: è lo sguardo della fratellanza che non scaturisce da facili emozioni e sentimentalismo, ma costituisce un impegno e un compito; esser fratelli, più esattamente *custodi* del proprio fratello, richiama nuovamente all'etica e all'etica della cura come sostiene il grande sociologo contemporaneo Zygmunt Bauman commentando il pensiero di Levinas:

Quando Dio domandò a Caino dove si trovasse Abele, Caino, adiratosi, replicò con un'altra domanda: «Sono forse il custode di mio fratello?». Il maggiore filosofo morale della nostra epoca, Emmanuel Levinas, osservò: da quella rabbiosa domanda di Caino ebbe inizio ogni immoralità.

Certamente sono io il custode di mio fratello; e sono e rimango un essere morale fin tanto che non chiedo un motivo speciale per esserlo. Che io lo ammetta o no, sono il custode di mio fratello perché il suo benessere dipende da ciò che io faccio o che mi astengo dal fare.

Sono un essere morale perché riconosco questa dipendenza e accetto la responsabilità che ne consegue. Nel momento in cui metto in discussione tale dipendenza domandando ragione – come fece Caino – del perché dovrei prendermi cura degli altri, in questo stesso momento abduco alla mia responsabilità e non sono più un essere morale. La dipendenza del fratello è ciò che fa di me un essere morale. La dipendenza e la morale o si danno insieme, o non si danno (Bauman, 2007, pp. 85-86).

A seguito dell'assunzione di responsabilità, le occasioni riflessive e le scelte inedite che ne conseguono fanno sì la crisi orienti verso nuovi traguardi. Per restare sul tema della pandemia che in un certo senso guida questa riflessione, possiamo dire che la crisi da infezione da virus SARS-Cov2 costituisce una grande opportunità se si riesce a coglierne il portato favorevole in termini di possibilità di imprimere una direzione nuova, un nuovo corso mondiale verso condizioni di benessere diverse e più generalizzate. La pandemia ha svelato la connotazione effimera delle nostre esistenze; ma i duri

mesi del *lockdown* hanno altresì mostrato la possibilità di conciliare lavoro e famiglia attraverso le prerogative positive (oltre alle innegabili difficoltà) dello *smart working*, hanno mostrato le risorse rivelate dal trascorrere un tempo maggiore all'interno del nucleo familiare, hanno riaperto possibilità di dialogo tra genitori e figli (Bosoni *et al.*, 2020); hanno introdotto i bambini più piccoli alla disciplina del rispetto del lavoro dei genitori che essi non avevano mai conosciuto per via della settorializzazione dei tempi di lavoro e dei tempi di vita familiare precisamente distinti fino a marzo 2020. Tutto ciò non intende affatto sminuire la parte più dura delle conseguenze del *lockdown*, gli abissi della violenza domestica (Istat, 2021, n. 242841), la povertà educativa che è aumentata (Save the Children, 2020), le difficoltà nella DAD e la difficile gestione della rete telematica sui dispositivi di tutta la famiglia, nonché le molte difficoltà psicologiche emerse a livello di infanzia e di adolescenza (Uccella S., De Carli F., Nobili L. *et al.*, 2020), per non parlare delle difficoltà di chi ha perso il lavoro e del problema della criminalità e dell'usura verso le persone in situazione di estremo bisogno. In questo contesto bisogna saper intendere il concetto di positività inteso come condizione che rende possibile lo scaturire di azioni e possibilità nuove: non si sta parlando apriori di uno stato d'animo positivo (anche se in alcuni casi, è stato rilevato anche questo), ma di occasioni frutto di sconvolgimenti che possono promuovere cambiamenti di segno positivo anche, all'occorrenza, attraverso percorsi faticosi. Ecco perché è importante il richiamo a capacità di scelta e decisionali: un tempo di prova suscita un ripensamento e la possibilità di percorrere cammini alternativi, scegliere *altrimenti*; decidere quale cammino intraprendere, come impostare il futuro sociale e umano, quali categorie assiologiche seguire, ora che tutto si è palesato e nessuno può dire di non sapere, non vedere. Una grave crisi, dunque, ma un'opportunità unica per pensare un futuro diverso e più umano. In questo sta la forza dirompente della crisi.

4.1. Un esempio concreto... che apre ad altre riflessioni

Un esempio concreto a livello socioeducativo di quanto illustrato è rinvenibile nell'iniziativa, ancora in fase di svolgimento a Roma, organizzata dal Borgo Ragazzi don Bosco in risposta al patto globale sull'educazione lanciato da papa Francesco nel 2020 che si rifà all'ottica ecologico-integrale: l'interpretazione che i territori possono dare a questa alleanza educativa non riguarda solo le istituzioni educative ma le supera, come tensione verso uno sforzo corale e diffuso di restituire all'educazione il suo valore trasformativo.

Il quartiere di Centocelle ha un'estensione pari a quella di città come

Verona o Messina. È uno dei Municipi più poveri di Roma (il reddito medio pro capite è 18mila euro l'anno). Duemila persone vivono in immobili occupati, senza che nessuno sia in grado di dare risposte abitative alternative. A questo bisogna aggiungere che il 15% della popolazione è composto da minori e che molti sono stranieri (bengalesi e cinesi soprattutto).

Il numero di ragazzi a rischio di abbandono scolastico è molto alto, i giovani non frequentano le biblioteche e non escono dal quartiere, nel quale le aree verdi, le strade, gli spazi pubblici hanno visto negli ultimi anni aumentare fortemente il degrado. L'intolleranza verso gli stranieri – anche minori – cresce come forma di disagio che rimane inascoltato dalle istituzioni. Si assiste a un ritorno all'eroina e a un aumento di disagio psichico, a cui attualmente le istituzioni sembrano disinteressarsi.

Il progetto attualmente in corso prende avvio da un noto detto africano, e preso in prestito dallo stesso Pontefice, che è lo spunto per chiamare le realtà educative territoriali a una progettazione integrata e integrale: «Ogni cambiamento ha bisogno di un cambiamento educativo che coinvolga tutti. Un proverbio africano dice che per educare un bambino serve un intero villaggio. Ma dobbiamo costruirlo, questo villaggio, come condizione per educare». Questa chiamata alla responsabilità sociale ha trovato accoglienza presso alcune realtà istituzionali del municipio V di Roma, di cui il quartiere fa parte, come l'Assessorato alle politiche sociali, la scuola, i rappresentanti ecclesiali nella persona del direttore del Borgo e il vescovo di settore in rappresentanza della Diocesi di Roma, in collaborazione con gli operatori sociali ed educativi, le famiglie, e gli stessi giovani. L'obiettivo è creare una rete comunitaria – un villaggio appunto – dove ognuno possa apportare il proprio contributo, essere grato del contributo altrui e avere così la possibilità di crescere insieme come parte della comunità reale attiva sul territorio. Il Patto costituisce una grande opportunità per riscoprirsi come comunità, all'interno dell'attuale crisi ecologica e sociale, un orizzonte di senso nel quale inserire un cammino educativo diffuso, che coinvolge cioè i diversi snodi e protagonisti della rete educativa.

È possibile rinvenire cinque pilastri che reggono questo impegno educativo comunitario a favore dei giovani: *chiarezza, convergenza, compito, coraggio e coinvolgimento*.

Il primo elemento per costruire un patto si fonda sulla *chiarezza* della propria identità, attraverso l'individuazione dei compagni di viaggio da includere e i testimoni da scegliere. La *convergenza* risiede nell'armonizzazione delle diversità di ciascuno su un *focus* rappresentato dal miglioramento del benessere educativo dei giovani e dalla risposta alla povertà educativa attraverso la condivisione della stessa visione antropologica. Il *compito* risponde alla domanda sulle motivazioni alla base di una tale iniziativa come presa di impegno e responsabilità nella costruzione del *villaggio*; il *co-*

raggio serve a fare impresa (educativa) uscendo dalla propria *comfort zone*, *affrontando il rischio dell'educare* che è rischio di fallimento educativo, e in questo processo rischiano i singoli, i rappresentanti del territorio, le famiglie, i giovani, in una chiamata a una comune responsabilità, nessuno escluso; il *coinvolgimento* riguarda l'intero *villaggio*, tutti gli elementi che lo costituiscono hanno pari dignità e offrono risorse preziose al raggiungimento degli obiettivi educativi, ognuno secondo la propria specificità.

4.2. Interventi pedagogici diretti e indiretti: alcune dimensioni

L'esempio del processo attuativo del Patto educativo per l'educazione (Global compact on education) nel quartiere di Centocelle introduce il tema delle *strategie pedagogiche indirette* (Palmieri, 2016, p. 166). Si tratta di strategie pedagogiche che, invece di insistere sui singoli soggetti e/o gruppi, si pongono l'obiettivo di agire in modo più ampio sull'ambiente di vita dei soggetti; sono strategie che seguono una logica preventiva piuttosto che essere strategie sostitutive, aggiuntive o compensative di breve medio o lungo periodo (Tramma, 2008). Su questo tipo di interventi vale la pena soffermarsi per analizzare questa ulteriore tassonomia.

– Gli *interventi sostitutivi* si realizzano nei casi in cui gli ambienti educativi *naturali*, come la famiglia, non sono più in grado di assicurare ai loro componenti un livello educativo e di accudimento adeguato. È il caso delle comunità per minori o degli istituti che accolgono disabili gravi, per i quali le cure familiari non sono più sufficienti e/o possibili. Lo stesso tipo di intervento si applica anche nei casi in cui il territorio non è in grado di fornire risposte adeguate alle esigenze di soggetti fragili, marginali o devianti o anche quando si ritenga che sia il territorio a presentare condizioni che favoriscono e sorreggono tali forme di disadattamento sociale; è il caso delle comunità terapeutiche, di istituti di ricovero per anziani o di strutture per il ricovero di pazienti psichiatrici in condizione di crisi.

– Gli *interventi aggiuntivi* sono interventi nei quali le esperienze educative riescono solo in parte a rispondere alla propria missione educativa, senza generare quelle patologie sociali che rendono necessari interventi sostitutivi. È il caso della scuola nel rafforzamento dei servizi di sostegno per i disabili che hanno una ricaduta positiva per tutta la classe, quindi anche per i 'normodotati': un aiuto a favore dell'inclusione e per il superamento di quei blocchi comunicativi e relazionali che hanno un impatto negativo

impedendo la serena socializzazione all'interno della classe soprattutto per gli alunni diversamente abili; oppure dei servizi di assistenza domiciliari per minori o disabili, nonché dei centri diurni per minori e adulti anche con diagnosi psichiatrica.

– Gli *interventi compensativi* hanno la caratteristica di contrapporsi alla carenza educativa in atto e controbilanciare le conseguenze che derivano impostazioni educative radicali, ma oggettivamente carenti. Ci si riferisce soprattutto a 'situazioni tipo' come la realtà carceraria, che per sua stessa natura presenta connotati educativi fortemente limitativi e restrittivi a causa del suo carattere di istituzione totale. Tramma fa notare opportunamente che l'istituzione carceraria, accanto all'intento di ripristinare la legalità delle condotte e dei comportamenti, di fatto in molti casi tende a rafforzare una cultura dell'illegalità, motivo per cui al suo interno è fondamentale realizzare interventi educativo-formativi; ne è un esempio il progetto "L'Università in carcere", organizzato dall'Università Tor Vergata di Roma presso la Casa circondariale di Rebibbia da oltre dieci anni, che consente ai detenuti di conseguire un titolo di studio superiore. Interventi di questo tipo hanno lo scopo di arginare il dilagare della cultura dell'illegalità (spaccio, minacce, furti, anche omicidi) all'interno della struttura e che rafforzino nei limiti del possibile e in forma preventiva le categorie di rispetto della legalità nel detenuto giunto al termine della pena.

Accanto alla chiusura caratteristica delle istituzioni totali, sempre in ambiti oggetto di interventi compensativi, troviamo contesti educativi dal *setting* estremamente aperto e fluido, come la strada, che costituisce però un luogo educativo informale di grande importanza. È sulla strada, infatti, che si riversano i minori che abbandonano la scuola. La strada seduce con la prospettiva di facili guadagni attraverso spaccio e furto e, con la fascinazione del denaro facile e di un'identità e un riconoscimento certo da parte degli adulti, toglie ai giovani il diritto di vivere la loro età di scoperte giochi e benessere. È proprio sulla strada che scende l'intervento educativo, nei *non luoghi* frequentati dal giovane, per portare intenzionalità educativa laddove l'intenzionalità non sembra esserci, portando possibilità educative alternative attraverso interventi di breve, medio e lungo periodo.

Con queste strategie si cerca di fornire al singolo quelle risorse che non ha o che ha perso; chi lavora nel campo della marginalità spesso adotta strategie di questo tipo, che rivelano dei limiti intrinseci legati alla difficoltà di lavorare in condizioni di emergenza e fornire risposte a bisogni che cambiano continuamente e continuamente aumentano, motivi che sono alla base del fallimento del sistema di welfare assistenziale.

Si affaccia allora una possibilità di tipo diverso, da cui l'esperienza del

quartiere Centocelle di Roma trae origine: agire indirettamente sul territorio per creare le condizioni più favorevoli all'instaurarsi di percorsi e processi educativi attraverso l'apporto generativo delle reti territoriali (Orlando, Paccucci, 2005).

4.3. Il territorio. Perché?

Il territorio va favorito nella realizzazione degli interventi educativi a carattere non formale nel momento in cui l'aumento della complessità sociale porta alla luce l'inadeguatezza degli interventi individuali e il tentativo di costruire reti sociali psicologiche e educative per rispondere ai bisogni che sono sempre più di comunità che individuali; mostra un'efficacia diversa e anche più duratura, perché finalizzata al raggiungimento e mantenimento di un bene-essere comune e condiviso.

Il lavoro di rete, al suo nascere, risponde a un'esigenza connaturata all'uomo di chiedere aiuto in situazioni di difficoltà, una volta accertata l'impossibilità a procedere da soli per le più diverse finalità, sostegno emotivo, aiuti materiali, informazioni, servizi oppure per attivare ulteriori connessioni con altri elementi della rete, in assenza di giusti contatti per raggiungere l'obiettivo auspicato. Una delle prime definizioni, formulata da L. Maguire, intendeva il lavoro sociale di rete come un processo finalizzato che tende a legare tra loro tre o più persone mediante connessioni e catene di significative relazioni interpersonali (Maguire, 1987).

Tale condizione di ben-essere comunitario va incentrata su di un paradigma preventivo-educativo che, tramite la costruzione di saperi e di opportunità, metta al centro della riflessione sociale il fattore educativo come elemento nevralgico della crescita delle comunità e anche come criterio orientativo per le sue trasformazioni. Questo fattore educativo emerge nella misura in cui l'accento viene posto nei termini di un'educazione estesa a tutti gli ambiti di vita nonché concepita nella sua dimensione *life-long*, diffusa e permanente. Un altro elemento portante che ne consegue è la dimensione intra e intergenerazionale, come fattore di reciprocità e trasmissione culturale. Sempre in un'ottica di reciprocità è lo stesso intervento educativo che nella sua dimensione spiccatamente sociale tende ad abbandonare l'astrattezza, attraverso la costruzione di paradigmi concreti incardinati sui processi sociali per realizzare percorsi ed esperienze di animazione pedagogica.

Lavorare nei territori e con i territori vuol dire costruire identità culturale e appartenenza e, come già visto parlando di questioni di inculturazione, è lavoro spiccatamente pedagogico che si radica nella valorizzazione e costruzione di una memoria di appartenenza, di comprensione del presente,

sulle cui basi costruire un futuro possibile; queste basi, che rischiano di essere individualizzate, e pertanto anche tendenzialmente dispersive, possono mantenere un grado di aggregazione attraverso un collante che è dato dal lavoro di rete, che procede secondo una logica inclusiva e di riconnessione.

Così intesa, la rete (educativa) tende a superare la logica della gestione delle situazioni problematiche per aprirsi alla logica pedagogica della quotidianità che sostiene i valori della convivenza sociale, dell'identità e del protagonismo comunitario che trasforma gradatamente la comunità sociale in comunità educante attraverso l'esplicitazione del *cromosoma educativo* (Orlando, Pacucci, 2005, p. 263) favorendo l'emergere dalle risorse educative del territorio, la mobilitazione dei valori antropologici presenti nelle soggettività sociali (scuola, famiglia, parrocchia, associazioni, volontariato).

Non sarà possibile formulare modelli rigidi per un'azione e un lavoro di rete così inteso, perché i territori sono estremamente diversificati così come le istanze di coloro che li abitano; questo rende necessario documentare e circolarizzare le esperienze effettuate in una logica che attraverso le dimensioni del dono e della gratuità mira alla costruzione di *cantieri del benessere territoriale*. Con questi presupposti, diventa difficile pensare all'intervento educativo nel sociale come a un'esperienza inconfondibile proprio in ragione della sua unicità e irripetibilità; al contrario, è impossibile non condividere se la crescita dei territori viene intesa come esercizio di democrazia e di pari opportunità. In questa sana crescita territoriale verranno infatti coinvolti non solo i *poveri in educazione* (Orlando, Pacucci, 2005, p. 264), ma anche tanti insospettabili che non verrebbero mai alla luce perché non rientrano nella categoria degli indigenti economici.

In questa dimensione diviene allora possibile pensare a strategie pedagogiche indirette in cui possono rientrare le dimensioni di lavoro di rete territoriale che estendono il loro raggio di azione dal singolo alla comunità; il disagio infatti nasce da condizioni sociali, culturali e politiche ed è nel contesto di vita del singolo, oltre che nell'intimo del soggetto, che riescono a palesarsi le potenzialità compensative e curative della condizione di disagio. Non bisogna pensare che un intervento di rete e territoriale valga a valorizzare solo una concezione comunitaria massimalista dell'intervento: l'attenzione al singolo si mantiene attraverso l'aiuto che viene fornito per consentirgli di acquisire gli strumenti emotivi, cognitivi, relazionali e pragmatici, che consentono di partecipare alla vita sociale più attrezzati o almeno più consapevoli (Palmieri, 2016, p. 166).

5. Famiglie ed Educativa domiciliare: realizzare un approccio integrato per prevenire l'istituzionalizzazione

Introduzione. Ecologia Integrale a favore del disagio familiare

Il capitolo che segue intende fornire un esempio di progettazione educativa integrata rappresentata dal Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (PIPPi), che da ormai 10 anni contribuisce a limitare l'allontanamento dei minori dalle loro famiglie di origine, sul territorio nazionale, venendo incontro alla vulnerabilità sociale di famiglie multi-problematiche che presentano al loro interno minori con difficoltà di vario grado, dal ritardo alle diverse forme di BES. Si tratta di minori che provengono da famiglie considerate *negligenti* ma con una possibilità di recupero dei comportamenti disadattivi a favore dell'instaurarsi, mediante l'opera dei professionisti, di capacità di accudimento e relazionali adeguate a favore della crescita umana e civica del minore. Interventi di questo tipo si fondano sulla *family preservation*, la tutela del nucleo familiare.

Prima di addentrarsi nell'analisi delle diverse componenti del progetto, è necessario soffermarsi sui tre assi che reggono anche altre forme di intervento domiciliare, rappresentate dal bambino, dalla famiglia e dagli stili educativi in famiglia. I passi di avvicinamento alla situazione odierna di molte famiglie in difficoltà prendono le mosse da una concezione di infanzia, di famiglia e dei servizi che segue un percorso storico che ne mostra l'evoluzione e si presenta oggi sempre più concentrata sulla diffusione capillare degli interventi come pure su di una profonda attenzione alla crescita dei minori e alle dinamiche familiari; tale concezione dei servizi educativi è in costante evoluzione e affinamento, allo stesso modo della famiglia, considerata 'snodo vitale della rete educativa' (Pati, 2019) e *soggetto* sociale (Iafrate *et al.* in Quadrio, Pajardi, 2016). Questo istituto così importante per la società tende a evolversi e modificarsi nel tempo inaugurando questioni nuove e inconsuete anche relative a situazioni che investono i minori direttamente e indirettamente.

Un modello di progettazione sistemica e multidisciplinare mostra come

sia possibile un pensiero strategico creativo e generativo – rispetto ai consueti strumenti dell’allontanamento e dell’istituzionalizzazione – volto a mantenere il bambino all’interno del suo ambiente di vita attraverso un lavoro promozionale di crescita in cui l’apprendimento delle pratiche educative e lo sviluppo delle emozioni può trovare un fertile terreno di sviluppo attraverso la vicinanza alle famiglie di operatori adeguatamente formati, in dialogo e in condizioni di scambio vicendevole e costante attraverso un fecondo e coerente lavoro d’équipe.

Il tema della progettazione educativa rinvia ai campi nei quali l’azione educativa viene esercitata. Il discorso ecologico integrale prevede una salutare armonia tanto con l’ambiente quanto con le persone attraverso azioni di cura responsabile verso un’entità unica e unitaria, all’interno della quale si creano dinamiche circolari di connessione: questa entità è costituita dall’ambiente in cui viviamo, la ‘casa comune’ che ha le sue *pareti* costituite dall’ambiente ecologico, naturale, abitato da tutti i sistemi viventi, e un contenuto che è l’ambiente relazionale interumano all’interno del quale la vita va vissuta in pienezza, responsabilità, consapevolezza, creatività, gioia, speranza, secondo una dimensione che va esercitata in senso esteso, trasversale e nel quotidiano, diacronicamente, cioè secondo dimensioni di spazio-tempo e relazione in cui non si ritagliano spazi privilegiati o gabbie dorate rispetto a un esterno avvertito come ‘ostile’ o ‘estraneo’, ma in cui l’esser-ci e l’essere-con sono perfettamente integrati, in una dimensione di continuità.

1. La scoperta dell’infanzia

Il discorso legato al sostegno alla famiglia e all’educativa domiciliare prende le mosse da un’attenzione maturata nel tempo nei confronti dell’infanzia. La percezione moderna dell’infanzia non è sempre esistita, anzi è stata ‘scoperta’ piuttosto di recente; il personaggio storico che per primo ha messo in nuova luce l’immagine del bambino è stato J.J. Rousseau nel famoso trattato *Emilio o dell’educazione* (1762). Rousseau promuove un’idea del bambino e del suo sviluppo in ordine a specifiche necessità di crescita, molto diversa dalla concezione medievale che lo intendeva come un adulto in miniatura. Dopo Rousseau, trascorrerà ancora molto tempo prima che l’infanzia venga realmente compresa e conosciuta. Nel Novecento se ne occuperanno, in estrema sintesi, la psicologia (Freud, Piaget, Vygotskij) e l’antropologia culturale in alcuni suoi esponenti come Bronisław Malinowski e Franz Boas, cui si legano le note Ruth Benedict e Margaret Mead.

La storia dell’infanzia diverrà oggetto di studio attraverso l’opera di Philippe Ariès *L’Enfant et la Vie familiale sous l’Ancien Régime* (1960); si

tratta della prima ricerca grazie alla quale si forma la nozione di “storia dell’infanzia”. È ad Ariès che si deve l’idea di una scoperta dell’infanzia in quanto tale, avvenuta in tempi recenti, affermazione che lo studioso formula sulla base di alcuni assunti di seguito tratteggiati, frutto di ricerche storiche che mettono a fuoco l’idea di infanzia precedente a questa scoperta. Nella vecchia società tradizionale «la lunghezza dell’infanzia è limitata al periodo in cui il piccolo bambino non può ancora camminare senza assistenza». Molto presto, appena rafforzato fisicamente, il bambino è mescolato con gli adulti, condividendo con loro il lavoro e i giochi; così risulta quasi implicita l’idea che «la famiglia non si occupa e non controlla la trasmissione dei valori, la conoscenza e la socializzazione del bambino». In questa concezione la famiglia non compare come «focolare domestico», luogo di affetti e di esperienze per una crescita sana e armoniosa. Al contrario, i contatti emozionali e le relazioni sociali hanno luogo al di fuori della famiglia, grazie a un ambiente molto denso e attivo, composto da persone di origini differenti e di diverse età. Infine, emerge l’idea in base alla quale «i cambiamenti negli atteggiamenti degli adulti verso l’infanzia ed il bambino cominciano alla fine del XVII secolo e sono associati con lo sviluppo della scuola che sostituisce le dimensioni apprenditive dall’esperienza nella vita. La scuola sembra quindi rivestire un ruolo importante nella scoperta dell’infanzia» (Terziyska, 2017, pp. 170-171).

Un ulteriore contributo alla scoperta dell’infanzia viene dagli studi montessoriani, in cui la figura dell’educatore è chiamata a un definitivo decentramento a favore di una concentrazione sul bambino e sulla sua crescita, attraverso un ripiegamento su se stesso in ascolto del ‘maestro interiore’ per protendersi verso lo sviluppo armonico delle qualità intrinseche del bambino. *La scoperta del bambino* (1950) e *Il bambino in famiglia* (1957) sono le opere in cui si sviluppa questo pensiero e in cui emerge l’esigenza di non sottovalutare l’importanza dell’educazione familiare, strettamente connessa all’azione pedagogica e didattica avviata all’interno delle Case dei Bambini.

2. Infanzia, operatori e servizi

L’attenzione all’infanzia, il riconoscimento delle esigenze di crescita, la difesa dei diritti dei minori sono frutto di un lungo processo maturativo culturale che ha incontrato non pochi ostacoli dovuti all’arretratezza socioculturale o a stereotipi e pregiudizi nei confronti di questa fascia d’età.

Lo stesso può dirsi dei servizi all’infanzia. Molti servizi per l’infanzia sono nati per custodire i figli delle madri lavoratrici nel corso dell’Ottocento: spesso erano gli stessi datori di lavoro che attivavano una tale forma di cu-

stodia senza particolari criteri né una specifica riflessione pedagogica, all'interno delle fabbriche. Diverso destino era riservato ai minori orfani, per i quali invece venivano predisposti grandi istituti di ricovero. I servizi per l'infanzia erano gestiti secondo una modalità assistenziale, fortemente legata alla propaganda e al controllo sociale, con l'obiettivo di disciplinare l'infanzia, di "raddrizzare" le condotte asociali dei poveri. Dal punto di vista culturale la discrezionalità era una delle caratteristiche principali di questi istituti: gli operatori erano in gran parte volontari, privi di formazione e di riconoscimento professionale, la gestione era per lo più in mano a enti religiosi che tentavano di instillare una morale fondata sulla paura del castigo divino in un ambiente fortemente controllato che si reggeva sul timore della punizione corporale ed eterna per questi bambini e ragazzi considerati soggetti inutili, pericolosi e immorali, che costituivano una minaccia per la comunità.

Gli istituti di ricovero vengono considerati come la naturale collocazione per i "bambini bisognosi" in un'epoca in cui era ancora difficile pensare a un apparato statale capace di prevenire il verificarsi delle situazioni di abbandono e di indigenza socioeconomica. La situazione migliorò leggermente con la caduta del Fascismo, tuttavia il rapporto conclusivo della Commissione d'inchiesta sulla Povertà, istituita nei primi anni del dopoguerra¹, nel 1953 ancora rilevava situazioni di estremo degrado e caos burocratico presso gli istituti in cui i minori crescevano e si facevano adulti: « Si conferma l'inadeguatezza e l'inefficienza della lotta sociale contro la miseria degli infanti, nonostante l'esistenza di migliaia di enti ed Istituti, le organizzazioni pubbliche e private [...] non sono minimamente coordinate tra di loro, anzi si sovrappongono, sono appesantite da cumuli di spese generali che interferiscono le une nelle altre [...] sotto il controllo di una burocrazia indifferente, immobilizzata dai pregiudizi e dalle riserve, timorosa di responsabilità. [...] Gli indirizzi assistenziali prevalenti degli Istituto di ricovero per minori li fanno assomigliare a vere e proprie case di pena» (Atti della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla, 1958).

Gli anni successivi, segnati dai movimenti di contestazione sessantottina, furono caratterizzati da un ripensamento esteso sulle istituzioni totali, a

¹ L'iter che portò alla raccolta di tali dati è piuttosto lungo, la proposta d'inchiesta parlamentare fu approvata dalla XI Commissione permanente il 12 ottobre 1951, aggiornata con la proposta aggiuntiva n. 2199-bis approvata dalla Camera il 21 marzo 1952, fu pubblicata nella Gazzetta Ufficiale n.142 del 1952 e prevede un'indagine diffusa sull'intero territorio nazionale comprensiva anche di focus specifici per le aree montane e le aree rurali dal 12 maggio 1952 al 24 giugno 1953, i risultati vennero illustrati in conferenza stampa dal presidente della Commissione Ezio Vigorelli il 20 Luglio del 1953 e successivamente pubblicati nel 1958 (proposta d'inchiesta parlamentare n.2199, I Legislatura della Repubblica italiana).

partire dal contributo di Franco Basaglia che lottò per la chiusura dei manicomii. Lo stesso destino toccò a tutte le istituzioni totali, orfanotrofi, brefotrofi, riformatori, dando il via a una riflessione in cui presidi territoriali prendessero il posto di queste istituzioni tanto gigantesche quanto difficili da gestire e profondamente inadeguate a fornire cure adeguate e stimoli per i piccoli ospiti, optando per un intervento capillarmente diffuso all'interno dei territori e in un certo qual modo direttamente collegato al tessuto sociale, rispetto alla separazione e segregazione precedente. Questa riflessione non poteva non coinvolgere gli operatori, che andavano formati adeguatamente per un compito molto delicato e di responsabilità; inizierà così il percorso istituzionale che porterà alla nascita del corso di laurea per educatore professionale, di cui costituisce ideale punto di partenza la constatazione di A. Canevaro che, nel convegno ANEGID svoltosi a Porto Potenza Picena (Macerata) tra il 23 e il 25 ottobre 1975, così si pronunciava: «l'identificazione nel modello tecnico da parte della maggioranza degli operatori sociali può significare che essi considerano il lavoro sociale una professione come le altre, che comporta una formazione specifica e il possesso di tecniche professionali rifiutando 'il luogo comune' del lavoro sociale che può essere compiuto (bene o male) anche da chi non lo fa per mestiere» (Canevaro *et al.*, 1976, p. 52).

Le riflessioni critiche in campo socio-pedagogico-culturale conducevano a un superamento dell'approccio riparatore a favore di una riflessione in cui il disagio del singolo andasse inquadrato anche in seno al contesto sociale ed economico in cui l'individuo nasce e cresce, che comprende anche il ruolo della famiglia e le sue influenze non sempre benefiche sulla crescita della prole, soprattutto quando ci si riferisce a situazioni multi-problematiche (Malagoli Togliatti, Rocchietta Tofani, 2002); matura lentamente un diritto di cittadinanza al benessere (Tramma, 2003) che conduce alla riflessione su prevenzione e territorio come luogo di vita, ma anche come luogo in cui i bisogni possono essere espressi e possibilmente trovare soddisfazione. Anche la formazione degli operatori tende a divenire più specialistica, pur se con alterne vicende e risultati non sempre adeguati, fino all'emanazione del decreto 520/98 che definisce per l'educatore professionale un profilo professionale articolato e unico in possesso del Diploma universitario abilitante per l'esercizio della professione (Brandani, 2002).

La normativa che regge tali attività è complessa e articolata a livello regionale, ma i pilastri normativi sono riscontrabili nella Legge del 4 maggio 1983, n. 184 "Diritto del minore ad una famiglia" che così stabilisce:

il minore ha diritto ad essere educato nell'ambito della propria famiglia; il minore che sia temporaneamente privo di un ambiente familiare idoneo può essere affidato

ad un'altra famiglia, ad una persona singola, o ad una comunità di tipo familiare, al fine di assicurargli il mantenimento, l'educazione e l'istruzione [...]

In particolare, le modificazioni apportate dalla legge 149/2001:

Art.1 comma 2: Le condizioni di indigenza dei genitori o del genitore esercente la potestà genitoriale non possono essere di ostacolo all'esercizio del diritto del minore alla propria famiglia. A tal fine a favore della famiglia sono disposti interventi di sostegno e aiuto.

Art.1 comma 3: Lo Stato, le Regioni e gli Enti locali, nell'ambito delle proprie competenze, sostengono, con idonei interventi, nel rispetto della loro autonomia e nei limiti delle risorse finanziarie disponibili, i nuclei familiari a rischio, al fine di prevenire l'abbandono e di consentire al minore di essere educato nell'ambito della propria famiglia [...]

Art. 5 comma 2: il servizio sociale, nell'ambito delle proprie competenze, su disposizione del Giudice ovvero secondo le necessità del caso, svolge opera di sostegno educativo e psicologico, agevola i rapporti con la famiglia di provenienza ed il rientro nella stessa del minore secondo le modalità più idonee, avvalendosi anche delle competenze professionali delle altre strutture del territorio [...].

Negli ultimi 15 anni, e in particolare a seguito dell'emanazione della legge n. 285/1997, si è diffuso in Italia il dispositivo dell'educativa domiciliare, una forma di *outreach work* in cui l'operatore rappresenta il terminale ultimo del servizio territoriale, con la presenza di un educatore nella casa della famiglia disagiata per un definito numero di ore settimanali. In realtà un certo numero di esperienze erano già presenti sul territorio nazionale anche prima della promulgazione della legge, ma grazie ad essa è stato possibile promuovere (e finanziare) interventi sociali innovativi a sostegno di una cultura della de-istituzionalizzazione e della prevenzione dell'allontanamento del minore dalla famiglia di origine anche nell'ottica della domiciliarietà e della territorialità degli interventi.

3. Educativa domiciliare. Infanzia e famiglie

Questa attenzione alle famiglie deriva dal fatto che è la Costituzione italiana *in primis* a conferire alla famiglia un valore assoluto all'interno della nostra società democratica. Nell'art. 2 della Costituzione italiana, 22 dicembre 1947, si afferma il riconoscimento dei diritti inviolabili dell'uomo, sia come singolo «sia come formazioni sociali ove si svolge la sua personalità». Tra queste formazioni sociali rientra la famiglia, essa permetta la crescita umana-morale-spirituale della persona considerata nella sua globalità e la so-

stiene nei compiti evolutivi che le sono propri. Alla famiglia è riconosciuto il dovere e il diritto di provvedere ai propri figli (art. 30) nell'educazione, mantenimento e istruzione, in caso di difficoltà lo Stato deve intervenire con misure volte al sostegno del nucleo domestico (cfr. Tabacchi, 2018).

La legge n. 151 del 1975 più comunemente conosciuta come Riforma del diritto di famiglia ridefinisce il nucleo domestico, riconoscendolo come sistema che esplica una funzione affettiva primaria in cui il bambino instaura relazioni profonde e fondamentali per la sua crescita. Le Istituzioni hanno il compito di garantire al minore la permanenza in famiglia, assicurando un'armonica relazione tra genitori e figli.

Questo discorso andrà maggiormente delineandosi con il DPR n. 616 del 1977, attuativo dell'articolo 117 della Costituzione, riguardanti le funzioni socioassistenziali dell'Amministrazione Pubblica. Con questo decreto, l'Ente locale assume il ruolo di organo di governo del territorio al quale spettano le iniziative di natura preventiva o riparatoria, che rispondano adeguatamente alle esigenze dei singoli all'interno della popolazione locale.

L'evidente valore socioeconomico culturale dell'istituto familiare permane immutato nonostante esso si sia progressivamente trasformato divenendo in qualche modo plurale, a seguito di alcuni eventi storici fondamentali da cui sono scaturiti nuovi assetti alcuni dei quali, ancora oggi, ritenuti discutibili. Faccio riferimento ai due referendum abrogativi del 1974 e del 1981 con i quali si è approvata la legge sul divorzio prima e quella sull'aborto poi. Sono eventi che hanno cambiato realmente e radicalmente la struttura demografica del paese. Il primo ha sancito la possibilità di rompere il legame matrimoniale stante poi la necessità del perdurare dei legami familiari nell'interesse del minore, che diventano difficili a gestire, ingenerando serie difficoltà per le madri lasciate sole, per i problemi economici legati al mantenimento, per i padri che fanno fatica a esercitare la paternità, sollevando i delicati problemi dell'affido condiviso nell'esercizio della genitorialità, e per la prole il cui disagio particolarmente ingiusto, spesso non conclamato, va comunque considerato una 'bomba a orologeria'. Da queste esperienze dolorose sorgono nuovi assetti familiari che si ricostituiscono, si allargano, si trasformano a volte superando ampiamente i confini della famiglia nucleare nata con la seconda industrializzazione, creando quei nuclei denominati *famiglie ricostituite*.

Il secondo dei due referendum, unito a una maggiore diffusione della contraccezione (conseguenza anch'essa degli accessi dibattiti dell'epoca sul tema abortivo) ha contribuito al verificarsi del crollo demografico, alla *cre-scita zero*, in cui il nostro Paese staziona da alcuni anni. Un paese 'vecchio' con una serie di implicazioni che gravano sulle nuove generazioni, soprattutto in tempi come questi, di crisi economica da pandemia: sono le nuove

generazioni infatti che porteranno il debito accumulatosi per provvedere alle necessità quotidiane di chi oggi ha perso il lavoro e l'attività commerciale; è considerazione frequente che questi giovani forse faticeranno a ottenere una previdenza sociale, una volta usciti dal circuito lavorativo.

Altro elemento di rilievo è il costituirsi di assetti familiari del tutto inusuali che fanno discutere, sui quali l'opinione pubblica e il senso comune spingono a creare schieramenti e contrasti ideologizzati. Faccio riferimento alle famiglie omogenitoriali riconosciute ormai dallo Stato italiano come famiglie di fatto: sono famiglie che si *ricostituiscono* omosessuali portando con sé i figli generati in precedenti matrimoni.

Lo stesso atto generativo contribuisce a rendere non più lineare la vita e le forme assunte dai nuclei familiari; le tecniche di fecondazione assistita eterologa inseriscono ulteriori soggetti che entrano nella generazione della prole oltre la coppia e che possono arrivare fino a cinque soggetti diversi; questi 'terzi' possono essere inclusi o esclusi, nella costituzione della nuova famiglia, così come la gestazione, quando avviene per altri, per la sua natura di elevata complessità viene disciplinata da specifiche tipologie contrattuali, che tendono a includere o a escludere le madri gestazionali rispetto alla madre genetica, sociale o giuridica o, ancora, contrattuale. Lo stesso va detto per il padre genetico e sociale, che può coincidere o no con la stessa persona (Di Benedetto, 2006).

Per completare questa breve triade concettuale sul mondo che è oggetto di interesse dell'educativa domiciliare rappresentata dall'*infanzia*, il suo riconoscimento e la sua tutela, *la famiglia* nelle sue trasformazioni riconducibili alle trasformazioni del sociale nella contemporaneità che fa del cambiamento, della provvisorietà della molteplicità la sua cifra costitutiva, non si può trascurare qualche considerazione sugli *stili educativi*, anch'essi in mutamento all'interno della famiglia e strettamente collegati a mutamenti che investono la coppia genitoriale, soprattutto in alcune sue transizioni che concernono anche i ruoli di genere.

4. Infanzia e famiglia affettiva: risorse e limiti

Il percorso emancipativo delle donne le porta a poter, e in molti casi dover, svolgere attività lavorative esterne a quelle domestiche nei più disparati contesti; la coppia infatti oggi negozia ruoli e funzioni molto più di quanto avveniva anche solo nel Dopoguerra. Le trasformazioni poco sopra accennate, anche all'interno di coppie separate, portano necessariamente i padri – ad esempio – a doversi prender cura in prima persona dei figli quando sono loro affidati; anche una maggior partecipazione che li vede coinvolti a

livello sanitario durante gravidanza e parto contribuisce a rendere questa negoziazione possibile con grande soddisfazione di neomamme e neopapà, concentrati pienamente sul bambino e il suo benessere.

La rivalutazione dell'elemento affettivo anche da parte dei padri fa sì che nonostante la paternità assuma uno sviluppo diverso dalla gestazione materna, che tende a superare le effettive settimane gestazionali, il coinvolgimento delle mamme e il loro entusiasmo spesso condiviso – dal momento che avere un figlio diviene sempre più una scelta responsabile e consapevole, anche se tardiva – e l'ausilio fornito dalle tecniche di *imaging* risultano di grande aiuto per la coppia e in particolare il padre, che riesce così ad avvicinarsi emotivamente al bambino.

Per questi e altri motivi promossi dall'azione mediatica, la famiglia tende a sbilanciarsi decisamente sul lato affettivo e ad autodefinirsi per la sua prerogativa di rappresentare effettivamente il luogo degli affetti, a discapito però di un'autorappresentazione come luogo della responsabilità e della consapevolezza dei diritti e dei doveri che legano un uomo a una donna nel superiore interesse del bambino, che pare appartenere a un passato ormai lontano. Questi due aspetti, affettivo e normativo, che in realtà dovrebbero bilanciarsi in un continuum il più possibile armonico, sono riconducibili invece a modelli relazionali: uno "apparentemente" superato e legato al *pater familias* e al suo potere assoluto, fatto di scarsa affettività e più propenso a impartire divieti, punizioni e premi per il merito; l'altro polo affettivo ascrivibile a un polo *femminile* familiare, come si è detto, è quello a cui sembra più sensibile, in genere, la famiglia odierna.

Importanti studiosi del fenomeno famiglia e del suo funzionamento interno pongono proprio questa distinzione: la prima, tipica degli anni pre-sessantotto, è caratterizzata dalla trasmissione di valori, norme e atteggiamenti dai genitori ai figli, senza che questi ultimi possano mettere in discussione i principi e gli stili di vita acquisiti dalla famiglia di origine; la seconda, post-sessantotto, si propone di basare la relazione genitori-figli sugli affetti più che sulle regole e sulle sanzioni. Al riguardo Pietropoli Charmet (2000) sostiene che, mentre nella famiglia patriarcale, cosiddetta *etica*, la preoccupazione dei genitori è fornire principi e indicazioni per la crescita, nella famiglia affettiva il genitore svolge una sorta di funzione *ostetrica*, ossia di valorizzazione dei figli non tanto per prepararli ad affrontare la vita, ma per renderli felici e realizzati. In essa l'educazione dei figli è impostata essenzialmente sull'asse di un'etica dell'*autorealizzazione*, proprio a spese dell'etica della *responsabilizzazione*.

Sono Scabini e Iafrate (2003), in uno dei volumi riferimento negli studi multidisciplinari sulla famiglia, a stabilire che la famiglia si regge su di un delicato equilibrio tra paradigma relazionale e simbolico dato dalla com-

presenza dell'elemento normativo e dell'elemento affettivo, imprescindibile, come consapevolezza di poter contare su qualcuno, enfatizzato da altri studi come il livello di «*companionship*», da intendersi come sintesi di: *friendship* (amicizia), che implica il sentirsi legati alle persone, *intimacy* (intimità) che a sua volta indica la disponibilità delle persone con le quali ci si sente emotivamente vicini, e *loneliness* (solitudine), che riguarda il percepirsi come unità affettiva anche socialmente separata dagli altri (Cyranski *et al.*, 2013, pp. 293-302). Il costrutto di *companionship* può altresì essere utilmente riferito nella vita della famiglia, alla quantità e qualità del tempo condiviso da genitori e figli (East, Chien, 2010; cfr. Alfieri *et al.*, 2014). L'elemento normativo in ogni caso non può e non deve mai mancare in famiglia come struttura che esercita una funzione di *scaffolding*, di sostegno necessario nella crescita dei minori attraverso l'utilizzo di frustrazioni controllate, ma che debbono realizzarsi per la salute del minore, per verificare i suoi limiti, per esercitare il pensiero creativo e la risoluzione dei problemi. È questo il punto sul quale le famiglie affettive invece vacillano: le ore trascorse fuori casa lasciando i bambini a nonni e babysitter ingenerano il sapere implicito della propria carenza sul piano della *companionship* e nello svolgimento di un ruolo che generativamente parlando può essere solo in capo ai genitori, direttamente interessati e responsabili della crescita dei figli; tale consapevolezza, anche se tenuta sotto il livello di coscienza, esercita una potente azione di condizionamento familiare nell'educazione.

5. Famiglia, paradigma tecnocratico e cultura dello scarto

Qui subentra l'esame di un ulteriore elemento cui i genitori non riescono a sottrarsi se non a prezzi altissimi. Ed è il discorso che nell'enciclica e in una concezione ecologico-integrale figura come uno dei maggiori pericoli all'instaurarsi di un processo riparativo serio nei confronti della casa comune e delle relazioni che si muovono al suo interno; faccio riferimento al dominio tecnocratico e al suo correlato culturale della cultura dello scarto.

Il dominio tecnocratico tende a sottomettere al profitto ogni cosa. Papa Francesco denuncia fortemente questa forma di dominio pervasiva e potente quando nella *Laudato si'* chiede che si cerchino «altri modi di intendere l'economia e il progresso» perché la cultura dello scarto è la matrice di una «economia che uccide» (Francesco, 2013a, par. 53 in Foglizzo, 2016).

Con l'espressione “paradigma tecnocratico” l'enciclica intende l'assunzione di un atteggiamento che vede in ogni realtà – fisica, biologica, umana o sociale che sia – solo un oggetto infinitamente disponibile alla manipolazione da parte dell'es-

sere umano (Francesco, 2015a, par. 106). Può essere legittimo e fruttuoso in determinate situazioni – ad esempio è alla base del metodo scientifico, a cui si devono i tanti progressi che l’enciclica esplicitamente apprezza (*Ivi*, par. 102) –, ma diventa un problema quando si erge a unico paradigma del rapporto con il mondo. Ne deriva un pericoloso riduzionismo, che il paragrafo 20 esprime con particolare efficacia: «La tecnologia che, legata alla finanza, pretende di essere l’unica soluzione dei problemi, di fatto non è in grado di vedere il mistero delle molteplici relazioni che esistono tra le cose, e per questo a volte risolve un problema creandone altri». La ricerca del profitto rappresenta lo scopo a cui è rivolto il dominio della realtà reso possibile dal paradigma tecnocratico. Il profitto diventa misura di tutte le cose, o almeno il criterio unico del loro valore: è ad esempio il caso della biodiversità, di cui si propone la tutela come potenziale risorsa futura (*Ivi*, par. 33).

La saldatura tra paradigma tecnocratico e ricerca del profitto è l’origine della cultura dello scarto: si getta ciò che si ritiene senza valore perché non più in grado di produrre profitto, a prescindere dal suo valore intrinseco in quanto creatura o essere umano. Lo scarto è il destino che accomuna oggetti inutili, prodotti obsoleti, aree industriali dismesse e contaminate, lavoratori anziani espulsi dal mercato del lavoro o giovani che non riescono a entrarvi. La precarietà e l’esclusione che ne derivano sono persino peggio dello sfruttamento che segnava altre epoche: «Gli esclusi non sono “sfruttati” ma rifiuti, “avanzi”» (Francesco, 2013a, par. 53). Questa mentalità è anche alla base della convinzione che sia possibile una crescita illimitata: una illusione, che riposa sulla «menzogna circa la disponibilità infinita dei beni del pianeta, che conduce a “spremerlo” fino al limite e oltre il limite» (Francesco, 2015a, par. 106) (Fogliuzzo, 2016, pp. 597-598).

Questi presupposti economici rimandano alla domanda dallo spessore ontologico posta da Fromm nel suo *Avere o essere?* del 1976, in cui si poneva proprio la questione di un’identità fondata sull’acquisizione di beni piuttosto che su di un percorso di autoconoscenza nella valorizzazione della dimensione dell’essere, della critica sociale e in favore di un’indagine riflessiva interiore ed esteriore; ricorda il sociologo tedesco:

Secondo la modalità dell’avere, non c’è rapporto vivente tra me e quello che io ho. Questo e l’io sono divenuti cose, e io ho le cose perché ho la forza di farle mie. C’è però anche una relazione inversa: le cose hanno me, perché il mio sentimento di identità, vale a dire l’equilibrio mentale, si fonda sul mio avere le cose (e quante più è possibile). La modalità dell’esistenza secondo l’avere non è stabilita da un processo vivente, produttivo, tra soggetto e oggetto; essa rende cose sia il soggetto sia l’oggetto. Il rapporto è di morte, non di vita (Fromm, 1976, p. 32).

Ora moltissime famiglie ormai si sono arrese alla ricerca dell’*essere* e permangono in un’incessante ricerca fondata sull’*avere* e sui beni materiali. Ciò diviene uno stile educativo intenzionale, prolungato, permanente, che produce risultati, che in una sintesi estrema come quella che stiamo conducendo porta

a una delle emergenze educative più vistose e gravi degli ultimi anni. Mi riferisco alla povertà educativa, un costrutto nuovo maturato nell'ultimo decennio e postulato dall'organismo internazionale Save the Children che si riferisce a una condizione di povertà primigenia, radicale, all'origine innumerevoli situazioni che diverranno disagio conclamato e marginalità sociale.

6. Famiglie e povertà educativa

La condizione di povertà educativa si intreccia saldamente con situazioni di disagio economico soprattutto nel nostro Paese, ma lo sguardo ampio di Save the Children lo identifica anche in situazioni in cui non sono i beni materiali che mancano, a sostegno di quanto si richiamava sopra rispetto al predominio tra avere ed essere. Tuttavia, spesso la povertà economica è causata dalla povertà educativa: le due si alimentano reciprocamente e si trasmettono di generazione in generazione. La povertà educativa diviene così una vera e propria "trappola" all'interno della quale risultano particolarmente invischiate le donne e le ragazze: solo una ragazza su tre completa la scuola secondaria inferiore (Nanni, Pellegrino cur., 2018).

Il fenomeno però si manifesta anche tra persone che hanno un relativo benessere economico: «Nel caso di minori e adulti che vivono in famiglie [...] non particolarmente svantaggiate dal punto di vista socio-economico, la povertà educativa si associa a gravi carenze relazionali, così come a una trascuratezza educativa da parte dei genitori e degli adulti di riferimento» (Beccegato, 2019, p. 107). Anche in queste situazioni il bambino può crescere con una ridotta capacità di svilupparsi dal punto di vista emotivo e delle relazioni con gli altri, della scoperta del mondo e di se stesso; in tal modo è impossibile maturare le conoscenze che vanno oltre i saperi forniti dall'istruzione; non possono costituirsi le competenze trasversali come capacità di risolvere i problemi, di lavorare in gruppo, di gestire lo stress e molte altre competenze non tecniche, ma necessarie a vivere una vita sensata e felice; non si instaurano le competenze che rendono possibile intenzionare il mondo (Bertolini, Caronia, 2015), attribuire cioè significato alle scelte conformi ai pilastri assiologici che giornalmente ci guidano e ancor più ci mettono in condizione di *poter* scegliere, esercitando sulla vita un controllo attivo, positivo e dinamico.

I minori che vivono in queste condizioni saranno adulti che risentiranno dell'aver vissuto questa grave carenza formativa, che estenderà i suoi effetti ben al di là degli anni dell'obbligo scolastico segnando la vita di altre famiglie e di altri minori.

6.1. A sostegno dell'infanzia

Un passo avanti in ambito di tutela dell'infanzia e dell'adolescenza si ha con la Legge n.184 del 1983: il minore è riconosciuto come soggetto con propri diritti al quale va riservata un'attenzione specifica. La normativa si inserisce in un discorso più ampio che porterà alle politiche per l'infanzia e la famiglia, in un'ottica di sostegno all'intero nucleo familiare; qualora i genitori versino in condizioni di indigenza materiale o culturale, alle istituzioni sociali compete la messa in atto di provvedimenti a supporto del nucleo (Tabacchi, 2018).

La legge 1997 n. 285 prevede «l'istituzione, presso la Presidenza del Consiglio dei ministri, del c.d. Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza finalizzato alla realizzazione di interventi a livello nazionale, regionale e locale. Scopo e obiettivo della legge in esame, attraverso la concretizzazione del fondo, è quello di attuare e favorire la promozione dei diritti, la qualità della vita, lo sviluppo e la realizzazione individuale e la socializzazione dell'infanzia e dell'adolescenza, privilegiando l'ambiente ad esse più confacente ovvero la famiglia naturale, adottiva o affidataria, in attuazione dei principi della Convenzione sui diritti del fanciullo resa esecutiva ai sensi della legge 27 maggio 1991, n. 176, e degli articoli 1 e 5 della legge 5 febbraio 1992, n. 104 familiare onde evitare l'abbandono del minore» (Legge 285/97, art. 1).

La Legge 285/97 si colloca nello scenario di attenzione al tema dei minori avviato a livello internazionale con la Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e rappresenta uno degli atti normativi più significativi del Piano nazionale d'azione.

Le innovazioni in materia sociale trovano concretizzazione nel sistema integrato di interventi e servizi sociali promosso con la legge quadro di riforma dell'assistenza n.328 del 2000 e con il Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2001-2003. Tale normativa prevede la progettazione del Piano di Zona, uno strumento politico-programmatico, mediante il quale i comuni associati in ambiti territoriali definiscono gli obiettivi strategici e le priorità di intervento e i mezzi e strumenti per la realizzazione. Tra i principi generali è ribadita la centralità della famiglia come soggetto attivo delle realtà educative, a essa è riservato il sostegno delle responsabilità familiari, attraverso forme di intervento sociale e misure di carattere economico-materiale. La famiglia viene riconosciuta come luogo primario di crescita e cura; quindi necessita di un ruolo primario anche nella progettazione e valutazione dei servizi (cfr. Tabacchi, 2018).

La legge n. 149 del 2001, Diritto del minore a una famiglia, ribadisce il diritto di ogni minore di crescere ed essere educato nella propria famiglia.

Tuttavia nel caso in cui la famiglia sia temporaneamente o permanentemente non idonea a queste mansioni, vengono attuate diverse azioni: nel primo caso si tratta di affidamento in famiglia o in comunità di tipo familiare, nel secondo caso si dichiara il minore adottabile.

La sintetica analisi effettuata, volta a delineare i nuovi volti dell'infanzia, della famiglia e dell'educazione familiare, costituisce lo smembramento di una realtà altamente complessa che per essere compresa va affrontata in senso riduzionistico: si tratta di un'operazione prodromica a entrare nel merito delle situazioni di criticità dei processi educativi. In realtà e anche nella pratica l'interazione coppia, famiglia, servizi socioeducativi e territoriali va vista nella sua interezza e nella sua complessità: anche l'intervento educativo oggi si va collocando stabilmente nel solco di un approccio che affronta la realtà della famiglia nella sua natura sistemica, ecologica e interdipendente.

Questo approccio è conseguente al recepimento della tutela del minore in termini di approccio dei diritti e della relativa pedagogia, che hanno trasformato le politiche di intervento in alcune tappe identificabili che vanno nella direzione di non disperdere la ricchezza della famiglia come sistema di cura e di impalcatura indispensabile per la crescita sana del bambino.

Queste tappe sono così configurabili:

- promozione di logiche *outreach*, cioè interventi in situazioni di vita, nei contesti domiciliari e territoriali;
- tentativo di preservare la famiglia e suoi legami;
- assunzione di una prospettiva di valorizzazione della persona;
- ricerca di fattori di resilienza;
- coinvolgimento attivo dei protagonisti dell'intervento, cioè coppia-figli;
- valorizzazione delle differenze all'interno dei nuclei familiari;
- valorizzazione del lavoro d'équipe e multidisciplinare (Premoli, 2014).

La povertà educativa costituisce un grande contenitore in cui rientrano situazioni di abbandono e negligenza genitoriale; per negligenza si intende: «una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte» (Lacharité *et al.*, 2006).

Lo spirito che guida gli interventi che coinvolgono le famiglie negligenti o trascuranti è quello di salvaguardare l'unità familiare e la sua coesione, per cui si cerca di fornire ai genitori competenze indispensabili al conseguimento di una crescita, la più sana possibile, per i bambini; quindi pratiche centrate sulla famiglia e sulla sua protezione attraverso il sostegno e la riqualificazione delle capacità genitoriali di accudimento, cura e protezione. Naturalmente non è sempre possibile praticare la tutela dei legami familiari,

specialmente quando si presentano situazioni di trascuratezza e grave abuso intrafamiliare; tuttavia, anche quando è necessario un allontanamento del minore dalla cerchia familiare, è possibile pensare a un allontanamento temporaneo progettato e adeguatamente realizzato che contempi una protezione della famiglia e dei suoi legami.

Il presupposto che guida questa propensione degli operatori allo sviluppo delle capacità genitoriali è che la genitorialità non è frutto di un processo naturale, ma può essere appresa e sostenuta come una funzione dell'individuo adulto (Milani, 2009b; Formenti, 2008).

L'adulto vulnerabile è persona in grado di crescere e modificarsi, prendere graduale coscienza della sua realtà e attivare processi di mutamento che lo portano progressivamente al centro della sua biografia, riuscendo a promuovere la propria autodeterminazione, la capacità di problem solving nonché la capacità di prendersi cura di un minore, praticando attività di cura: ecco che in questo modo la genitorialità si costruisce e ri-costruisce.

Le capacità riflessive e di autoriflessione che sostengono il processo di mutamento vanno promosse perché le famiglie negligenti e vulnerabili sono di frequente caratterizzate da «bassi livelli culturali e di consapevolezza critica e dal possesso di strumenti cognitivi poco raffinati» (Premoli, 2012, p. 59). L'operato dell'educatore, che viene percepito inizialmente ed effettivamente si presenta agli occhi dei genitori come un intruso nella vita familiare, in realtà ha la funzione di “passare al setaccio” le famiglie per coglierne quei caratteri non sempre negativi che la rendono unica e irripetibile, le potenzialità, le capacità di apprendimento, trasformazione e resilienza. L'operatore è chiamato non solo a suggerire strategie efficaci di risoluzione di problemi e di comunicazione, ma anche a saper cogliere o creare occasioni favorevoli in cui i genitori possano cimentarsi per crescere, senza istruire né censurare, affiancando i genitori per proporre soluzioni alternative e punti di vista differenti: «è quindi necessario impostare la relazione in termini di continua negoziazione, coinvolgimento e co-costruzione, liberando dal senso di costrizione che chi è all'interno del circuito della tutela minorile percepisce» (Premoli, 2012, p. 100). Allo stesso tempo l'educatore deve porsi come *figura assorbente* gli urti, la rabbia che promana da una personalità cresciuta in un ambiente carico di tensioni e conflitti irrisolti. Essere in grado di leggere come possibile indizio di desiderio di relazione anche quello che a tutti gli effetti potrebbe parere un rifiuto e un fallimento: «Dobbiamo imparare a leggere molto oltre rispetto alle apparenze» (Premoli, 2012, p. 100).

Con questi presupposti, che si condensano nella ricerca del supremo interesse del minore, si sviluppano progetti come quello di seguito illustrato.

7. Il Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (PIPPI)

Il disagio genitoriale in termini di negligenza viene definito dagli estensori del programma PIPPI come una zona grigia dai contorni non ben definiti, che esercita una pressione dannosa sui minori ed è all'origine di situazioni molto precise tra cui danni cerebrali, difficoltà scolastiche, problemi di salute mentale, comportamenti antisociali e delinquenti in età adolescenziale e giovanile. La negligenza tende a originarsi in famiglie connotate da disfunzionalità relazionale al suo interno e anche in relazione all'esterno, rispetto al contesto sociale che la vede in situazione di marginalità.

Il focus dell'intervento non punta tanto a stigmatizzare i comportamenti negligenti /abbandonici dei genitori, quanto a risollevare le sorti del bambino attraverso un lavoro di rete coordinato e congiunto per cui il minore possa essere posto all'interno di una circolarità virtuosa, promozionale, in cui poter crescere recuperando quelle condizioni che ne favoriscano il miglior sviluppo possibile.

È molto importante che il focus attentivo istituzionale sia posto sul minore piuttosto che sulla famiglia, che in ogni caso è profondamente coinvolta dai processi che investono il bambino. Potremmo riferirci a una situazione di intenzionalità non dichiarata in questa tipologia di intervento educativo familiare, proprio per consentire l'ingresso "naturale" e spontaneo dei genitori all'interno del programma; la presenza educativa è naturalmente imprescindibile, ma l'immagine dell'entrare "in punta di piedi" (Labrief 2016) all'interno della famiglia ne costituisce un'icona chiara e significativa. Gli operatori devono conquistarsi la fiducia dei genitori e arrivare a interagire con loro in modo spontaneo, proficuo e funzionale.

Da un punto di vista ecologico, si tratta di entrare in un microsistema chiuso caratterizzato da estrema rigidità senza contatto con l'esterno; il programma si orienta invece a porre in contatto la sfera del microsistema famiglia con il mesosistema dei contatti esterni (scuola, quartiere, parrocchia, vicinato) per estendersi all'esosistema sociale del territorio da cui scaturisce la possibilità della partecipazione attiva, dell'esercizio della cittadinanza con i suoi diritti e doveri, fino al macrosistema della ricerca scientifica e degli organismi sovranazionali per il monitoraggio delle pratiche e l'attività di implementazione e disseminazione dei risultati a livello internazionale, dei rapporti con le altre nazioni in cui si tende a realizzare la Convenzione sui diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (1989).

Il programma PIPPI, attivo dal 2011 ormai in tutte le regioni italiane, è soggetto a monitoraggio e valutazione periodica con scadenza biennale. I dati disponibili permettono infatti di individuare per le famiglie target alcu-

ni indicatori che sono considerati nella letteratura costitutivi della cosiddetta negligenza: la povertà economica, le difficoltà legate all'abitazione, il disagio psicologico di una o entrambe le figure genitoriali, la conflittualità di coppia, la bassa istruzione, il forte tasso di disoccupazione delle figure genitoriali, la netta incidenza della monoparentalità.

Vale la pena sottolineare i dati sulla bassa istruzione (circa il 30% dei padri e il 40% delle madri ha solo la licenza elementare) e l'occupazione dei genitori (meno del 15% dei padri e poco più del 20% delle madri ha un lavoro "in regola", anche se precario), che confermano la correlazione riconosciuta in letteratura fra povertà economica, sociale e culturale e, nello specifico, fra povertà e negligenza familiare, correlazione che individua queste come famiglie per le quali risulta particolarmente appropriato un intervento che contempli anche la dimensione del sostegno all'occupazione e al reddito; fornire il *necessario per vivere* fa parte di quelle condizioni minimali che permettono di vivere una vita degna di un essere umano (Nusbaum, 2001). Una base reddituale decorosa può fungere da prevenzione rispetto all'avvilimento sociopsicologico delle famiglie, attuando una prevenzione efficace rispetto agli allontanamenti e alle istituzionalizzazione dei minori; il versante economico non è da solo sufficiente per la risoluzione delle problematiche profonde che connotano le famiglie negligenti, ma costituisce un primo passo indispensabile al porsi delle condizioni migliori che favoriscono ulteriori interventi educativi motivando l'attuale investimento in termini preventivi, anche di una più ampia funzione di prevenzione delle diseguaglianze sociali.

L'équipe multidisciplinare incaricata di realizzare l'intervento è la risorsa maggiore che il Programma intende mobilitare. Comprende l'assistente sociale del Comune, lo psicologo dell'Asl, l'educatore domiciliare (quasi sempre appartenente al Terzo settore), la famiglia d'appoggio (FA) o vicinanza solidale, l'insegnante e qualunque altro professionista ritenuto pertinente dall'équipe multidisciplinare stessa, oltre che la FT stessa. Questa multidisciplinarietà professionale aggrega quattro dispositivi di azione: educativa domiciliare, famiglie d'appoggio, gruppi e integrazione fra scuola e servizi, in cui si integrano coerentemente le diverse professionalità; sostegno professionale individuale e di gruppo rivolto sia ai bambini che ai genitori che alle relazioni fra loro; sostegno professionale e para-professionale e specificatamente l'educativa domiciliare, i gruppi per genitori e bambini, le attività di raccordo fra scuola e servizi, le diverse forme di vicinanza solidale. La logica che sostiene questo impianto è che servizi integrati, coerenti fra loro e tempestivi siano predittori di efficacia dell'intervento (Milani, 2017).

Da un punto di vista operativo è essenziale che il lavoro dell'educatore domiciliare si concentri su quelli che sono i mediatori del cambiamento

(Serbati, 2014), cioè gli agenti – soprattutto relazionali – che rendono il cambiamento possibile e costituiscono la base sulla quale la famiglia può poggiare il proprio percorso di resilienza, capace di mobilitare il potenziale familiare così come quello del bambino.

Il lavoro si concentra sulla persona del minore con l'obiettivo di guadagnare lo sviluppo delle abilità personali e dell'impegno scolastico, e in un secondo momento si estende alla madre e poi alla coppia genitoriale.

All'educatore è richiesta la promozione e la comunicazione dell'autonomia e dell'adeguatezza del genitore: il messaggio che deve pervenire è quello di una fiducia incondizionata rispetto al genitore e la comunicazione esplicita di tale fiducia. Come si accennava in precedenza, esiste una consapevolezza implicita, da parte dei genitori, della propria inadeguatezza cui va contrapposto un messaggio opposto, quello di poter essere in grado di comportarsi in modo diverso e più adeguato, una volta accolte le oggettive difficoltà che la famiglia incontra nella gestione della vita quotidiana e nei suoi membri. Condizioni facilitanti e strutturali del programma esposto sono la presenza di un vicinato attivo, di una rete sociale formale di sostegno e di un buon rapporto all'interno dell'équipe multidisciplinare, con trasmissione di messaggi coerenti.

La relazione di fiducia tra educatore e genitore si rivela assai importante nella condivisione del progetto educativo di assunzione di un ruolo attivo e consapevole. Il genitore viene messo così in grado di acquisire nuovi comportamenti, al posto di quelli disfunzionali, maggiormente adeguati alle situazioni e alle difficoltà da affrontare. Di certo non è facile la promozione del coinvolgimento dei genitori nelle azioni di educativa domiciliare: quantunque questi interventi abbiano l'obiettivo primario di circoscrivere e se possibile limitare al massimo gli allontanamenti del minore dal proprio domicilio, l'educatore è sempre considerato un intruso e l'atteggiamento spesso all'inizio può essere francamente ostile. Spetta quindi all'operatore trovare le strategie per accorciare tale distanza, poiché la comprensione dei punti di vista e la costruzione di una narrazione condivisa sulle difficoltà della famiglia possono riuscire a coinvolgere il genitore nell'intervento, con un effetto positivo sia per l'intervento stesso, sia per gli esiti dell'intervento.

Allo stesso modo l'efficacia della rete di sostegno può risultare un fattore chiave. Escludere la rete sociale della famiglia non fa che perpetuare e rafforzare la chiusura del sistema famiglia, quando invece si deve giungere a un superamento dell'isolamento. Questa apertura territoriale evita la psicologizzazione del disagio familiare per porlo in un'ottica di intervento di welfare esteso, anche cercando il superamento delle oggettive difficoltà economiche. La posizione della famiglia all'interno della rete territoriale

deve mantenersi anche una volta terminato l'intervento, come occasione di trovarsi all'interno di un positivo flusso di interazioni (Milani, Serbati, 2009).

Sulla base di quanto evidenziato sopra rispetto alla necessaria compresenza di una doppia dimensione affettiva e normativa, di carattere educativo e di sostegno psicologico all'interno della famiglia nei confronti del bambino, va osservato che difficilmente un genitore da solo può farsi espressione di questa dinamica già di per sé complessa e di non facile né immediata attuazione. Così riveste ancor più importanza nelle famiglie multiproblematiche la necessità del coinvolgimento di entrambe le figure genitoriali. Spesso è proprio la figura paterna a mostrarsi ostacolante o nel migliore dei casi indifferente, piuttosto che facilitante, e il genitore coinvolto prova sentimenti di isolamento, di affaticamento per il peso che sostiene nella gestione di tutte le responsabilità educative. Sapere di poter contare sull'appoggio, sulla presenza e la partecipazione attiva dell'altro consente anche di migliorare la relazione di ogni genitore con il proprio figlio (Bowlby, 1988; Cyrulnik, 2001; Bronfenbrenner, 1979) e fa parte di quel costrutto di *companionship* cui ci siamo già riferiti. Possiamo aggiungere che la tendenza a poggiarsi al solo genitore collaborativo è propria anche degli operatori (Serbati, 2014), che devono invece evitare di cadere in questa trappola dovuta alla presenza di stereotipi ancora radicati nella nostra società. Il ruolo del padre nello sviluppo del bambino è importante tanto quello della madre; in certe fasi di sviluppo costituisce proprio la chiave che porta il bambino verso il futuro, all'uscita dalla simbiosi con la madre, per incontrare il mondo esterno e altri tipi di socializzazione di cui il è mediatore ed elemento facilitante.

Il rapporto con la scuola coinvolge molto gli operatori per via dell'indiscussa importanza dell'esperienza scolastica per i minori. Un rendimento scolastico soddisfacente è un potente fattore protettivo di forme di disagio più estese, per questo gli operatori si concentrano sull'aiuto ai compiti, sempre in ordine a una progressiva autonomia dei bambini; si tratta di una forma di aiuto che viene vissuta positivamente anche dalla famiglia, che solitamente non presenta problemi in questa richiesta specifica. La possibilità di gestire le difficoltà scolastiche contribuisce a distendere il clima familiare creando il substrato favorevole per gli altri interventi menzionati. Non è che l'operatore debba necessariamente sostituirsi al genitore nell'aiuto ai compiti, ma aiutarlo ad apprendere modalità nuove e più efficaci nell'aiuto allo studio può costituire una base adeguata ad affrontare altri problemi educativi e a cercare nuovi comportamenti più funzionali da adottare nella relazione genitore-figlio.

Il programma PIPPI, per concludere, da un punto di vista *contenutistico* si pone come intervento volto a evitare l'allontanamento dei minori dai ri-

spettivi nuclei familiari; realizza quattro *goals* relativi all'agenda ONU 2030 che corrispondono all'obiettivo 1-povertà zero; obiettivo 4-istruzione di qualità; obiettivo 10-ridurre le disuguaglianze; obiettivo 16-pace, giustizia e istituzioni forti.

Il target privilegiato di intervento sono i *primi mille giorni di vita del bambino*, quantunque bambini di altre fasce d'età non ne siano esclusi.

Interessa minori che si trovano in situazione di *vulnerabilità sociale* creando una reale possibilità per i bambini di interrompere il ciclo dello svantaggio sociale «attraverso l'introduzione di dispositivi quali educativa domiciliare, vicinanza solidale, gruppi dei genitori e dei bambini, partenariato fra scuola e servizi. L'obiettivo è rafforzare lo sviluppo dei bambini garantendo una più alta qualità educativa e relazionale nel loro ambiente familiare (rafforzamento delle capacità educative dei genitori) e sociale, che possa, a sua volta, contribuire anche a migliorarne il rendimento scolastico» (Milani *et al.*, 2020). L'intervento si poggia sul modello ecologico di Bronfenbrenner e si realizza attraverso un *modus operandi* che è costituito dal modello denominato "il mondo del bambino", trasposizione di un modello sviluppato nel Regno Unito che, da un punto di vista *metodologico strutturale*, si incentra su alcune voci di valutazione, da parte degli operatori, utili per la realizzazione dell'intervento.

Il modello tende a rispondere alla domanda: di che cosa ho bisogno per crescere? Si articola su tre lati di un triangolo, che ne costituiscono le dimensioni macroscopiche. La prima dimensione riguarda la crescita biologica e il benessere psico-fisico: la possibilità di riconoscere e comunicare emozioni pensieri e successivi comportamenti, identità e autostima, autonomia, relazioni familiari e sociali, apprendimento, gioco e tempo libero. La seconda dimensione analizza il livello di adeguatezza di chi si prende cura del bambino: cura di base, sicurezza e protezione, calore, affetto e stabilità emotiva; guida, regole e valori, divertimento, stimoli e incoraggiamento, autorealizzazione delle figure genitoriali. Per la dimensione dell'ambiente, terzo lato dell'ideale triangolo, si valutano i seguenti aspetti: relazioni e sostegno sociale, partecipazione e inclusione nella vita di comunità, lavoro e condizione economica, abitazione, rapporto con la scuola e altre risorse educative.

La scheda di valutazione costituisce parte integrante di uno strumento informatico denominato RPMonline dove RPM sta per Rilevazione, Progettazione, Monitoraggio, ed è uno strumento realizzato dal LabRIEF dell'Università di Padova che permette la messa in rete e condivisione con gli altri operatori che lavorano con PIPPI per realizzare il Progetto quadro per ogni bambino, integrando le informazioni provenienti da diversi soggetti che possano aggiungersi alle rilevazioni già svolte dagli operatori per avere

un quadro sempre più chiaro e completo del minore e contribuendo così a un coinvolgimento ancor più puntuale dei genitori e degli operatori e allo stabilirsi delle azioni più mirate per risolvere le problematiche che si presentano, anche con altri partner che sostengono la famiglia e il lavoro degli operatori. Lo strumento permette quindi di facilitare i processi decisionali e la pianificazione degli interventi che coinvolgono bambini, genitori e operatori, di proporre alle famiglie un piano d'azione comunicabile e condivisibile e infine di documentare i cambiamenti che si realizzano.

L'utilizzo del sistema informatico presenta tutti i vantaggi delle tecnologie in quanto a catalogazione e archiviazione delle informazioni, facilità nel reperimento di risorse e loro immediata disponibilità e fruibilità su tutto il territorio nazionale e per tutti i soggetti interessati anche sotto forma di report per altri professionisti, autorità giudiziaria e altro.

La progettazione PIPPI rappresenta un virtuoso modello di intervento sistemico a favore dei minori e delle loro famiglie in ordine alla prevenzione dell'istituzionalizzazione e all'allontanamento del bambino dalla propria famiglia di origine. La sua connotazione sistemica permette di operare su più fronti che prendono avvio dalla percezione del mondo così come è colta dal bambino in una dimensione attenta di cura e di ascolto, di *advocacy*, perché vuole portare alla luce i bisogni del bambino e le sue difficoltà in quanto persona secondo la sua propria percezione, con un sano puerocentrismo che intende in questo modo dar voce ai margini (Rossini, 2001), a coloro che come categoria sociale rappresentano *gli scartati* perché non hanno peso contrattuale, perché non producono, ma sono invece reificati in quanto consumatori. L'ascolto del bambino consente l'avvio del dialogo con le famiglie attraverso azioni mirate che puntano al coinvolgimento della coppia come unità generativa di base, attraverso la trasmissione di alcune capacità genitoriali e l'ampliamento e il rafforzamento di altre: la famiglia viene considerata come *competente*, capace cioè di crescita apprenditiva nelle abilità di accudimento e relazionali; il coinvolgimento della rete di sostegno della famiglia favorisce la solidarietà, la vicinanza, l'uscita dall'isolamento, favorendo la modifica di una visione del mondo da ostile ad amichevole, creando un mondo in cui vivere e non sopravvivere sia davvero possibile anche instaurando dinamiche embrionali di reciprocità.

Dal punto di vista degli operatori si crea un coordinamento tra istituzioni diverse e apparentemente lontane tra loro come la ASL, il Tribunale, la scuola, il municipio, in cui l'azione converge sulla figura del minore in difficoltà. La circolarità virtuosa che si crea permette un dialogo produttivo, una condivisione di esperienze, una raccolta di elementi utili alla diagnosi funzionale del disagio del minore e della sua famiglia nonché la crescita in chiave di formazione permanente di tutti gli operatori coinvolti.

Il messaggio chiaro che viene da questa sperimentazione oramai su base decennale ci dice che è possibile pensare diversamente ai bambini in difficoltà e alle loro famiglie. Il modello che si concentra sugli ultimi per venire incontro alle esigenze palesi e celate è espressione di un modo di pensare nuovo e creativo, un modo di pensare agile, metodologicamente rigoroso e scientificamente fondato che sorpassa le pastoie burocratiche e va verso l'indigenza socioeconomica ed educativa, nel concreto dipanarsi della vita e all'interno del luogo di vita, la casa, che può divenire così davvero il luogo dove normatività e affettività si incontrano, in cui possano crescere bambini felici, in un ambiente adeguato dove *ci si prende cura*.

Bibliografia

- Alfieri S. *et al.* (2014), *Famiglia delle regole e famiglia degli affetti: quali conseguenze su benessere e disagio nei figli adolescenti?* in *Psicologia della Salute*, 2:61-78, Il Mulino, Roma.
- Allen D.T., Matthews W.P. (1961), *A Handbook of Procedure for Children's International Summer Villages*, CISV International, Cincinnati (USA).
- Ariès P. (1960), *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Plon, Paris.
- Associazione Internazionale delle Città Educative (2020), *Carta delle città educative*, AICE, Barcellona (Spagna), <https://www.edcities.org/carta-de-ciudades-educadoras/>.
- Baldacci M. (2010), *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia*, *Education Science & Society*, 1:65-75, FrancoAngeli, Milano.
- Bauman Z. (2001), *Dentro la globalizzazione: le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari.
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens*, Erickson, Trento.
- Bauman Z. (2009), *Vite di corsa, come liberarsi dalla tirannia dell'effimero*, Il Mulino, Bologna.
- Beccegato P. (2019), *Uno zaino da riempire. Storie di povertà educativa dei giovani e degli adulti*, Postfazione Basilicata M.P., Nanni W., a cura di, EDB, Bologna.
- Benjamin W. (1980), *Strada a senso unico*, Einaudi, Torino.
- Bergoglio J.M. (2000), *Celebrazione giubilare degli educatori*, 13 settembre 2000 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2002), *Messaggio alle comunità educative*, Buenos Aires, 31 marzo 2002 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2003), *Messaggio a/le comunità educative*, Buenos Aires, 9 aprile 2003 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2004), *Messaggio alle comunità educative*, Buenos Aires, 21 aprile 2004 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia*

- parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2005), *Messaggio alle comunità educative*, Buenos Aires, 6 aprile 2005 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2007), *Omelia nella Messa per l'educazione*, Buenos Aires, 18 aprile 2007 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2008), *Messaggio alle comunità educative*, Buenos Aires, 23 aprile 2008 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bergoglio J.M. (2011), *Parole iniziali nel primo Congresso regionale di pastorale urbana*, Buenos Aires, 25 agosto 2011 in Francesco – Bergoglio J.M. – (2016), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires 1999-2013*, Rizzoli, Segrate-Milano.
- Bertolini P. (1998), *L'intrinseca dialetticità del progetto* in Demetrio D. (1998), *Adulità*, 7, Guerini, Milano.
- Bertolini P. (1999), *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolini P. (2004), *Dalla crisi dell'etica e dell'educazione, una sfida per la pedagogia*, Enciclopedia, 15:5-19, Bononia University Press, Bologna.
- Bertolini P., Caronia L. (2015), *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee d'intervento*, FrancoAngeli, Milano.
- Bobbio A., Zani G. L. (2001), *Culture dell'infanzia. Teoria pedagogica e ricerca sociale*, La Scuola, Brescia.
- Boies M. (2021), *Verso un approccio transdisciplinare della teologia morale*, Accademia Alfonsiana, Roma, <https://www.alfonsiana.org/blog/2021/02/19/verso-un-approccio-transdisciplinare-della-teologia-morale/>
- Bosoni M.L., Bramanti D., Merlo F., Tomisich M. (2020), *La scuola al tempo del Covid-19*, Centro di Ateneo di Studi e Ricerche sulla Famiglia, Università Cattolica del Sacro Cuore, Roma-Milano, <https://centridiateneo.unicatt.it/famiglia-famigliacovid-19-la-scuola-al-tempo-del-covid-19#content>.
- Bourdieu P. (1984), *Homo academicus*, Les Editions de Minuit, Paris.
- Brandani W. (2002), *L'educatore professionale*, Prospettive sociali e sanitarie, IRS.
- Brandani W., Tomisich M. (2005), *La progettazione educativa. Il lavoro sociale nei contesti educativi*, Carocci, Roma.
- Brighetti E. (2006), *Ricomincio da me. L'identità delle scuole di seconda occasione in Italia*, Provincia Autonoma di Trento – IPRASE del Trentino, Trento.
- Burla F., Alonzi A., Lozupone E. (2005), *La nave dei folli: la modifica dello stereotipo del malato mentale nell'adolescente*, L'integrazione scolastica e sociale, 4:152-173, Erickson, Trento.
- Cambi F. (2010), *La cura di sé come processo formativo. Tra adulità e scuola*, Laterza, Roma-Bari.
- Cambi F., Giosi M., Mariani A., Sarsini D. (2009), *Pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Cambi F., Mariani A., Sarsini D. (2017), *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzioni*, Carocci, Roma.

- Canevaro A. *et al.* (1976) *Problemi della formazione dell'operatore sociale nella prospettiva di un suo inserimento nei servizi sociali ed educativi, partecipati e gestiti dalle comunità* in ANEGID – Associazione nazionale educatori gioventù italiana disadattata, a cura di, *Il ruolo dell'educatore operatore sociale nella politica dei servizi sociali: convegno, Porto Potenza Picena 23, 24 e 25 ottobre 1975*, PensaMultimedia, Lecce.
- Caride J.A. (2005), *Las Fronteras de la pedagogía social. Perspectivas científica e histórica*, Gedisa, Barcellona (Spagna).
- Carreras J.S., Molina J.G. (2006), *Pedagogía social. Pensar la Educación social como profesión*, Alianza, Madrid (Spagna).
- Cattedra Human Development and Culture of Peace – UNESCO (2018), *Transdisciplinarietà dei saperi. La conoscenza trans disciplinare*, Università degli Studi di Firenze, <https://www.utc.unifi.it/vp-104-transdisciplinaria-dei-saperi.html>.
- Chiosso G. (2018), *Studiare pedagogia, Introduzione ai significati dell'educazione*, Mondadori, Milano.
- Commissione parlamentare d'inchiesta (1958), *Atti della Commissione parlamentare d'inchiesta sulla miseria in Italia e sui mezzi per combatterla*, Archivio Storico, Camera dei deputati, Roma.
- Corporate Knights Global 100 (2018), Report 2018 Global 100 results, <https://www.corporateknights.com/uncategorized/2018-global-100-results/>.
- Cresson E., a cura di, (1995), *Insegnare e apprendere: verso la società della conoscenza della Commissione europea*, Commissione Europea, Bruxelles.
- Csikszentmihalyi M. (1975), *Play and Intrinsic Rewards*, Journal of Humanistic Psychology, 15,3: 41-63, SageJournals, <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/002216787501500306?journalCode=jhpa>.
- Cyranowski *et al.* (2013), *Assessing Social Support, Companionship, and Distress: National Institute of Health (NIH) Toolbox Adult Social Relationship Scales*, Health Psychology, 32(3):293-301, <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/23437856/>.
- D'Addelfio G. (2015), *La scuola di Papa Francesco e la pedagogia ignaziana*, Nuova Secondaria, 14-47, Roma.
- Demetrio D. (1990), *Educatori di professione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Dewey J. (1971), *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Di Benedetto M. (2006), *La maternità surrogata, le principali questioni bioetiche*, Diritto.it, <https://www.diritto.it/la-maternita-surrogata-le-principali-questioni-bioetiche/>.
- Diacò E., a cura di, Amari G., Spadaro A., Zani A.V., Zanniello G., Galantino N. (2018), *L'educazione secondo papa Francesco. Atti della Giornata pedagogica del centro studi per la scuola cattolica – Roma, 14 ottobre 2017*, EDB, Bologna.
- Diacò E., Santangelo D. (2015), a cura di, *Laudato si' . Rinnovare l'umano per custodire il creato*, Notiziario 10, CEI, Roma.
- Dozza L. (2012), *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione Permanente nei differenti contesti ed età della vita*, FrancoAngeli, Milano.
- Dozza L. (2018), *Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra* in Malavasi P., Ivarone M.L., Mortari L., *Educazione alla Sostenibilità*, Pedagogia oggi, XVI/1: 194-212, PensaMultimedia, Lecce-Brescia.

- Dozza L. in Cerrocchi L., Dozza L. (2018), *Contesti educativi per il sociale. Progettualità, professioni e setting per il benessere individuale e di comunità*, FrancoAngeli, Milano.
- Durkheim E. (1971), *La sociologia e l'educazione*, Newton Compton, Roma.
- Enriquez E. (1980), *Ulisse, Edipo e la Sfinge: il formatore tra Scilla e Cariddi in Speciale Bagliacca*, a cura di, *Formazione e percezione psicoanalitica*, Feltrinelli, Milano.
- Filippini F., Giustini C. (2010), *Chance, la scuola della seconda opportunità Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Pedagogia Sociale, Interculturale e della Cooperazione, 5:2, PensaMultimedia, Lecce.
- Fogliozzi P. (2016), *Un'economia per la cura della casa comune*, Aggiornamenti Sociali, 596-603, Fondazione Culturale San Fedele, Milano.
- Formenti L. (2008), *Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1:78-91, Firenze University Press, Firenze.
- Frabboni F., Pinto M. (2002), *Manuale di pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2013a), *Discorso agli studenti delle scuole gestite dai Gesuiti in Italia e Albania*, 7 giugno 2013 in Spadaro A., a cura di, *Ecco la trascrizione integrale del discorso fatto a braccio dal Papa agli studenti delle scuole dei Gesuiti*, CyberTeologia, <http://www.cyberteologia.it/2013/06/ecco-la-trascrizione-integrale-del-discorso-fatto-a-braccio-dal-papa-agli-studenti-delle-scuole-dei-gesuiti/>.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2013b), *Discorso nella veglia di preghiera con i giovani in occasione della XXVIII Giornata mondiale della gioventù. Lungomare di Copacabana, Rio de Janeiro. Sabato 27 luglio 2013*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/july/documents/papa-francesco_20130727_gmg-veglia-giovani.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2013c), *Evangelii Gaudium. Esortazione apostolica*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2014), *Agli educatori. Il pane della speranza. Non stancarti di seminare*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2015a), *Laudato si'. Lettera Enciclica sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2015b), *Udienza generale del 8 aprile 2015*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150408_udienza-generale.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2015c), *Udienza generale del 13 maggio 2015*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/audiences/2015/documents/papa-francesco_20150513_udienza-generale.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2016a), *Amoris laetitia. Esortazione apostolica sull'amore nella famiglia*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2016b), *Nei tuoi occhi è la mia parola. Omelie e discorsi di Buenos Aires, 1999-2013*, Milano, Rizzoli.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2017), *Discorso del Santo Padre Francesco in*

- apertura del Convegno Pastorale Diocesano del 19 giugno 2017*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2017/june/documents/papa-francesco_20170619_convegno-ecclesiale-diocesano.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2018a), *Veritatis Gaudium. Costituzione apostolica circa le università e le facoltà ecclesiastiche*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2018b), *Visita alla Pontificia Università Cattolica del Cile. Discorso del Santo Padre. Santiago, mercoledì 17 gennaio 2018*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2019a), *Messaggio del Santo Padre Francesco per il lancio del patto educativo globale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2019b), *Querida Amazonia. Esortazione apostolica post-sinodale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2020a), *Fratelli tutti. Enciclica sulla fraternità e l'amicizia sociale*, San Paolo, Cinisello Balsamo-Milano.
- Francesco – Bergoglio J.M. – (2020b), *Meditazione del Santo Padre. Momento straordinario di preghiera in tempo di epidemia. Sagrato della Basilica di San Pietro. Venerdì 27 marzo 2020*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano, https://www.vatican.va/content/francesco/it/homilies/2020/documents/papa-francesco_20200327_omelia-epidemia.html.
- Fromm E. (1976), *Avere o essere?*, Mondadori, Milano.
- Gazzetta Ufficiale (28/08/1997), *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*, Art.1, legge 285/97, Presidenza della Repubblica, Roma.
- Gioele (Libro di) (2006), in *La Bibbia* (Nuova Riveduta), San Paolo, Cinisello Balsamo, Milano.
- Grosso G. (1999), *Teologia e scienze dell'educazione. Premesse per una collaborazione interdisciplinare finalizzata a risultati transdisciplinari*, in Coffele G. (1999), a cura di, *Dilexit Ecclesiam. Studi in onore del prof. Donato Valentini*, LAS, Roma.
- Iafrate R., Barni D., Rosnati R. (2016), *Legami familiari e legami sociali: dalla contrapposizione al dialogo*, 229 – 247, in Quadrio A., Pajardi D., a cura di, *La società ri-pensata*, EDRA LSWR, Milano.
- Iori V. (2000), *Essere per l'educazione. Fondamenti di un'epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze.
- Istat (2020), *Rapporto. Violenza di genere nel tempo del Covid-19: le chiamate al numero verde 1522*, https://www.istat.it/it/files//2020/05/Stat-today_Chiamate-numero-antiviolenza.pdf.
- Kaes R., Anzieu D., Thomas L. V., Le Guerinel N., Filloux J. (1981), *Desiderio e fantasma in psicoanalisi e in pedagogia*, Armando, Roma.

- Klein L.F. (2002), *Attualità de la pedagogia jesuita*, traduzione de J.C. Solís, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente – ITESO –, Guadalajara (Messico).
- La Vergata A. (2017), *Considerazioni sull'enciclica di Papa Francesco Laudato si'*, Atti Società dei Naturalisti e Matematici di Modena, 148, Modena.
- Lacharité C., Éthier L.S., Nolin P. (2006) in Milani P. (2021), *Rapporto di Valutazione PIPPI7*, Università degli Studi di Padova, Padova, https://www.researchgate.net/publication/349670913_Rapporto_di_Valutazione_PIPPI7 [accessed Mar 30 2021].
- Lemoyne G.B. (1905), Foglio E., a cura di, *Memorie biografiche di San Giovanni Bosco raccolte dal sacerdote salesiano Giovanni Battista Lemoyne*, vol.5, LAS, Roma.
- Leone L., Prezza M. (2003), *Costruire e valutare i progetti nel sociale. Manuale operativo per chi lavora su progetti in campo sanitario, sociale, educativo e culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Lipari D. (2009), *Progettazione e valutazione nei processi formativi*, Edizioni Lavoro, Roma.
- Locatelli G. (1995) *Il Desiderio di formare. In margine ad una ricerca nel mondo degli insegnanti, Animazione Sociale: Mensile per gli operatori sociali*, 8/9, pp. 82-88.
- Maguire L. (1987), *Il lavoro sociale di rete*, Erickson, Trento.
- Malagoli Togliatti M., Rocchietta Tofani L. (2002), *Famiglie multiproblematiche: dall'analisi all'intervento su un sistema complesso*, Carocci, Roma.
- Malaguzzi L. (1996), *I cento linguaggi dei bambini*, Reggio Children, Reggio Emilia.
- Margiotta U. (2015), *La pedagogia critica e i suoi nemici in Formazione e insegnamento*, XII:15-38, PensaMultimedia, Lecce.
- Mazzoni V., Mortari L. (2015), *La "banalità" della ricerca educativa. Le attese di educatrici e insegnanti della scuola dell'infanzia* *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, Italian Journal of Educational Research, VIII, 14:175-189.
- McCarthy J. (1992), *La Conferenza Mondiale di Rio su ambiente e sviluppo*, in Salvini G. (1992), *La Civiltà Cattolica*, 143/IV:560-577, USPI, Roma.
- Micallef R.M. (2017), *Laudato si' e la sua metodologia: un critico ascolto delle scienze empiriche*, Humberto Miguel Yáñez, Roma.
- Milan G. (2018), *L'educazione "poliedrica" di Papa Francesco: "mondocuoremano" per "uscire" e incontrare il mondo*, PensaMultimedia, Lecce.
- Milan G. (2018a), *Per una "pedagogia dell'armonia"*, *Educatio Catholica*, IV, 1:25-37, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Milan G. (2018b), *L'educazione "poliedrica" di Papa Francesco: "mente-cuoremano" per "uscire" e incontrare il mondo*, *Studium Educationis*, XIX, 2:30-58, PensaMultimedia, Lecce.
- Milani P. (2009), *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia*, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1:17-35, Firenze University Press, Firenze.
- Milani P. (2017), *Il Programma P.I.P.P.I.: un'innovazione scientifica e sociale come risposta alla vulnerabilità delle famiglie*, *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2:9-24, Firenze University Press, Firenze.

- Milani P., Serbati S. (2009), *Per costruire insieme genitorialità* [Inserito], Anima-zione Sociale, Gruppo Abele, Torino.
- Milani P., Serbati S., Ius M. (a cura di) (2016), *P.I.P.I. Programma di intervento per la prevenzione dell'istituzionalizzazione. REPORT CONCLUSIVO Terza implementazione (2014-2015)*, LabRIEF, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata dell'Università di Padova, Padova.
- Milani P., Serbati S., Petrella A., Ius M., Sità C., Tracchi M., Bolelli K., Bobbo N. (2020), *L'implementazione di PIPPI nel tempo di emergenza sanitaria. Un impegno ostinato per garantire i diritti dei bambini e delle bambine*, LabRIEF – Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (Fi.S.P.P.A.), Università di Padova, Padova.
- Milia J. (2013), *IL GERGO DI FRANCESCO/2. Non “balconear” la vita, ma tuffarsi come ha fatto Gesù*, Terre d'America, <http://www.terredamerica.com/2013/08/30/il-gergo-di-francesco2-non-balconear-la-vita-ma-tuffarsi-come-ha-fatto-gesu/>.
- Miller A. (1987), *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza*, Bollati Boringhieri, Milano.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione G.U. (Serie Generale) n. 30*, Decreto Ministeriale n. 254/12, Governo italiano, Roma.
- Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca (2020), *Documento di indirizzo e orientamento per la ripresa dell'attività in presenza dei servizi educativi e dei servizi per l'infanzia*, Governo italiano, Roma.
- Montalbetti K. (2015), *Competenza di ricerca e pratica professionale docente*, 6(1):83-109, Education Sciences & Society, FrancoAngeli, Milano.
- Montessori M. (1950), *La scoperta del Bambino*, Garzanti, Milano.
- Montessori M. (1957), *Il Bambino in famiglia*, Garzanti, Milano.
- Mortari L. (2010), *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata* in Corsi M., Altet M, a cura di, *Education Science & Society*, 1:143-156, Armando, Roma.
- Munari A. (1994), *Il piccolo esperto. Lo sviluppo delle competenze del bambino in Federazione provinciale scuole materne di Trento*, *Il Quadrante Scolastico*, 62, USPI, Trento.
- Nanni W., Pellegrino V., a cura di (2018) *La povertà educativa e culturale: un fenomeno a più dimensioni* in Caritas Italiana, *Rapporto Povertà in attesa*, Maggioli, Roma.
- Nicolescu B. (1996), *La transdisciplinarité: manifeste*, in Id. (1996) ed., *Nature et transdisciplinarité, Rencontres Transdisciplinaires*, Monaco. <http://perso.club-inter-net.fr/nicol/ciret/bulletin/b3et4c2.htm>.
- Nicolescu B. (2014), *Il Manifesto della Transdisciplinarità*, Armando Siciliano Editore, Messina – Civitanova Marche.
- Núñez V. (2002), *La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social*, Gedisa, Barcellona (Spagna).
- Nussbaum M.C. (2000), *Women and Human Development. The Capabilities Ap-*

- proach*, Cambridge University Press, Cambridge-New York, trad. it. (2001) *Diventare persone. Donne e universalità dei diritti*, Il Mulino, Bologna.
- ONU (1989), *Convention on the Rights of the Child*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, New York (USA)
- Orefice P. (2011), *Pedagogia sociale. L'educazione tra saperi e società*, Mondadori, Milano-Torino.
- Orlando V., Pacucci M. (2005), *La scommessa delle reti educative. Il territorio come comunità educante*, LAS, Roma.
- Orlando V., Zampetti M. (2018), *Progettazione educativa. Competenza progettuale dell'educatore professionale*, LAS, Roma.
- Palmieri C. (2016), *L'agire educativo: verso un nuovo paradigma* in Perla L., Riva M.G., a cura di, *L'agire educativo. Manuale per educatori e operatori socioassistenziali*, La Scuola, Brescia.
- Pati L. (2019) *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Scholè, Brescia.
- Piaget J. (1974), *L'épistémologie des relations interdisciplinaires* in Schwarz Richard ed., *Internationales Jahrbuch für interdisziplinäre Forschung*, 1: 154-171, Wissenschaft als interdisziplinäres Problem, De Gruyter, Berlin-New York.
- Pietropolli Charmet G. (2000), *I nuovi adolescenti*, Raffaello Cortina, Milano.
- Platone, Reale G., a cura di, Radice R., trad. (2009), *Repubblica*, IX,590c-591a, Bompiani, Milano.
- Porcarelli G. (2009), *Lineamenti di pedagogia sociale*, FrancoAngeli, Milano.
- Postic M. (1999), *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro [1979, La relation educative]*, Armando, Roma.
- Premoli S. (2014), *Lo sguardo sui diritti: ri-pensare l'azione socioeducativa con «mamme e papà un po' così, un po' così»* in Formenti L. (2014), *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*, Guerini Scientifica, Milano, pp. 155-172.
- Premoli S., Confalonieri M., Volpi M. (2012), *In terra straniera serve tempo. Entrare come educatrici a casa di bambini e genitori vulnerabili*, Animazione sociale, 43:91-101, Gruppo Abele, Torino.
- Pring R. (2000), *Philosophy of Educational Research*, Continuum, London-New York (UK-USA) citato in Mortari L. (2010) *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata* in Corsi M., Altet M, a cura di, *Education Science & Society*, 1:143-156, Armando, Roma (p. 177).
- Riparelli E. (2019), *Multidisciplinarietà, interdisciplinarietà, transdisciplinarietà: sfide per l'insegnamento della teologia?*, intervento presso Collegio plenario dei docenti FTTR, http://www.fttr.it/wp-content/uploads/2017/07/2019-02-07-FTTR-collegio-docenti_Relazione-Riparelli.pdf.
- Rizzolatti G., Gnoli A. (2016), *In te mi specchio. Per una scienza dell'empatia*, Rizzoli, Milano.
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006), *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, R. Cortina, Roma.
- Rizzolatti G., Vozza L. (2007), *Nella mente degli altri. Neuroni specchio e comportamento sociale*, Zanichelli, Bologna.

- Rodari G. (1960), *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino.
- Rondinara S. (2008), *Dalla interdisciplinarietà alla transdisciplinarietà. Una prospettiva epistemologica* in Coda P., Zanzucchi M., *Sophia*, 1: 61-70, Città Nuova, Roma.
- Rossi Doria M. (1999), *Di mestiere faccio il maestro*, Ancora del Mediterraneo, Napoli.
- Rossini V. (2001), *Marginalità al centro*, Carocci, Roma.
- Save the Children, Morabito C., a cura di (2020), *L'impatto del Corona virus sulla povertà educativa*, Save The Children Italia Onlus, Roma.
- Scabini E., Iafrate R. (2003), *Psicologia dei legami familiari*, Il Mulino, Bologna.
- Serbati S. (2014), *Famiglie vulnerabili: un'esperienza di «educativa domiciliare»*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, 1:5-20, Firenze University Press, Firenze.
- Simeone D. (2012), *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*, Vita e Pensiero, Milano.
- Sinodo dei Vescovi (2019), *Amazzonia: Nuovi cammini per la Chiesa e per un'ecologia integrale. Documento finale*, Libreria Editrice Vaticana, Città del Vaticano.
- Spadaro A. (2018), *Sette pilastri dell'educazione secondo J.M. Bergoglio* in Id. (direttore), *La civiltà cattolica*, III:343-357, Compagnia di Gesù, Roma.
- Tabacchi A. (2018), *L'educatore a domicilio. Tra riflessività e buone prassi*, EDUCatt, Milano.
- Tavella P. (2000), *Gli ultimi della classe. Un anno di scuola con i ragazzi e i maestri di strada di Napoli*, Mondadori, Milano.
- Terziyska M. (2017), *La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Aries*, Quaderni di Intercultura IX:170-171, COSPECS, Messina.
- Tramma S. (2008), *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2009a), *Che cos'è l'educazione informale*, Carocci, Roma.
- Tramma S. (2009b), *L'educazione sociale*, Laterza, Roma-Bari.
- Triani P. (2016), *Le sollecitazioni pedagogiche della Laudato si'*, EDUCatt, Milano.
- Triani P. (2020), *Global compact on education. i giovani chiedono fiducia*, Patto educativo, <https://www.cattolicanews.it/global-compact-on-education-i-giovani-chiedono-fiducia>.
- Uccella S., De Carli F., Nobili L. et al. (2020), *Impatto psicologico e comportamentale sui bambini delle famiglie d'Italia*, Ospedale Pediatrico Istituto Gaslini e Università degli Studi di Genova, Genova, <http://www.gaslini.org/wp-content/uploads/2020/06/Indagine-Irccs-Gaslini.pdf>.
- Visalberghi A. (1978), *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Mondadori, Milano.

Vi aspettiamo su:

www.francoangeli.it

per scaricare (gratuitamente) i cataloghi delle nostre pubblicazioni

DIVISI PER ARGOMENTI E CENTINAIA DI VOCI: PER FACILITARE
LE VOSTRE RICERCHE.



Management, finanza,
marketing, operations, HR

Psicologia e psicoterapia:
teorie e tecniche

Didattica, scienze
della formazione

Economia,
economia aziendale

Sociologia

Antropologia

Comunicazione e media

Medicina, sanità



Architettura, design,
territorio

Informatica, ingegneria

Scienze

Filosofia, letteratura,
linguistica, storia

Politica, diritto

Psicologia, benessere,
autoaiuto

Efficacia personale

Politiche
e servizi sociali



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835133247

Questo 
LIBRO

 ti è piaciuto?

Comunicaci il tuo giudizio su:
www.francoangeli.it/latuaopinione.asp



VUOI RICEVERE GLI AGGIORNAMENTI
SULLE NOSTRE NOVITÀ
NELLE AREE CHE TI INTERESSANO?



ISCRIVITI ALLE NOSTRE NEWSLETTER

SEGUICI SU:



FrancoAngeli

La passione per le conoscenze

Copyright © 2021 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy. ISBN 9788835133247

NEL SEGNO DELL'ECOLOGIA INTEGRALE

La pedagogia sociale rappresenta la *militanza della pedagogia*, per cui oggi è fatto d'obbligo interrogarsi sui temi educativi legati alle esigenze della contemporaneità.

La risposta che si intende dare attraverso questo lavoro a chi opera in campo educativo e a chi si forma come educatore di domani è la proposta dell'Ecologia Integrata (EI), formulata nel 2015 da papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'*. Per la cura della casa comune come paradigma antropologico, sociale ed educativo per il futuro del pianeta. Il volume illustra i cardini di questo paradigma e lo riflette su alcuni temi chiave della pedagogia e su alcune esperienze educative che, anche inaspettatamente rispetto alla loro formulazione, figurano come sua espressione concreta, dando risalto al fatto che una pedagogia intesa come *cura* ha in sé tutti i germi del paradigma ecologico integrale e come tale va coltivata. Questo non vuol dire non aver nulla da imparare, ma anzi esercitarsi a esplicitare in modo sempre più chiaro, secondo questa ottica, i punti cardinali esistenziali che muovono le scelte quotidiane degli educatori, perché essi sono prima di tutto scelte personali, di vita, che non possono essere proposte in qualunque progettualità se non sono vissute in prima persona.

Il testo però non si rivolge soltanto a educatori e studenti dei corsi in Scienze dell'educazione, ma anche ai docenti, invitandoli a uscire da logiche accademicistiche e da steccati disciplinari pervasi da iperspecialismo per proiettarsi nelle potenzialità dialogiche transdisciplinari che sono espressione diretta del paradigma EI.

Infatti, se tutto è connesso, anche le scienze devono connettersi e promuovere un dialogo costante, paritario, per andare alla scoperta di possibilità gioiose e inimmaginabili sulle quali potrà fondarsi un futuro diverso per tutti e per il pianeta. Non si tratta di suggestioni visionarie, ma di possibilità realizzabili, a condizione che vi sia la presenza di atteggiamenti specifici che favoriscano la circolazione delle idee e la parità reale dei partecipanti a un progetto transdisciplinare.

Elvira Lozupone, abilitata a professore associato nel 2018, insegna Pedagogia sociale all'Università Tor Vergata di Roma. Fra i suoi lavori: *Pedagogia sociale nella contemporaneità. Temi e prospettive di sviluppo* (Armando, 2015); *Genere e inclusione tra teoria e pratiche. Star bene insieme a scuola* (Anicia, 2019).